



**HAL**  
open science

# Évaluation d'une politique publique sectorielle de lutte contre les exclusions : le cas de la classe de troisième d'insertion

Sandrine Cambon

► **To cite this version:**

Sandrine Cambon. Évaluation d'une politique publique sectorielle de lutte contre les exclusions : le cas de la classe de troisième d'insertion. Education. Université de Bourgogne, 2005. Français. NNT : . halshs-00009232

**HAL Id: halshs-00009232**

**<https://theses.hal.science/halshs-00009232>**

Submitted on 13 Sep 2006

**HAL** is a multi-disciplinary open access archive for the deposit and dissemination of scientific research documents, whether they are published or not. The documents may come from teaching and research institutions in France or abroad, or from public or private research centers.

L'archive ouverte pluridisciplinaire **HAL**, est destinée au dépôt et à la diffusion de documents scientifiques de niveau recherche, publiés ou non, émanant des établissements d'enseignement et de recherche français ou étrangers, des laboratoires publics ou privés.

**UNIVERSITE DE BOURGOGNE**

UFR de Sciences Humaines

IREDU

---

**THESE**

Présentée par

**Sandrine CAMBON**

Pour l'obtention du grade de Docteur en Sciences de l'Education

---

**EVALUATION D'UNE POLITIQUE PUBLIQUE SECTORIELLE  
DE LUTTE CONTRE LES EXCLUSIONS :  
LE CAS DE LA CLASSE DE TROISIEME D'INSERTION**

---

Directeur de thèse : Monsieur **Georges SOLAUX**

Soutenue publiquement le 21 novembre 2005

**Jury :**

M. Guy BRUCY, Professeur, SASO, Université de Picardie

Mme Marie DURU-BELLAT, Professeure, IREDU, Université de Bourgogne

M. Jean-Yves ROCHEX, Professeur, E.SCOL, Université de Paris VIII

M. Georges SOLAUX, Professeur, IREDU, Université de Bourgogne

*Mes pensées affectueuses vont à ceux  
qui ne sont pas nommés  
mais qui ont accompagné ce travail  
pas à pas.*

## **Remerciements**

A l'heure des remerciements, j'aimerais avant tout mettre en avant les élèves de troisième d'insertion qui m'ont apporté leur meilleure contribution.

J'y associe les chefs d'établissement ainsi que les enseignants pour le temps qu'ils m'ont accordé et l'accueil qu'ils m'ont réservé.

Je remercie tous ceux à l'IREDU, qui ont porté attention à ce travail, Aurélien, Bertille, Bruno Suchaut, Nadia, Philippe pour ses encouragements, Sylvie et beaucoup d'autres,

et j'adresse des remerciements particuliers à mon directeur de thèse, Georges Solaux, qui a vu naître de près le dispositif de troisième d'insertion et a accompagné son évaluation.

# SOMMAIRE

<b>Introduction</b> .....	1
<b>PARTIE I – Exclusion / Insertion</b> .....	11
<b>Chapitre 1</b> – Esquisse d’un concept, témoin d’une société en mouvement .....	14
1. Genèse d’un concept mouvant .....	15
2. Des différences dans l’assistance aux personnes sans ressources .....	16
3. De l’artisanat au salariat .....	17
4. Condition ouvrière et classe sociale .....	18
4.1. La division du travail et son évolution .....	19
4.2. Des conditions de travail qui changent .....	21
5. L’Etat providence en lumière .....	23
<b>Chapitre 2</b> – L’exclusion – insertion : construction d’un concept moderne .....	26
1. L’entreprise comme « machine à exclure » .....	27
1.1. De nouvelles exigences .....	28
1.2. Une exclusion sélective .....	29
2. Le « coût de l’excellence » .....	31
3. Un chômage de masse .....	32
4. De la précarisation .....	34
4.1. La précarisation de l’emploi .....	34
4.2. Fragilisation du lien social .....	35
<b>Chapitre 3</b> – Les contours de l’exclusion .....	37
1. Les barèmes de la pauvreté .....	39
1.1. Qu’est-ce qu’être pauvre ? .....	39
1.2. Qui est pauvre en France ? .....	41
1.3. Les chiffres officiels de l’exclusion .....	42
2. L’identité en cause .....	53
3. Le rapport à la norme .....	58
4. La question du lien .....	62
4.1. Exclusion et silence .....	65
4.2. Exclusion et solitude .....	66

4.3. De la protection sociale .....	67
4.4. L'assistance ou le rôle des associations comme relais de l'Etat .....	69
4.5. Reconnaissance sociale et employabilité .....	72
5. L'inemploi .....	74
<b>Chapitre 4 – Propositions de définitions .....</b>	<b>78</b>
1. L'exclusion comme état de privation .....	81
1.1. Qui exclut ? .....	83
1.2. Comment exclut-on ? .....	84
1.3. « L'anormalité d'entreprise » .....	87
2. Etat ou processus ? .....	89
3. Une illustration : « la disqualification sociale » .....	91
<b>Chapitre 5 – Des moyens de remédiation ? .....</b>	<b>95</b>
1. L'exclusion face au droit .....	96
2. L'aménagement du territoire .....	98
3. Le R.M.I. ....	104
4. Les pratiques professionnelles des agents d'insertion .....	108
5. Transgression et répression .....	111
<b>Conclusion - Exclusion / Insertion .....</b>	<b>114</b>

**PARTIE II – Quand ces concepts s'appliquent au domaine de l'éducation**  
..... 117

<b>Chapitre 6 – Exclusion et insertion scolaires .....</b>	<b>120</b>
1. Confrontation avec la définition générale de l'insertion .....	122
1.1. La culture scolaire .....	122
1.2. Qu'est-ce qu'un élève normal ? .....	127
1.3. Les élèves difficiles .....	129
2. Le syndrome de l'échec scolaire... ..	135
3. ... et ses symptômes .....	139
3.1. Les abandons .....	141
3.2. Les sorties sans qualification .....	145
4. Des voies de relégation ? .....	151

4.1. La troisième d'insertion à la recherche de ses origines .....	151
4.2. Des conséquences à court et moyens termes .....	153
4.3. Une perspective d'avenir : la galère ? .....	157
<b>Chapitre 7 – Les politiques publiques comme variable explicative .....</b>	<b>159</b>
1. Le rôle de L'Etat .....	161
1.1. Naissance des politiques publiques .....	161
1.2. Les modes étatiques .....	162
1.3. La socialisation politique .....	164
2. Qu'est-ce qu'une politique publique ? .....	167
2.1. L'intervention politique .....	169
2.1.1. L'agenda politique .....	169
2.1.2. Les référentiels .....	170
2.1.3. Les médiateurs .....	172
2.2. Les défis contemporains .....	175
2.3. La place de l'évaluation en politique .....	177
3. Les politiques publiques d'éducation .....	178
3.1. De l'égalité vers l'équité .....	179
3.2. L'école unique en question .....	183
4. Vers une évaluation de politique locale .....	186
<b>Chapitre 8 – Caractéristiques individuelles et classe sociale .....</b>	<b>190</b>
1. Intelligence et classes sociales .....	192
2. L'immobilité sociale .....	194
3. La place du projet de l'élève .....	199
4. Le point sur le redoublement .....	205
5. La troisième d'insertion : une classe de garçons ? .....	208
<b>Chapitre 9 – Des programmes d'éducation-insertion locaux ? .....</b>	<b>213</b>
1. De quelle(s) discrimination(s) parlons-nous ? .....	214
1.1. Différentes types de discrimination pour différents types d'établissements .....	216
1.2. Parcours diversifiés et établissements scolaires .....	219
1.3. Un effet pervers : la stigmatisation .....	221

2. De l'effet établissement à l'effet classe .....	222
2.1. Qu'est-ce qu'une classe ? .....	224
2.2. Une option : la relégation .....	225
3. Effet classe ou effet maître ? .....	228
4. Des conditions d'enseignement « exploratoires » .....	231
5. Les cautères du décrochage scolaire .....	234
5.1. L'alternance et la notion de compétences .....	234
5.2. Vers « une déscolarisation encadrée » .....	236
<b>Conclusion - Quand ces concepts s'appliquent au domaine de l'éducation</b> .....	239

**PARTIE III – La classe de troisième d'insertion : une clé contre l'exclusion**  
..... 241

**Chapitre 10 – Ce que disent les textes et comment explorer la réalité** ..... 245

1. Le cadre institutionnel .....	246
2. Questions et hypothèses .....	250
2.1. Notre parti pris pour l'Égalité des chances .....	250
2.2. Plusieurs niveaux d'hypothèses : tableau récapitulatif .....	252
3. Des outils et de leur justification .....	255
3.1. Des épreuves en français et en mathématiques .....	256
3.2. Questionnaires et entretiens .....	257
3.3. La population étudiée .....	259

**Chapitre 11 – Portrait-type de l'élève de troisième d'insertion** ..... 261

1. Un premier aperçu .....	263
1.1. Origine sociale des parents et caractéristiques familiales .....	263
1.2. Le retard scolaire des alternants bourguignons .....	267
1.3. La troisième d'insertion : une classe de garçons ... Suite .....	268
2. Que dire de son niveau scolaire ? .....	269
3. Des conduites sociales « hors normes » ? .....	276
3.1. Assiduité et discipline au collège .....	277
3.2. Les activités extérieures .....	279
4. Des projets de vie « conformes » .....	280



<b>Chapitre 12 – Politiques d’établissements et pratiques enseignantes</b> .....	285
1. Troisième d’insertion et politique d’établissement.....	287
2. Le discours des chefs d’établissement : un point de vue administratif .....	291
2.1. Ce que cachent les convictions personnelles .....	292
2.2. Eviter l’effet « filière de relégation » .....	298
2.2.1. L’offre et la demande .....	298
2.2.2. Les conditions de recrutement .....	299
2.2.3. Le profil de l’élève et les objectifs de la classe .....	302
2.2.4. Alternance et insertion .....	307
2.2.5. Les points d’achoppement .....	310
3. Le pédagogue en contrepoint.....	312
3.1. Les contenus d’enseignement .....	314
3.2. L’importance de la relation pédagogique .....	317
3.3. Autour de l’insertion .....	321
<b>Chapitre 13 – Quelles remédiations ?</b> .....	325
1. Quelle place consacrée aux apprentissages ? .....	326
1.1. La prise en compte de l’emploi du temps hebdomadaire .....	326
1.2. Quelques remarques afférentes aux périodes de stage .....	330
1.3. Qu’en est-il de l’emploi du temps annuel ? .....	332
2. Une validation de fin de collège .....	337
3. L’orientation en question .....	340
3.1. Quelle orientation en fin d’année ? .....	340
3.2 La place du projet .....	344
4. Et après... ..	345
<b>Conclusion – La classe de troisième d’insertion, une clé contre l’exclusion</b>	350
<b>Conclusion</b> .....	359
<b>Bibliographie</b> .....	367
<b>Répertoire des tableaux et graphiques</b> .....	377
<b>Répertoire des abréviations</b> .....	379
<b>Annexes</b> .....	380

*« Il ne suffit pas qu'un bien soit formellement accessible à tous pour que tous s'en saisissent au même degré »<sup>1</sup>.*

Notre intérêt pour la classe de troisième d'insertion est né de ce que c'est un terrain peu exploré par la recherche, puisqu'il n'existe, à notre connaissance, aucune étude portant spécifiquement sur les dispositifs annexes, tels que les classes de quatrième d'aide et de soutien et troisième d'insertion, fonctionnant au collège pour les élèves en difficulté. De plus, cette étude se situe au point de rencontre de problématiques politiques, historiques, économiques et sociales. En ce sens, le travail qui est présenté tente d'articuler chacun de ces domaines, le public concerné par le dispositif de troisième d'insertion, placé au centre de ces questions, étant tout à la fois issu d'un milieu défavorisé et en échec scolaire, ce qui laisse présager pour lui un faible niveau de qualification puis une insertion difficile sur le marché du travail. La réflexion qui s'ensuit demande simultanément une recherche portant sur le concept d'insertion, du nom de la classe dont nous interrogeons l'action, ainsi qu'une autre portant sur l'analyse des politiques publiques puisque notre objectif est de mener l'évaluation d'une politique publique sectorielle visant à permettre à des jeunes « fragiles » d'accéder à une qualification. En cela, la classe de troisième d'insertion, conforme aux moyens d'actions imaginés au niveau national, trouve également sa place dans une ligne politique européenne.

En effet, comme le déclare Georges Solaux dans un travail consacré à la régulation des politiques éducatives « deux dimensions [se] sont progressivement et conjointement inscrites dans nos habitudes de vie :

- le développement de la réglementation européenne et de l'OMC<sup>2</sup> qui se superpose et se substitue à la réglementation française : les modes de régulation sont alors déterminés par le supra national. L'Etat perd une partie de sa capacité à imposer son propre point de vue et doit adapter ses modalités de fonctionnement aux « directives » extérieures qu'il a par ailleurs contribué à définir par la participation de ses gouvernements successifs aux sommets « européens ».

- Le développement de la décentralisation, qui à l'inverse de la dimension internationale précédente, conduit l'Etat à abandonner une partie de ses compétences

---

<sup>1</sup> Agnès Van Zanten, Les politiques d'éducation, France : P.U.F., 2004, p. 43.

<sup>2</sup> Organisation mondiale du commerce.

aux collectivités territoriales qui le composent et qui se situent au niveau infra national»<sup>3</sup>.

Confortant cette analyse, la consultation de documents et sites de l'Union Européenne permet d'identifier la manière dont les politiques européennes traitent de la formation et de l'emploi. Ces dernières années ont particulièrement été marquées par le Conseil de Lisbonne et par celui de Barcelone qui, tout en insistant sur la dimension européenne des problèmes, notent que l'efficacité de leur traitement repose sur les capacités locales. Le Conseil européen extraordinaire de Lisbonne (23 et 24 mars 2000) incitant à aller « vers une Europe de l'innovation et de la connaissance », a tenté d'identifier des axes politiques susceptibles de traiter des problèmes tels que :

- le taux de chômage élevé (10 %),
- le niveau de pauvreté (65 millions de personnes dans l'Union européenne vivent avec moins de 60 % du revenu médian national),
- le vieillissement de la population,
- et le retard dans les technologies de l'information et les communications.

Ainsi, au Conseil européen de Barcelone de mars 2002 qui rappelle l'importance du rôle de la formation et demande de faire de l'éducation et de la formation européennes une référence mondiale avant la fin de cette décennie, s'articule une communication adressée en novembre 2001 aux Conseil et Parlement européens, au Comité économique et social et au Comité des régions, qui propose quant à elle de « renforcer la dimension locale de la stratégie européenne pour l'emploi ».

Au niveau national, les problèmes d'emploi et d'insertion professionnelle ont fait l'objet d'une priorité politique dès le début des années quatre-vingt, dans une perspective semblable à celle qui vient d'être rappelée, promue par l'Union européenne et consistant à confier au local le traitement des problèmes sociaux les plus aigus. Les travaux réalisés par la Cour des Comptes, le Conseil d'Etat, et les Inspections générales des différents ministères tracent ces dernières années les lignes directrices des différentes politiques sectorielles. Les rapports émanant de ces instances mettent à leur tour l'accent sur la nécessaire autonomie des établissements publics et sur l'importance du local. La Cour des Comptes regrette ainsi que « dans la réalité, le fonctionnement des

---

<sup>3</sup> Georges Solaux, Un point de vue historique sur politiques nationales et politiques locales d'éducation, *in* Les régulations des politiques d'éducation, dir. Yves Duercq, Rennes : Presses Universitaires de Rennes, 2005, p 17.

EPLÉ<sup>4</sup> reste contraint par toute une série de procédures et de pratiques qui limitent leur marge de manœuvre et réduisent d'autant l'étendue de leur autonomie ». Le rapprochement des centres de décisions politiques des acteurs, le rapprochement de la gestion de la vie publique du citoyen, supposent une fragmentation de l'Etat central par le développement de la décentralisation, et s'accompagnent de risques d'émiettement des services publics au sens premier du terme de services à rendre au public. La classe de troisième d'insertion destinée à traiter les élèves en difficulté en fin de scolarité obligatoire, se situe dans cette perspective politique générale de transfert au niveau local du traitement des problèmes sociaux, et dorénavant scolaires et pédagogiques, les plus aigus.

Par ailleurs, et dans le domaine scolaire, nous assistons au cours du 20<sup>ème</sup> siècle à une démocratisation de l'enseignement. Simultanément, au cours des années soixante, la célèbre théorie du capital humain encourage les investissements en éducation et souligne l'impact positif d'une telle dépense sur la croissance économique d'un pays.

De fait, les réformes qui jalonnent la deuxième moitié du 20<sup>ème</sup> siècle, concourent à inciter les jeunes à prolonger leur scolarisation pour leur permettre d'accéder à des qualifications autorisant à penser qu'ils seront plus aptes à s'adapter aux évolutions technologiques rapides de notre société. De surcroît, leur productivité s'en trouverait augmentée dans un contexte de concurrence internationale accrue. C'est dans ce cadre que Jean-Pierre Chevènement propose en 1985 de créer les baccalauréats professionnels, et qu'en 1989 la loi d'orientation de Lionel Jospin considère que s'il faut conduire 80 % d'une classe d'âge au niveau du baccalauréat, l'intégralité de la population scolarisée doit avoir atteint un niveau de qualification correspondant au CAP ou au BEP.

Ces décisions conduisent naturellement à supprimer le palier d'orientation qui existait à l'issue de la classe de cinquième pour le reconduire deux ans plus tard, alors que « le certificat de l'excellence ouvrière du début des années soixante, le CAP est devenu avec la loi d'orientation, le diplôme minimum commun à l'ensemble des individus qui quittent le système éducatif »<sup>5</sup>. CAP et BEP se trouvent au bas de la hiérarchie des diplômes et procurent un avenir incertain. Ils ne sont plus le gage d'une

---

<sup>4</sup> Etablissement public local d'enseignement.

<sup>5</sup> A. Legrand, G. Solaux, Du CAP et de ses usages... (1959-1992), *in* Revue Française de Pédagogie, 100, 1992, p. 50.

qualification reconnue et de compétences recherchées, mais le stigmate de difficultés à suivre cette formation générale convoitée par le plus grand nombre.

Quoique les filières, qualifiées parfois de relégation, aient été officiellement supprimées, il n'en demeure pas moins que l'échec scolaire perdure et certains élèves se retrouvent en marge du système éducatif, incapables de suivre les enseignements proposés à l'école puis au collège uniques. En effet, comme le souligne Agnès Van Zanten, dans la citation que nous lui avons empruntée pour ouvrir ce travail, tous ne se saisissent pas de la même façon du bien « éducation » que l'école leur propose.

C'est pourquoi, la circulaire du 28 janvier 1991, qui prépare la suppression des classes CPPN et du CAP 3 ans, et affiche la volonté de ne pas recréer de filières, considère néanmoins que la situation de certains collégiens nécessite une prise en charge spécifique. Cela aboutit à l'instauration, à la rentrée de 1992, de ces classes de troisième d'insertion, destinées à ceux qui ne peuvent tirer profit ni d'un passage en troisième, ni d'un redoublement supplémentaire. Le texte attribue à ce nouveau dispositif, la fonction « d'accueillir les élèves pour qui la classe de quatrième n'a pas été suffisante pour une remise à niveau des connaissances ; [...] A l'issue de cette classe, les élèves pourront intégrer une préparation au CAP ou dans certains cas un BEP »<sup>6</sup>. S'inscrivant dans la lignée des filières qui les précèdent et dont elles prennent le relais, nous nous efforcerons d'en souligner l'héritage.

Néanmoins, le souci politique, visible en filigrane est d'écarter les risques de déscolarisation afin d'éviter une triple marginalisation :

- scolaire tout d'abord, afin d'éviter que les élèves quittent le système éducatif sans formation ni qualification : Céline Gasquet<sup>7</sup> estime, au moment de la création de ce dispositif, à 8 % soit près de 60 000 jeunes, le nombre de sortants du système éducatif, n'ayant pas atteint un niveau de formation reconnue.

- de l'emploi ensuite : les chiffres du chômage, au moment de l'institution de la classe de troisième d'insertion, montrent que 7,7 % des 15-29 ans se trouvent sans emploi. Ils représentent de sorte plus de 14 % des chômeurs. En vingt ans, ces taux ont peu diminué, ils sont 6,9 % de la même classe d'âge à connaître cette situation, cependant que le nombre de personnes encore scolarisées augmente et que parmi celles qui sont employées, croissent les emplois à temps partiels et temporaires.

---

<sup>6</sup> Circulaire 91-018 du 28 janvier 1991, in B.O. n°5 du 31 janvier 1991, p. 468.

<sup>7</sup> In Les jeunes « sans qualification » : un groupe hétérogène, des parcours d'insertion divers, Bref, Céreq, n° 202, novembre 2003.

- Et sociale enfin, puisque l'une des conséquences de cette situation se traduit en termes de risque d'augmentation de la délinquance.

Aussi, ces préoccupations s'inscrivent par ailleurs dans les politiques plus larges de lutte contre le chômage, celui des jeunes en particulier et contre les problèmes d'insécurité.

La circulaire du 30 mai 1997, qui abroge les précédentes, est également éloquente. Il s'agit par le biais de la troisième d'insertion de consolider ou réengager les apprentissages fondamentaux, mais aussi d'inscrire le jeune dans un projet de formation professionnelle et de favoriser l'apprentissage de la vie en société, ce que la circulaire du 20 janvier 1992 nommait « renouer avec l'apprentissage de conduites sociales ».

A cette fin, et s'adressant aux 2 à 3 % d'élèves pour lesquels les dispositifs de remédiation plus usuels, le suivi d'activités de soutien par exemple, se sont avérés insuffisants, mais qui pour autant « n'ont pas abandonné l'idée de poursuivre des études », deux solutions originales sont conjointement envisagées.

La première prévoit de laisser le pouvoir d'action au collègue, qui jouit depuis 1989 et par l'intermédiaire de son projet d'établissement, d'une autonomie accrue. La dernière circulaire stipule que « le projet pédagogique est établi dans l'établissement. Les objectifs et les modalités de mise en œuvre sont adaptés en fonction des acquis des élèves, repérés dans une évaluation initiale »<sup>8</sup>. Le traitement envisagé repose ainsi sur l'analyse locale de la situation. Les programmes d'enseignement sont par ailleurs très soigneusement définis de façon centrale, tandis que n'est prévu aucun manuel scolaire. Les objectifs attribués à cette classe d'insertion se déclinent entre cadre réglementaire et projet pédagogique institué par les membres de l'établissement concernés. Pour le reste, il appartient à l'équipe des professeurs de définir les contenus d'enseignement. Conformément à ce que souligne Lucie Tanguy dans le travail qu'elle consacre aux *Savoirs et rapports sociaux dans l'enseignement secondaire en France*, nous pensons déceler dans cette dernière année du premier cycle, un éloignement de la culture scolaire générale qui vise à articuler passé et avenir. Dans le même temps, le recours aux stages, institué en troisième d'insertion, permettrait de stimuler l'intérêt des élèves en proposant des activités utiles rapidement.

En effet, la seconde solution propose d'utiliser l'alternance en réponse au découragement des élèves. Pour cela, des stages « sont organisés pour des élèves d'au

---

<sup>8</sup> In B.O. n°24 du 12 juin 1997.

moins 14 ans et contribuent à les aider à mesurer l'importance des savoirs scolaires dans la vie professionnelle, à comprendre que les règles de la vie à l'école sont les règles de la vie sociale et à préparer leur projet d'orientation. Les objectifs sont de proposer à l'élève des activités dans certaines situations authentiques de travail qui pourront l'aider à dire si elles lui conviennent ou non ». Les partisans du recours à ce type de pédagogie postulent que les élèves placés dans une situation professionnelle, effectueront un transfert de motivation, l'intérêt naissant sur ce terrain lors d'activités pratiques, s'élargissant à l'école, vecteur de connaissances théoriques, l'entreprise étant supposée réussir là où l'école a échoué, à l'issue d'une dizaine d'années de scolarité.

Or, l'instauration de ce dispositif de troisième d'insertion, conçu pour lutter contre les phénomènes de « décrochage » scolaire précoce et s'adressant pour l'année 2003-2004 à 24 533 élèves, d'après l'édition 2004 de *Repères et Références Statistiques*, suscite des interrogations à plusieurs égards.

Plusieurs niveaux s'articulent, la décentralisation permettant qu'interagissent différents échelons. Tandis que l'Etat souhaite voir le niveau général de formation s'élever, en ce que cela permettrait d'augmenter la croissance économique du pays, il se donne pour y parvenir des moyens d'actions locaux, la question de la qualification des plus démunis étant subordonnée à la question d'insertion, traitée sur un mode micro.

Notre champ d'étude recouvre donc des dimensions macro, méso et microsociales. En effet, décidée au plus niveau de l'Etat, censée faire prévaloir l'intérêt général sur les intérêts particuliers, une politique globale est mise en œuvre, en vue de traiter ces problèmes macrosociaux que sont le chômage et l'exclusion.

Les politiques d'éducation s'y conforment : ignorer cette minorité d'élèves en difficulté serait contraire aux valeurs proclamées par la République. Simultanément, la tendance de déconcentration – décentralisation s'affirme. Face aux difficultés, la question de la territorialité prend de l'ampleur. Si des solutions doivent être trouvées, elles le seront localement tandis que l'autonomie laissée aux acteurs proches du terrain, et notamment aux établissements scolaires, nous amène à interroger l'égalité emblématique républicaine au niveau mésosocial, celui des institutions. Ne nous trouvons-nous pas de fait, face à l'instauration progressive d'une école à plusieurs vitesses, schématiquement divisée entre école corrective, pour ceux qui sont perçus comme de possibles victimes de handicaps socioculturels, une seconde consensuelle

répondant aux demandes de parents réclamant pour leurs enfants une éducation de distinction ?

Enfin, le point précédent nous conduit à souligner les caractéristiques individuelles qui désignent notre public d'élèves au niveau microsocial. Certaines régularités apparaissent, laissant craindre l'existence de filières de relégation qui s'adressent à des jeunes fragilisés, lorsque sont considérés non seulement leurs parcours scolaires mais aussi leurs histoires.

Notre démarche est essentiellement organisée dans une perspective sociologique consistant à appréhender chacun de ces niveaux dans une perspective synchronique, en envisageant partiellement les relations dynamiques qui s'installent entre chacun d'eux, de manière formelle entre les niveaux macro et microsociaux, de manière plus empirique entre les niveaux méso et microsociaux.

De même que *Dans l'enseignement professionnel en France*, Lucie Tanguy justifie son approche en expliquant « qu'elle tente de combiner les méthodes classiques de la sociologie utilisées pour décrire la formation d'une catégorie sociale (et son renouvellement à un moment donné) et des méthodes d'analyse compréhensives élaborées par d'autres théories, (héritées de M. Weber) ; elle essaie d'articuler une sociologie qui objective et une sociologie qui rend compte de la production du sens, c'est-à-dire le registre intersubjectif. Une telle façon de faire tente par conséquent de tenir le souci d'objectivation propre à l'activité scientifique tout en évitant l'objectivisme »<sup>9</sup>, notre objet d'étude justifie une démarche similaire.

Il se prête à un mode d'analyse articulant les théories parmi lesquelles nous trouvons des auteurs dans la lignée de A. Quételet ou E. Durkheim qui recourent à des données statistiques pour rendre compte de phénomènes sociaux (l'un s'attachant à étudier l'évolution de la criminalité, l'autre le suicide par exemple), d'autres inspirées de courants marxistes qui rendent compte de la formation de la « structure » de notre société, conséquente « à des effets intentionnels qui échappent généralement à la conscience et à la volonté des individus »<sup>10</sup>, ou enfin se revendiquant de la sociologie compréhensive qui interprète le changement social sur un mode qualitatif, incitant à porter attention aux représentations des acteurs institutionnels en tant qu'elles agissent

---

<sup>9</sup> *In* L'enseignement professionnel en France : des ouvriers aux techniciens, Paris : PUF, 1991, p. 17.

<sup>10</sup> Op. cit., p. 18.



non seulement sur leurs pratiques quotidiennes, mais peuvent également influencer voire piloter différentes actions locales.

Dans ce sens, afin d'apporter quelques éléments de réponse aux questions que nous venons de poser, et pour nous permettre de disposer d'une « grille de lecture » des différents champs que couvre notre sujet d'étude, nous avons consulté différents travaux, qui ont conduit les auteurs à construire des typologies. Nous les avons utilisées comme autant d'outils apportant des clés de compréhension. Néanmoins, reflète de la réalité, nous sommes également consciente de ce que ce mode d'appréhension est simplificateur. Aussi, au regard de la dialectique que nous avons tenté de réaliser entre ces différentes approches qu'il nous semble opportun de lier, et dans la démarche hypothético-déductive qui a été la nôtre, il nous a paru qu'au traitement quantitatif de données devait venir s'articuler une analyse qualitative, redonnant toute sa place à l'interprétation des acteurs qui interviennent dans la conception et la mise en place de ces structures, toutes uniques.

Le travail que nous avons élaboré se construit en trois temps, la vaste question de l'insertion s'affinant peu à peu pour s'appliquer à l'étude de la classe de troisième d'insertion. Cela se justifie car au-delà de l'appellation de « troisième », laissant supposer une unité avec le tronc commun alors qu'elle en est désaffiliée, le terme d'insertion qui la qualifie, traduit une ambiguïté qui mérite l'attention particulière que nous lui accordons dans notre première partie.

L'entrée de ce concept dans le domaine scolaire, consécutivement au déploiement de politiques d'insertion apparaissant au début des années quatre-vingt en réponse à l'accroissement du chômage des jeunes en particulier, puis conformément à une volonté politique de lutte contre les exclusions comme en témoigne la loi de 1998 portée par Martine Aubry, laisse à penser que se tisse un lien, au moment de la fin de l'obligation scolaire, entre différents secteurs. Des institutions qui n'ont pas vertu éducative prennent alors en charge et tentent d'insérer sur le marché du travail des jeunes sortant de l'enseignement secondaire, non ou faiblement qualifiés. Cette incursion du concept d'insertion dans l'école, conduit à ce que nous tentons d'en identifier les origines dans le chapitre 1, puis d'en souligner l'aspect contemporain ensuite, dans le chapitre 2. En effet, parallèlement aux évolutions de notre société, un glissement s'est opéré dans le lexique commun. La mission d'insertion succède au rôle d'assistance. A la question de la pauvreté s'adjoint celle de la précarité, tandis que les institutions qui ont vocation à

venir en aide aux personnes démunies, établissent des critères pour les identifier et que nous décrivons dans le chapitre 3.

Dans ce cadre, la notion d'insertion simultanément mise en avant et identifiée comme l'objectif à atteindre dans la classe de troisième du même nom, reste opaque, amalgamant insertions sociale, scolaire et liée à l'emploi, confiées pour un temps aux professionnels de l'Education nationale. C'est pourquoi nous proposerons une définition de ce concept dans le chapitre 4 conjointement à celui d'exclusion qui en constitue l'envers, l'un et l'autre allant « à l'amble ».

Dans ce contexte, et tandis que les entreprises renoncent à la fonction de formation qu'elles assuraient jadis auprès de ces jeunes, préférant recourir à de la main-d'oeuvre déjà qualifiée, la difficile transition entre les sphères scolaire et économique incite les décideurs politiques à proposer la création de nouveaux maillons locaux servant d'intermédiaires entre demandeurs et pourvoyeurs d'emplois. L'apparition des concepts d'insertion / exclusion s'accompagne de même d'une évolution de la représentation de ceux qui bénéficient de cet accompagnement. La privation d'emploi n'est plus perçue comme une caractéristique de la société et de la mutation des emplois industriels en d'autres tertiaires, mais est interprétée comme le signe d'une inadaptation des demandeurs d'emploi. Le travail qui s'engage, souligné dans le chapitre 5, n'est plus uniquement axé sur la formation mais impose de conduire une action qui englobe autant savoir-faire que savoir-être. La définition dynamique que nous donnerons de l'insertion, conduit à placer celui que l'on cherche à insérer au centre d'une démarche où on le souhaite acteur. Les notions de construction de projet et de contrat prennent tout leur sens et deviennent langage commun entre les institutions relevant de politiques sectorielles différentes qui se réclament de l'insertion, le collège y compris.

Parallèle à celle de l'Etat, l'évolution des institutions éducatives, que nous évoquerons dans la seconde partie, s'attache à montrer, à travers l'étude de la classe de troisième d'insertion, que la décentralisation et l'autonomie laissée aux établissements scolaires ne sont pas sans effet. Nous appliquerons d'abord, dans le chapitre 6, la définition générale de l'insertion/exclusion que nous avons proposée, au domaine scolaire, ce qui nous conduira à évoquer l'échec scolaire, ainsi que des moyens institutionnels destinés à y remédier.

De surcroît, les politiques d'éducation dont nous traiterons dans le chapitre 7, s'accompagnent, elles aussi, d'une évolution des référentiels qui les orientent. L'égalité

de départ, posée dans la Déclaration des Droits de l'Homme de 1789, est peu à peu contestée de même que le principe de méritocratie, tandis que celui de justice évolue. Cette dernière devient « corrective » afin de rétablir l'« égalité des chances » en introduisant de la discrimination, qualifiée en ce cas de « positive ». Les décisions, qui sont prises au niveau local impliquent inévitablement des différences entre les structures étudiées, qui conduisent à nous interroger sur l'engagement de l'Etat auprès des publics défavorisés en ce qu'il autorise une entorse au tronc commun et s'appuie presque exclusivement sur les acteurs « de terrain ». Par ailleurs, les élèves à insérer par le truchement de cette classe de troisième ont des caractéristiques communes que nous décrirons dans le chapitre 8, avant d'aborder dans le chapitre 9, les dispositions prises au niveau local, censées être adaptées au public à qui elles se destinent.

Tandis que les deux premières parties traitent séparément des questions d'insertion/exclusion et puis des actions politiques engagées, nous proposons, dans la troisième partie, de faire le lien entre ces différents apports, en ce que la problématique recouvrant la question de la classe de troisième d'insertion, articule les perspectives abordées précédemment.

C'est pourquoi, le processus de création de ce dispositif étant rappelé dans le chapitre 10, nous établirons ensuite, le portrait de notre population d'élèves de troisième d'insertion, dans le chapitre 11. Par ailleurs, de même que la conception de politiques nationales repose sur la construction d'un référentiel, naissant des représentations que les uns et les autres ont d'une situation, nous montrerons, dans le chapitre 12, qu'il en est de même au niveau local, les classes de troisième d'insertion, devenant une sorte de « dispositif maison ». Or, tandis que les politiques nationales garantissent un service public « identique », la relégation au niveau du territoire des difficultés d'accès à la qualification, conduit à une variété de situations liées autant aux perceptions des acteurs, qu'aux contraintes liées au contexte en termes de possibilité d'emplois.

Enfin, nous nous demanderons dans le chapitre 13, si ce dispositif de troisième, que nous nommerons aussi parfois d'alternance en vertu des périodes de stage qui constituent le versant de cette formation, enclenche un processus d'insertion visant à l'intégration des élèves qui y sont admis ou s'il accentue la désaffiliation puis l'exclusion.

# **PARTIE I**



## **EXCLUSION - INSERTION**

**Chapitre 1 – Esquisse d'un concept**

**Chapitre 2 – L'exclusion – insertion : construction d'un concept moderne**

**Chapitre 3 – Les contours de l'exclusion**

**Chapitre 4 – Propositions de définitions**

**Chapitre 5 – Des moyens de remédiation ?**

*« Il se peut que toute société comporte un coefficient d'imperfection difficilement réductible et doive se résigner à l'existence de 10 à 15 % d'individus pour ainsi dire exclus, victimes de leur échec, ou parce qu'ils n'étaient pas assez doués, ou bien parce qu'ils ont eu de la malchance, ou parce qu'ils avaient une âme de révoltés »<sup>1</sup>.*

*Raymond Aron, 1964*

Depuis la réforme de René Haby (1975), l'expression de « collège unique » est régulièrement évoquée pour décrire le premier cycle de notre enseignement secondaire.

Cependant, au sein de ce collège, le même pour tous, sans même évoquer les failles liées à l'existence de classes homogènes constituées autour d'options ou de langues vivantes, fonctionnent ouvertement, depuis des années, des classes qui ne sont ni entièrement vouées à l'enseignement général, ni tout à fait assimilables à celles de l'enseignement adapté (SEGPA).

Qu'elles prennent le nom de classes technologiques, de quatrièmes d'aide et de soutien ou de troisièmes d'insertion, ces structures ont été créées à l'initiative de quelques établissements scolaires et oeuvrent non pas parallèlement à celles trouvées plus couramment, car il arrive que les objectifs visés ou les enseignements se recoupent, mais conjointement. Ainsi se trouvent superposés des dispositifs destinés à traiter de l'échec scolaire. Du moins essaie-t-on manifestement. Cette question nodale, sera d'ailleurs discutée plus avant dans notre travail.

Mais au-delà, l'interrogation et l'intérêt de notre recherche résident dans la spécificité de la classe dite d'insertion. Lorsque nous parlons de quatrième ou de troisième technologiques, du moins avons-nous intuitivement la compréhension de ce qu'elles ont de particulier. De même, la quatrième d'aide et de soutien possède un intitulé qui a le mérite d'être clair, même si les moyens de remédiation utilisés pour parvenir à aider et à soutenir les élèves restent vagues.

Or, la définition de la troisième d'insertion semble à la fois plus floue et plus ambitieuse, ce qui peut paraître paradoxal. Certes, les textes officiels, que nous aurons l'occasion d'exposer dans la dernière partie, tentent de préciser ce que nous sommes en droit d'attendre de la mise en place d'une telle structure. Pour autant la notion d'insertion simultanément mise en avant et identifiée comme l'objectif à atteindre reste

---

<sup>1</sup> In La lutte de classes, p. 223-224.

opaque, amalgamant insertions sociale, scolaire et liée à l'emploi, confiées pour un temps aux professionnels de l'Education nationale.

Pour cette raison, le concept mérite, dans un premier temps, d'être précisé. Car pour parler d'insertion, et cela sous quelque forme qu'elle prenne, encore faut-il sous-entendre qu'il y ait eu de l'exclusion et que celle-ci ait été décelée (stigmatisée diront d'aucuns).

C'est pourquoi la nécessité de fixer un cadre à cette notion et à son envers, l'exclusion, constitue un préalable. Ainsi, pourrions-nous établir la « modernité » de ce concept, tributaire du contexte économique dans lequel nous vivons : « Les Misérables » de Victor Hugo ne sont plus. Aujourd'hui, il y a des exclus, sans qui la société continue de fonctionner, avec qui la société fonctionne.

# **Chapitre 1**

## **Esquisse d'un concept, témoin d'une société en mouvement**

**1 – Genèse d'un concept mouvant**

**2 – Des différences dans l'assistance aux personnes sans ressources**

**3 – De l'artisanat au salariat**

**4 – Condition ouvrière et classe sociale**

**5 – L'Etat providence en lumière**

« On était salarié lorsqu'on n'était rien et que l'on n'avait rien à échanger, hormis la force de ses bras »<sup>1</sup>.

La notion d'exclusion et la préoccupation d'insertion qui en découle, n'ont pas toujours existé telles que nous les connaissons. En même temps que notre société évolue et se transforme, les figures de la pauvreté changent, et si le dénuement qui la caractérise et la souffrance qui lui est liée peuvent paraître similaires, l'exclusion dont nous parlons aujourd'hui a ceci de particulier qu'elle peut sembler frapper aveuglément au cours d'une trajectoire de vie. Les Misérables d'hier naissaient misérables et avaient de fortes « chances » de le rester. Les exclus d'aujourd'hui peuvent, en revanche, sembler victimes d'une situation économique défavorable, et vivre cette situation à la suite d'un processus de mise à l'écart progressif.

Le glissement d'un terme à l'autre n'étant pas anodin, nous proposons de recourir à un bref rappel historique illustrant que prise en charge de la pauvreté et besoins de la société ont conjointement favorisé l'émergence de ces deux concepts d'exclusion / insertion.

### **1. Genèse d'un concept mouvant**

D'après Robert Castel, la mendicité est « la grande question sociale des sociétés préindustrielles »<sup>2</sup>.

Point d'exclus alors. Mais des populations dont les modes de vie, éloignés de celui consensuellement admis, caractérisés par le vagabondage, la pratique de métiers « infâmes » et la criminalité, font qu'ils sont désignés comme appartenant à un espace social commun, tout en n'en partageant toutefois guère les normes de vie. Robert Castel, dans l'ouvrage précédemment cité, en dresse la liste. Il s'agit alors, des « gueux français, *rogues* anglais, *abenteurer* allemands, *picaros* espagnols, marauds, bélistres (...), ruffians, truands, coquins, jongleurs, comédiens, ribaudes ... »<sup>3</sup> pour n'en citer que quelques uns.

---

<sup>1</sup> La citation est de Robert Castel, *in* Les métamorphoses de la question sociale, Paris : Fayard, 1995, p. 11.

<sup>2</sup> Robert Castel *in* L'exclusion l'état des savoirs, sous la direction de Serge Paugam, Paris : La Découverte, 1996.

<sup>3</sup> Op. cit., p. 33.



Cette énumération témoigne de l'existence d'une population de « marginaux » et les désigne. Par ailleurs, les substantifs utilisés nous laissent aisément imaginer quelles représentations étaient associées à ces termes. En revanche, il ne nous est rien dit de la façon dont nos « gueux » étaient traités.

A cet égard, les Mémoires présentés à l'Académie de Dijon en 1777, permettent partiellement de combler cette lacune. N'y lisons-nous pas que « parmi les moyens divers pour détruire la mendicité, il n'en est point qui semblent réunir plus de suffrages que celui qui renvoie les mendiants à leur lieu de naissance (...). Chaque paroisse répondra de ses pauvres comme un père de famille de ses enfants »<sup>4</sup> ?

Ainsi les esprits éclairés de l'époque espèrent-ils endiguer le phénomène. Bien qu'il soit question de paternalisme dans cette déclaration, les propos n'en restent pas moins rudes, décourageant fermement le vagabondage. Par ailleurs, encore faut-il avoir de bonnes raisons de demander l'aumône, car un bon chef de famille ne saurait encourager la paresse.

## **2. Des différences dans l'assistance aux personnes sans ressources**

Si la société moyenâgeuse est bien loin de laisser présager l'inauguration d'un Etat providence, Robert Castel, quant à lui, y trouve néanmoins l'ébauche de notre système actuel d'aide aux personnes démunies, puisque se dessinent d'ores et déjà, dans le travail effectué auprès de ces populations, deux pratiques qui se sont pérennisées et qu'il nomme spécialisation et technicisation.

D'une part, les représentants garants de la « Moralité », ont autorité pour intervenir. Nos agents d'insertion actuels seraient donc de très lointains héritiers du curé ou de l'officier municipal, dont l'action, conformément à ce qui a été évoqué précédemment, est locale, circonscrite au territoire auquel s'applique leur mandat.

D'autre part, cette aide n'est pas attribuée de façon indistincte, mais se doit d'obéir à des critères : il apparaît qu'elle ne concerne pas tous les indigents. En effet, le mandaté « est contraint d'évaluer les situations sur lesquelles il doit intervenir ou non, de sélectionner ceux qui méritent des secours, de construire des catégories, fussent-elles grossières, pour guider son action »<sup>5</sup>.

---

<sup>4</sup> Robert Castel, *in* Les métamorphoses de la question sociale, Paris : Fayard, 1995, p. 58.

<sup>5</sup> Op. cit., p. 42.

Sont, de fait, désignés des pauvres plus « méritants que d'autres », puisque tous ne relèvent pas de cette assistance. Robert Castel évoque deux facteurs pour justifier que l'on en bénéficie ou non : l'appartenance communautaire d'abord « car l'assistance s'attache de préférence aux membres du groupe et rejette les étrangers » et celui de l'inaptitude au travail, puisque l'aide est prioritairement apportée à « l'orphelin isolé » ou au « vieillard impotent ». Ainsi, quiconque est en âge de travailler et en a physiquement la possibilité, a le devoir de subvenir lui-même à ses besoins.

Si la prise en charge institutionnelle a, de nos jours, évolué, nous le devons bien sûr à la mutation de notre société et au délitement du travail salarié. Le passage du gueux au misérable, et du misérable à l'exclu semble indissociable de l'évolution industrielle que nous avons connue.

### **3. De l'artisanat au salariat**

La structure de l'emploi, non encore industrielle, est liée à l'artisanat qui « n'est pas le salariat » mais qui en « constitue historiquement la principale matrice »<sup>6</sup>. Le fait d'être compagnon et de voir son travail récompensé par un salaire ne représente pas une fin en soi, mais serait plutôt une étape intermédiaire entre la condition d'apprenti où l'on découvre un métier, et celle de maître artisan, qui non seulement vit de son travail mais possède de plus ses propres outils de production.

Selon les mots de Robert Castel, le salariat est donc une condition transitoire dont l'objectif est l'auto abolition.

Or, l'apparition de l'industrialisation implique, comme nous le savons, de profonds bouleversements. Des changements liés aux modes de production découlent ceux de la structure de la population.

La question de l'indigence sous le coup de ces transformations devient caduque, tandis qu'elle laisse place à une autre forme de paupérisme, conséquente à la nouvelle organisation du travail mais toutefois non corrélée à une pénurie d'emplois. La fin du 17<sup>ème</sup> et le début du 18<sup>ème</sup> siècles, enclenchent la prise de conscience d'une réalité sociale nouvelle, celle « d'une vulnérabilité de masse qui rend de plus en plus fictive la propension à rabattre la question sociale sur le traitement de ces deux groupes sociaux

---

<sup>6</sup> Op. cit., p. 114.

extrêmes, les indigents incapables de travailler que l'on assiste, et les vagabonds que l'on réprime »<sup>7</sup>. D'après Robert Castel, « si le monde du travail, dans la société préindustrielle déjà puis au début de l'industrialisation, a survécu à des salaires de misère, c'est dans une grande mesure parce qu'une part importante, quoique difficile à chiffrer, de la consommation ne relevait pas du marché : liens conservés avec le milieu rural d'origine, disposition d'un lopin, participation saisonnière aux travaux des champs même pour des métiers aussi « industriels » que celui des mineurs. Cette situation se transforme avec l'expansion des concentrations industrielles »<sup>8</sup>.

Le passage d'un siècle à l'autre marque la transition entre sociétés agricole et industrielle. La paysannerie se déplace, et trouve à s'employer dans des fabriques où elle devient pauvrement salariée.

Il faut attendre la Troisième République pour que les premières lois sociales fassent leur apparition et fondent, ainsi que le rappellent R. Castel et J.-F. Laé dans leur ouvrage consacré au R.M.I. (Revenu Minimum d'Insertion), le droit aux secours. Mais encore faut-il se trouver dans une situation désastreuse pour pouvoir en bénéficier. L'Etat, au nom de la solidarité, et « à défaut d'autre assistance » accepte dorénavant de secourir malades, invalides, femmes seules chargées de famille, enfants et vieillards.

Nous entrons dans l'ère de la prise en charge de la pauvreté par des institutions d'Etat : la question est devenue politique.

#### **4. Condition ouvrière et classe sociale**

*« La fixation du salaire de la journée de huit heures à cinq dollars fut une des plus belles économies que j'ai jamais faites, mais en le portant à six dollars, j'en fis une plus belle encore ».*

*Henry Ford*

Nous venons succinctement de rappeler comment la structure de la société s'est progressivement modifiée : le salariat, d'abord transitoire, subordonné à l'artisanat, évolue au même titre que notre système de production, pour occuper une place prépondérante. L'industrialisation est source de nouveaux types d'emplois qui sont eux

---

<sup>7</sup> Robert Castel, *in* Les métamorphoses de la question sociale, Paris : Fayard, 1995, p. 160.

<sup>8</sup> Op. cit., p. 335.

aussi, tributaires de son évolution.

Aussi proposons-nous brièvement de rappeler quelles furent les grandes étapes liées à l'essor de l'industrie et comment la division du travail a participé de l'élaboration d'une lecture innovante de la société, divisée en classes sociales. Ce rappel prend toute son importance, puisque, nous le verrons plus avant dans notre travail, les politiques sociales mises en œuvre à partir des années quatre-vingt, prennent place dans le vide laissé par les modifications enclenchées alors, une fois la situation de plein-emploi dépassée et mettant les préoccupations d'insertion au premier plan.

#### **4.1. La division du travail et son évolution**

En 1776, Adam Smith, philosophe et économiste écossais, défend l'idée que division du travail et développement de l'industrie favorisent l'accroissement de la production. A titre de démonstration, il soumet l'exemple d'une manufacture d'épingles. Il souhaite prouver de cette façon qu'une parcellisation des tâches est plus avantageuse lorsqu'elle est associée à la production d'un grand nombre de produits : il montre en effet que dix ouvriers se partageant dix-huit opérations, produisent quotidiennement 48 000 épingles, contre 200 par jour, lorsque le travail n'est pas divisé.

Mais il est encore possible d'accroître la productivité. Pour Frederick Winslow Taylor (1856-1915), qui donne son nom au *taylorisme*, ce gain est possible pour peu que le travail soit rationalisé. L'utilisation maximale de l'outillage concourt à cela, de même que la décomposition et la spécialisation des tâches visant à éradiquer tous gestes inutiles. Enfin, les ouvriers ne sont pas non plus ignorés. Salaires à primes à l'appui, le zèle se voit récompensé.

Dans la foulée, l'industriel Henry Ford, pionnier réputé de l'industrie automobile américaine met à profit ce principe taylorien en instituant le travail « à la chaîne » par l'utilisation d'un convoyeur automatique grâce auquel chaque tâche peut rapidement succéder à la précédente. Cette organisation hiérarchique qui contrôle les cadences de production, n'est pas sans nous faire penser au film de Charlie Chaplin, *Les Temps modernes*, où le travail tend à perdre de son humanité au nom de la productivité et qui, ainsi que le dira Simon Wuhl, « substitue au facteur humain un principe automatique de

chasse aux temps morts »<sup>9</sup>. Cependant, Henry Ford applique au sein de son entreprise, une politique de salaires élevés qui permet qu'à une production de masse soit associée une consommation de masse.

Peu à peu, l'homogénéisation ne s'est plus limitée aux seules conditions de travail, mais s'est étendue aux conditions de vie, concernant aussi bien le mode de transport que l'habitat ou les biens de consommation courante.

Cependant, en France, à la différence des Etats-Unis, la tradition d'une économie rurale et artisanale a prévalu jusqu'à la fin de la Seconde Guerre Mondiale. Le refus d'appliquer les méthodes tayloriennes fut d'ailleurs à l'origine d'un mouvement de grève dans les usines Renault en 1912 et 1913.

En opposition à ce courant de pensée libérale, le philosophe économiste Karl Marx, imprègne de sa théorie la fin du 19<sup>ème</sup> siècle. Célèbre pour avoir dénoncé l'extorsion de la plus-value, c'est-à-dire la valeur produite par l'ouvrier, il condamne l'enrichissement des détenteurs des moyens de production, au détriment du prolétaire qui est non seulement appauvri mais aussi dominé. Ainsi, comme le rappelle Simon Wuhl, Marx « pose que la division du travail constitue le fondement de l'organisation économique et sociale des systèmes industrialisés et est source de séparation, d'opposition et de contradictions ». « Cela conduit à l'existence de classes sociales, qui substituent « aux rapports « naturels » des rapports « d'argent »... »<sup>10</sup>.

Dans ce contexte, la condition ouvrière se constitue peu à peu en classe sociale, caractérisée par un niveau de vie, un niveau d'instruction, des valeurs partagées : « le monde ouvrier apparaît à la fois comme faisant partie de la nation et comme organisé autour d'intérêts et d'aspirations propres »<sup>11</sup>, clairement revendiqués.

En 1964, Raymond Aron, dans l'ouvrage baptisé *La lutte des classes* rappelle qu'il n'y a de « conscience de classe » que conjointement à celle d'un antagonisme, car au-delà de toutes les caractéristiques communes, culturelles, qui unissent les membres d'une même classe, c'est aussi dans le rapport d'opposition qu'elles se définissent. Dans cet esprit s'affrontent bourgeoisie, dominante, et prolétariat, qui dominé, tente d'organiser la lutte et de faire reconnaître ses intérêts spécifiques.

---

<sup>9</sup> Simon Wuhl, Insertion, les politiques en crise, Paris : P.U.F., 1996, p. 22.

<sup>10</sup> Op. cit., p. 16-17.

<sup>11</sup> Robert Castel, *in* Les métamorphoses de la question sociale, Paris : Fayard, 1995, p. 349.

#### **4.2. Des conditions de travail qui changent**

Conjointement à l'évolution des moyens de production, les conditions de travail elles-mêmes tendent lentement à se transformer. Certaines mesures ont permis aux ouvriers de s'unir, s'organiser, se constituer en force pour défendre les intérêts qu'ils avaient en commun : le droit de grève qui date de 1864, la reconnaissance légale des syndicats (1884) puis onze ans plus tard la naissance de la Confédération Générale du Travail, entre autres. Grâce à la loi du 25 mars 1919 qui donne un statut juridique à la notion de convention collective, on « dépasse le face à face employeur-employé de la définition libérale du contrat de travail. Un ouvrier embauché à titre individuel dans une entreprise bénéficie des dispositions prévues par la convention collective »<sup>12</sup>.

De surcroît, les « années folles » s'accompagnent d'une redéfinition du rôle de l'Etat. Conséquence à la crise de 1929, et amenant la prise de conscience de l'impuissance des pouvoirs politiques à « contrôler » les aléas de la vie économique, le libéralisme hérité du 19<sup>ème</sup> siècle prend une nouvelle orientation. Simultanément, « face à la radicalisation de la gauche porteuse de revendications sociales de travailleurs massivement devenus chômeurs, et au danger politique que représentait l'internationalisation des idées marxistes par le développement de l'URSS, les gouvernements durent provisoirement donner la priorité au social sur l'économique dans la définition de leurs politiques »<sup>13</sup> impliquant la nécessité de faire une nouvelle lecture du capitalisme antécédent. Déclarant qu'une régulation « naturelle » de l'économie de marché est insuffisante et que les principes du libéralisme quoique restant valables sont à encadrer, le britannique John-Meynard Keynes (1883-1946) pose les jalons de l'interventionnisme d'Etat.

Viennent les mesures prises en 1936 par le Front Populaire, sous la présidence de Léon Blum : la semaine de 40 heures obtenue en juin, l'augmentation des salaires et les congés payés. « Quelques jours par an, l'ouvrier peut cesser de perdre sa vie à la gagner » commente Robert Castel<sup>14</sup>. Aussi ces décisions inquiètent-elles parfois : celui qui part se reposer quelques jours loin de chez lui, reviendra-t-il seulement travailler ?

L'année 1945, associée à la création de la Sécurité sociale est une autre date marquante. La politique du gouvernement, au lendemain de la Seconde Guerre

---

<sup>12</sup> Op. cit., p. 339.

<sup>13</sup> Citation empruntée à Georges Solaux, Colloque du Centre de Recherches en Education (CREN), Nantes, 14 avril 2004, 29 p.

<sup>14</sup> Robert Castel, *in* Les métamorphoses de la question sociale, Paris : Fayard, 1995, p. 341.

Mondiale, est volontairement tournée vers la reconstruction ainsi que la modernisation. Cependant, aux exigences économiques s'ajoutent des préoccupations d'ordre social, comme en témoigne l'institution de cette protection dont doit jouir chaque salarié.

Dans cet esprit, le Salaire Minimum Interprofessionnel Garanti, fondé sur les besoins incompressibles de tout être humain et reposant sur des études de consommation de ménages pauvres, est légalement créé le 11 février 1950. Il est remplacé vingt ans plus tard par le SMIC, « indexé à la fois sur l'évolution des prix et des salaires, bénéficiant d'éventuels « coups de pouce » gouvernementaux »<sup>15</sup>.

Enfin, la loi du 13 juillet 1973 marque la fin de l'arbitraire des décisions patronales en matière de licenciement et stipule que celui-ci doit être justifié par une cause « réelle et sérieuse ». Néanmoins, témoin de la fin d'une situation économique épanouie, la loi du 3 janvier 1975, institue, peu de temps après les chocs pétroliers, l'autorisation administrative du licenciement à motif économique.

Tandis que s'amorce la détérioration de la situation économique, apparaît pour la première fois le terme « d'insertion » dans un texte de politique sociale daté de 1972. Il s'agissait alors de favoriser la mobilité de jeunes travailleurs par le truchement d'une allocation. Mais cette velléité ne prit l'ampleur que nous lui connaissons aujourd'hui, qu'après les élections présidentielles de 1981, remportées par François Mitterrand. C'est l'institution des stages d'insertion dits Rigout, du nom du ministre communiste qui en avait la charge, qui marque le point de départ concret de cette préoccupation, qui est longtemps restée une priorité politique<sup>16</sup>.

« Pendant un siècle », écrit Xavier Gaullier, « le « social » a porté toutes les grandes questions politiques des sociétés industrielles... Il n'y avait pas de sens à vouloir « insérer » le pauvre, l'ouvrier, l'opprimé. Il fallait changer la société qui les rejetait »<sup>17</sup>. Cette citation illustre la dynamique qui a animé notre société. L'idéal était, et cela depuis la Deuxième République, de fonder une politique de justice sociale. A cet égard, Léon Bourgeois disait : « Ce n'est pas le bonheur qui est, qui peut être le but de la société. Ce n'est pas non plus l'égalité des conditions... C'est la justice que nous devons à tous nos semblables »<sup>18</sup>. Il explique en effet qu'une « politique du bonheur » doit être bien difficile à mettre en oeuvre, car en ce que devant s'appliquer aussi bien aux sphères

---

<sup>15</sup> La citation est de Denis Bouget et Henri Noguès *in* L'exclusion l'état des savoirs, sous la direction de Serge Paugam, Paris : La Découverte, 1996, p. 541.

<sup>16</sup> Cependant, ainsi que le montre Philippe Garraud, dans un article paru en 1985 dans la Revue Française de Sciences politiques, le bilan de cette opération en faveur des 16-18 ans reste très mitigé.

<sup>17</sup> La machine à exclure, *in* Le Débat, n°69, 1992, p. 180.

<sup>18</sup> Cité par Robert Castel, *in* Les métamorphoses de la question sociale, Paris : Fayard, 1995, p. 279.

publique que privée, elle aurait tôt fait de dériver en « totalitarisme ». Selon lui, l'égalité de condition, n'est pas souhaitable non plus, en ce qu'elle annihilerait la nécessaire complémentarité qui doit exister dans une société pour lui permettre de fonctionner. Il n'en reste pas moins que l'Etat doit être garant de cette justice sociale à laquelle tant de gens aspirent. Il doit en cela pourvoir aux besoins de ces membres les plus démunis et revêtir la forme d'un Etat Providence.

### **5. L'Etat providence en lumière**

L'Etat doit-il venir en aide aux personnes démunies ? L'écho de cette question résonne depuis des siècles ainsi que nous l'avons déjà évoqué, et force est de constater que cela suscite toujours le même type de réticences.

Depuis la maigre assistance apportée aux indigents du Moyen-âge jusqu'aux bénéficiaires actuels du R.M.I., dont nous traiterons plus longuement dans le cinquième chapitre, la suspicion règne. Celui qui reçoit cette aide ne maîtrise-t-il pas l'art de profiter de la générosité d'autrui, sans avoir pour cela rien d'autre à faire qu'à la demander ?

Ce raisonnement n'est pas récent. A propos de l'Etat providence, il est écrit, dans un journal ouvrier du 19<sup>ème</sup> siècle que « plus d'un exploité attend que la Providence, sous forme de gouvernement, vienne le tirer du borbier sans aucun effort de sa part » et les ouvriers d'être exhortés « à avoir plus de confiance dans leurs propres forces, à compter davantage sur eux-mêmes et moins sur cette décevante Providence que l'on appelle l'Etat »<sup>19</sup>.

La solidarité apprend donc très vite à ne pas être aveugle. Elle catégorise les pauvretés, hiérarchise les handicaps et juge du dénuement.

Pourtant, avec les politiques des Trente Glorieuses en France, qui affichent une volonté décidée et ambitieuse de prendre à bras le corps les problèmes sociaux, pouvons-nous parler d'un Etat providence ? Sans doute les préoccupations économiques ne sont-elles pas totalement absentes. Simon Wuhl, dans son ouvrage consacré à l'insertion, avance que cette vaste politique sociale, généralisée dans les domaines de la santé, de la vieillesse, de la famille et du chômage, accompagnée d'une aide sociale<sup>20</sup>

---

<sup>19</sup> Cité par Robert Castel, *in* Les métamorphoses de la question sociale, Paris : Fayard, 1995, p. 280-281.

<sup>20</sup> La notion "d'aide sociale" remplace celle "d'assistance" en 1953.



destinée aux personnes âgées, handicapées ou encore aux mères célibataires, n'est une charge ni pour le budget de l'Etat, ni même pour l'économie. Au contraire, les revenus sociaux ainsi répartis auraient permis de stimuler la consommation.

Cependant, à la lumière de ce dont nous faisons actuellement l'expérience, nous comprenons à quel point ces décisions furent tributaires de la situation économique de l'époque. La modernisation ainsi que la reconstruction du pays fournissaient alors un vivier d'emplois considérable. Par ailleurs, le travail féminin était loin d'être aussi développé qu'il ne l'est de nos jours.

François-Xavier Merrien<sup>21</sup> rappelle quant à lui, que le modèle français d'Etat providence n'est pas le seul à exister. Il en distingue deux autres en plus de celui-ci.

Sa typologie est constituée du modèle que nous connaissons, bismarkien ou assurantiel, adopté en France et en Allemagne. Ici, de façon schématique, ce sont les actifs qui paient pour ceux qui ne le sont pas ou plus, le but étant d'assurer un minimum à ceux qui n'ont presque rien.

Le deuxième type qu'il qualifie d'universaliste, pratiqué dans les pays du nord de l'Europe (Danemark, Suède, Norvège) vise à protéger les salariés puis plus largement tous les citoyens contre les risques sociaux. Des prestations gratuites, financées par l'impôt, sont offertes à des ayants-droits qui ne sont pas seulement ceux qui paient des cotisations sociales, mais tous ceux qui en ont besoin.

Enfin, dans le cas des Etats-Unis et de l'Angleterre, où l'idée d'une société égalitaire et solidaire est valorisée, l'Etat providence, résiduel, n'interviendrait qu'en dernier recours, la priorité étant laissée aux solidarités familiales notamment.

Or, quel que soit le modèle auquel nous faisons référence, il apparaît de façon nette que ces systèmes se sont développés dans un contexte où la situation d'emploi stable était largement dominante. En revanche, le point d'achoppement sur lequel butent les politiques actuelles, réside dans le fait que de plus en plus nombreux sont ceux qui sont, soit irrémédiablement tenus à l'écart de l'emploi (des expressions apparaissent d'ailleurs pour décrire cette situation : « chômeurs de longue durée », « chômage de masse »), soit sollicités pour travailler de façon ponctuelle. Ainsi se banalisent des situations d'emplois précaires et leur florilège de déclinaisons : contrats à durée déterminée, temps partiels, T.U.C. (Travaux d'Utilités Collectives), C.E.S (Contrats Emplois Solidarité), ...

---

<sup>21</sup> François-Xavier Merrien, Etat providence et lutte contre l'exclusion *in* L'exclusion l'état des savoirs, sous la direction de Serge Paugam, Paris : La Découverte, 1996.

François-Xavier Merrien dit à ce propos que « la situation actuelle se caractérise par la croissance continue d'un groupe de personnes qui ne cotisent pas, ne paient pas d'impôts et sont de plus en plus à la charge de la collectivité publique et des organisations caritatives »<sup>22</sup>. Ainsi, chaque pays est contraint-il de veiller à ne pas tomber dans ce qu'il appelle la « *poverty trap* », c'est-à-dire l'installation durable de certaines populations dans l'assistance. Car, dit-il, si « tous les pays sont maintenant dotés de systèmes de revenus minimaux », la « grande réforme en cours consiste dans la mise en oeuvre de politiques sociales actives (favoriser l'insertion professionnelle et sociale) et plus seulement passives (verser des allocations) »<sup>23</sup>.

Ainsi s'amorce un virage.

Alain Touraine prétend que nous passons d'une société verticale, à une société horizontale où il importe de savoir si l'on est « *in* » ou « *out* ». Il est certain que le prisme par lequel nous regardons la société et tentons de la comprendre se modifie, de même que le système de représentations qui guide notre perception.

Le concept d'insertion se densifie. Celui de lutte des classes s'estompe, semble-t-il. Valeurs et aspirations communes, niveaux d'instruction proches, modes de vie partagés, les revendications autour desquelles les ouvriers s'organisaient sont devenues plus discrètes. Les rapports s'individualisent. Peut-être la peur de la précarité y est-elle pour quelque chose ?

Et inventer une classe d'exclus ne paraît pas opportun. Comme le stipule clairement, dans son intitulé, la loi concernant la lutte contre les exclusions datée de 1998, il n'existe pas une exclusion, mais plusieurs. Et dans la définition que nous proposerons dans le chapitre 3, nous insisterons en particulier sur la notion de dissolution du lien. Plus l'individu ressent et vit l'exclusion, plus il s'éloigne et s'isole, hors-société et loin de ses normes.

Aussi proposons-nous, dans le chapitre qui suit, de tenter de comprendre comment un phénomène d'exclusion s'est lentement instauré.

---

<sup>22</sup> Op. cit., p. 420.

<sup>23</sup> Op. cit., p. 426.

## **Chapitre 2**

### **L'exclusion – insertion**

### **Construction d'un concept moderne**

**1 – L'entreprise comme « machine à exclure »**

**2 – Le « coût de l'excellence »**

**3 – Un chômage de masse**

**4 – De la précarisation**

« Les exclus sont maintenant des personnes aptes au travail »<sup>1</sup>.

Cette citation de Xavier Gaullier illustre le changement radical que nous vivons par rapport à la situation que nous avons décrite précédemment. Pour bénéficier d'une assistance, il a longtemps été nécessaire de justifier de son incapacité à travailler, et jusque dans les années 1960, s'il était parfois question « d'insertion », cela s'appliquait à des personnes handicapées ou à tout le moins, à de jeunes délinquants pour qui l'on parlait alors de « ré-insertion ».

Or, simultanément à l'apparition d'un chômage important, la société se montre duelle (nous verrons cependant que des nuances peuvent être apportées à cette perception), peuplée d'inclus (*in*) et d'exclus (*out*). La question de classes antagonistes est laissée en suspens. Dorénavant, ce sont les entreprises que l'on rend responsables de cette nouvelle situation faite d'incertitudes et de craintes, liées à une précarité dont nul ne semble être à l'abri.

### **1. L'entreprise comme « machine à exclure »**

Après les Trente Glorieuses et dans le but de maintenir la croissance, un mode de gestion prévisionnelle s'est développé, visant à anticiper les changements du marché et à faire face à la concurrence, dans un contexte de construction européenne. Ce qui concerne en premier lieu les produits et les techniques conduit par voie de conséquence à s'inquiéter des méthodes de travail et des qualifications des salariés.

Xavier Gaullier, explique que l'entreprise se met dès lors à fonctionner comme une « machine à exclure » et relève deux risques liés à cette nécessité de « coller » au plus près aux lois du marché.

Le premier est celui d'une sous-estimation quantitative de la production, dictée par un excès de prudence. Cela conduit inmanquablement à développer des emplois précaires en ayant recours à des contrats à durée déterminée pour répondre à la demande si nécessaire.

Le second revient à surestimer ce qu'il nomme les « besoins qualitatifs », et l'effet pervers cette fois, se traduit par le fait d'embaucher de préférence des personnes

---

<sup>1</sup> Xavier Gaullier, La machine à exclure *in* Le Débat n°69, 1992, p. 168.

surqualifiées, aptes à s'adapter rapidement à toute innovation.

Cette analyse justifie le titre qu'il donne à son ouvrage car non seulement l'entreprise emploie moins, mais de plus, recrute différemment. Nous comprenons quelle implication cela comporte pour les moins qualifiés.

### **1.1. De nouvelles exigences**

Il est indéniable que le profil de l'entreprise change. Xavier Gaullier expose que l'objectif à atteindre est dorénavant celui de la « qualité totale » : « le zéro panne, le zéro défaut, le zéro délai, le zéro stock »<sup>2</sup>. Daniel Mothé souligne quant à lui que « les nouvelles technologies de manutention, les robots et les engins de levage ou d'excavation, les automates programmables... font disparaître de plus en plus de telles tâches sans toutefois les remplacer totalement par des emplois hautement qualifiés »<sup>3</sup>. Cela implique la suppression de nombre de postes, de magasinier ou d'entretien par exemple, pour lesquels aucune qualification particulière n'était indispensable. Ainsi assistons-nous, dans une période post-taylorienne, à un mode de production où la division du travail n'a plus la même prépondérance. De fait, la hiérarchie prégnante qui a longtemps prévalu se tasse, en même temps que certains échelons disparaissent et que l'exigence actuelle se déplace. Ce qui prime maintenant, c'est la nécessaire polyvalence de salariés.

Ainsi, l'emploi procède et dépend de cette nouvelle volonté. Non seulement des compétences techniques sont exigées, mais des compétences sociales sont elles aussi demandées. L'autonomie, le sens des responsabilités, la capacité de prendre des décisions de même que des facilités de communication, cela « concerne toute la personnalité, dans ses dimensions cognitives et affectives ainsi que dans ses potentialités... Dans un tel contexte, la formation permanente est de fait, une sélection permanente qui favorise les favorisés et défavorise les défavorisés, qu'ils le soient à cause du milieu social, du sexe, de l'âge ou de la nationalité »<sup>4</sup>.

Implicitement, la qualification par le truchement du diplôme, joue un rôle de filtre pour l'employeur. Ne lit-on pas à ce propos, concernant la société française, qu'elle se

---

<sup>2</sup> Op. cit., p. 171-172.

<sup>3</sup> Daniel Mothé, *Les progrès de l'exclusion in Esprit*, 1991, p. 83.

<sup>4</sup> Op. cit., p. 178.

caractérise par une « diplômanie » ?

Car le diplôme agit comme une garantie d'adaptabilité. Mais il obéit aussi à un « mythe », celui de faire correspondre à sa possession, un potentiel ouvrant sur une perspective : celle d'être capable de produire toujours plus.

De surcroît, il est demandé aux salariés autre chose que la location d'une force de travail. Avoir des « bras » ne suffit plus. L'entreprise attend de ceux-ci qu'ils témoignent d'une motivation, s'impliquent, bref participent à la « culture de l'entreprise ».

## **1.2. Une exclusion sélective**

*« Tout se passe comme si notre société redécouvrait avec surprise la présence en son sein d'un profil de population que l'on croyait disparu, des « inutiles du monde », qui y séjournent sans vraiment lui appartenir. Ils occupent une position de surnuméraires, en situation de flottaison dans une sorte de no man's land social »<sup>5</sup>.*

La dynamique enclenchée après guerre est bel et bien révolue et l'on fait le deuil de ce que l'on avait coutume d'appeler le plein-emploi. Sous l'impulsion de cette logique prévisionnelle qui prend place, celui-ci se raréfie. Les entreprises se trouvent confrontées à un problème de sureffectif venant nourrir l'exclusion.

Cependant, il ne s'agit pas pour ces dernières, d'ajuster automatiquement le nombre de postes à la commande de travail. Xavier Gaullier rappelle à juste titre, que la question du sureffectif ne se résout pas par un simple calcul arithmétique. Entrent en jeu des considérations financières où les caractéristiques de chacun ont leur importance. Cela explique l'existence de mesures incitatoires, visant à dédommager l'entreprise et à compenser une possible baisse de productivité liée au recrutement d'une population typée que les politiques souhaitent aider par une exonération fiscale, par exemple.

Néanmoins, en fonction des situations, licenciements et plans sociaux prennent des formes diverses. Certains sont concernés par des licenciements qualifiés de « secs », accompagnés d'une prime de départ.

D'autres mesures sont proposées. Elles sont quant à elles qualifiées de « *soft* » par

---

<sup>5</sup> Robert Castel, *in* Les métamorphoses de la question sociale, Paris : Fayard, 1995, p. 412.

opposition à la « dureté » de la solution précédente, et recouvrent des aspects multiples : mutations internes ou externes, stages de formation, conventions de reconversion, aides au reclassement ...

Nous pouvons nous demander pourquoi certaines mesures sont appliquées aux uns plutôt qu'aux autres. Il semble que de façon sous-jacente, apparaisse l'idée de rentabilité où toute l'histoire personnelle et professionnelle des individus est examinée et devient gage d'« employabilité ».

C'est ainsi que l'adhésion à cette pratique de « management » invalide la candidature de ceux qui jadis, grâce à leur force de travail ou à leur désir d'acquérir une expérience sur le terrain, trouvaient un emploi et se ménageaient ainsi une place active dans la société, sans trop de difficultés.

L'entreprise ne remplit plus les mêmes fonctions intégratrices. Cela nuit d'une part, aux travailleurs qui ne sont pas suffisamment âgés pour jouir d'un départ en préretraite mais qui le sont cependant trop pour pouvoir bénéficier d'un reclassement ou d'une formation et, d'autre part, à l'emploi des jeunes. Robert Castel écrit à ce propos qu'elle « démonétarise une force de travail avant même qu'elle ait commencé à servir » et que dès lors, des situations de précarité s'amplifient pour ces jeunes « condamnés à errer de stage en stage ou d'un petit boulot à l'autre »<sup>6</sup>. Cela conduirait à une augmentation du nombre de ces « intérimaires permanents » vivant au jour le jour. En cela pouvons-nous partager son interrogation concernant l'objectif fixé par la loi d'orientation de 1989, qui est de conduire 80 % d'une classe d'âge au baccalauréat. Nous sommes, en effet, en droit de nous demander si la qualification est la réponse à tout car ne risquons-nous pas d'aboutir « plutôt qu'à une réduction du chômage, à une hausse de la qualification des chômeurs »<sup>7</sup> ?

Les différents travaux que nous avons cités en référence, témoignent de ce doute et défendent l'explication selon laquelle les entreprises embauchent des personnes surqualifiées non par besoin, mais pour anticiper l'apparition de nouvelles technologies, ce qui les incite à appliquer un mode de recrutement sélectif, y compris dans les secteurs d'emplois où cela se justifie le moins. Cela est lourd de conséquences d'abord pour ceux qui n'entrent pas dans les critères relatifs établis, puis pour les autres. Car ainsi que le soulignent Philippe Caumartin et Albert Rouet « la même violence domine les inclus et les exclus : le mode de croissance actuel cherche les serviteurs les plus compétents,

---

<sup>6</sup> Robert Castel, *in* Les métamorphoses de la question sociale, Paris : Fayard, 1995, p. 405.

<sup>7</sup> Idem.

les plus zélés »<sup>8</sup>.

## **2. Le coût de l'excellence**

L'expression qui donne le titre à cette partie porte en elle l'interprétation de ce qu'implique l'impérieuse nécessité non seulement de faire partie des inclus mais surtout de le rester.

La société hiérarchisée qui était de mise auparavant, imprégnée de conflits idéologiques, s'atomise alors que paradoxalement, c'est de mondialisation dont il est question. Les intérêts généraux, face aux aléas de la crise et aux critères de compétitivité qui sont imposés, semblent céder le pas aux intérêts particuliers, car tout se passe comme si la fragilité, et par extension la précarité, menaçaient de façon sourde une partie des membres de la nation.

L'image d'une société qui fonctionne à plusieurs vitesses n'est pas nouvelle. Pourtant, Xavier Gaullier la reprend à son compte pour diviser la population en trois groupes distincts. Ce classement appliqué à la problématique de l'insertion, différencie les inclus, qui disposent des atouts nécessaires pour profiter du marché européen, des exclus dont font partie les chômeurs, les personnes âgées ou handicapées, les marginaux, qui non seulement pâtissent de cette construction, mais sont de plus ignorés par la croissance. A cette dichotomie, s'ajoute un groupe de « reclus », intermédiaire aux deux précédents, et constitué de ce que nous avons coutume d'appeler les classes moyennes. Bien sûr, leur situation est loin d'être aussi dramatique que celle de nos exclus. Cependant, il insiste sur le fait qu'eux aussi sont « victimes » du système. Car que n'exige-t-on pas d'eux en échange de leur statut de salarié ?

Le nouveau management des ressources humaines dépasse l'exploitation familière à Karl Marx. Car celle-ci va au-delà, et devient « auto-exploitation ». L'individu se confond avec l'organisation par laquelle il est employé pour éviter tout rejet, ou « mise au placard », se fond dans la culture de l'entreprise. Ainsi peut-on définir le « coût de l'excellence » comme le processus par lequel l'individu ignore ses désirs ou ses aspirations et s'oublie dans un idéal exigeant qui non seulement répond aux attentes de l'employeur, mais également les anticipe. Xavier Gaullier, parle de pathologie propre à

---

<sup>8</sup> Philippe Caumartin et Albert Rouet, *Du bon usage de l'exclusion*, Paris : éd. Desclée de Brower, 2000, p. 35.



ce type de « management par la sublimation » dès lors que « l'individu ne peut plus répondre aux demandes du toujours plus »<sup>9</sup>, et même d'épuisement lié à cette sélection permanente. Car écrit-il « on accepte ou l'on part. Soit l'on adhère, soit l'on s'exclut. Il ne peut y avoir de troisième terme »<sup>10</sup>.

Si d'aventure, cette manière d'être se trouve trop éloignée de celle que l'on veut ou peut exiger de soi, alors faut-il s'attendre à venir grossir la liste de ceux qui sont réunis dans ce chômage que l'on qualifie « de masse ».

### **3. Un chômage de masse**

Gérard Mauger rappelle que l'augmentation du nombre de chômeurs date du début des années soixante-dix. Quelques années après, avec plus de 10 % de la population active concernés, ce phénomène prend le nom de « chômage de masse ».

Paradoxalement, la catégorie des chômeurs, pour être massive, renvoie à des réalités diverses qui peuvent même être éloignées. Il y a ceux dont Simon Wuhl dit qu'ils « collent » encore à l'emploi, et d'autres, de plus en plus nombreux qui s'en éloignent. A cet égard et depuis 1979, une nouvelle catégorie administrative est créée qui désigne les « chômeurs de longue durée ». Pour eux, le risque d'exclusion professionnelle est d'autant plus important que la durée d'inactivité peut pénaliser leur retour à l'emploi, ainsi que nous le verrons dans la partie consacrée à l'employabilité.

Aussi, le chômage recouvre une réalité plus complexe que celle qui conduit certains auteurs à scinder succinctement la population de chômeurs et à les assimiler aux deux groupes précités.

Nous avons déjà évoqué la situation des jeunes non qualifiés, ballottés de petits boulots en petits boulots, qui fréquentent les dispositifs d'insertion, font des stages, et subissent de façon récurrente des périodes de chômage.

A côté, d'autres jeunes, diplômés quant à eux, connaissent également des périodes de chômage que la littérature qualifie « d'insertion »<sup>11</sup>. Celui-ci correspond à une

---

<sup>9</sup> Xavier Gaullier, *La machine à exclure* in *Le Débat* n°69, 1992, p. 173.

<sup>10</sup> *Idem.*

<sup>11</sup> Mettre côte à côte les notions de chômage et d'insertion peut sembler surprenant tant ces deux substantifs renvoient séparément à des réalités opposées. Nous conserverons cependant cette acception pour traiter exclusivement de la situation des jeunes que nous venons de mentionner. De même

période de transition, en attente d'un emploi stable. Les deux types de chômage peuvent donc difficilement être amalgamés, malgré la pauvreté de l'expérience commune aux deux cas. Car tandis que les seconds ont un diplôme à valoriser et à « échanger » sur le marché du travail, les premiers sont dénués de qualification. Ils sont moins en mesure d'espérer l'emploi stable convoité. Leur vision de la situation est toutefois lucide et leur lecture du marché de l'emploi pertinente, ainsi qu'en témoigne l'article que le britannique Michaël White<sup>12</sup> consacre à l'information. L'auteur explique que conscients des critères retenus par les employeurs, ils s'investissent d'autant moins dans leurs recherches que les qualifications manquent et que la durée de chômage s'allonge. Aussi finissent-ils par considérer leurs chances de succès quasi nulles.

Enfin, une troisième classe réunit des licenciés économiques, plus âgés, qui risquent de venir nourrir ce chômage d'exclusion. Ils sont pourtant riches d'un savoir-faire, mais celui-ci peut parfois leur être défavorable, jugé trop spécialisé ou rendu inapproprié par l'utilisation de techniques nouvelles que ces sujets ne maîtrisent pas.

Il semblait plausible de penser qu'une embellie de la situation économique permettrait leur retour à l'emploi. Tel ne fut pas le cas. Ainsi que Simon Wuhl l'écrit, « ce dogme s'est effondré avec l'irruption d'un cycle de croissance entre 1987 et 1990 » car « contrairement aux attentes, le chômage d'exclusion n'a fait que se pérenniser et se durcir pendant cette période, avec notamment un allongement de la durée moyenne du chômage »<sup>13</sup>. Les chômeurs de longue durée n'ont en effet que peu profité de cette amélioration. Et si l'année 1988 est marquée par une croissance de l'emploi, « ce flux permet d'endiguer plus largement les effets de l'augmentation de la population active (...) qu'il ne contribue à diminuer le niveau de chômage », comme l'explique Jean-Luc Outin<sup>14</sup>.

De fait assistons-nous à un « effritement de la société salariale » pour reprendre l'expression utilisée par Robert Castel. Car si l'emploi salarié à temps plein et à durée indéterminée reste majoritaire, pléthore d'emplois à temps partiel et à durée déterminée fleurissent à côté de lui. Jean-Luc Outin rappelle à ce titre que la perte d'emplois précaires reste la première cause d'inscription au chômage (47,7 % en 1988), bien avant

---

l'expression « chômage d'exclusion » résonne comme un pléonasme. Néanmoins, il permet de décrire la double violence qui non seulement coupe le sujet de l'emploi, mais le conduit de surcroît à briser d'autres liens.

<sup>12</sup> *In* Information et chômage des jeunes, *Sociologie du travail*, n°4, 1990, p.529-541.

<sup>13</sup> Simon Wuhl, *Insertion : les politiques en crise*, Paris, P.U.F, 1996, p. 13.

<sup>14</sup> Jean-Luc Outin, *Trajectoires professionnelles et mobilité de la main-d'oeuvre : la construction sociale de l'employabilité*, *in* *Sociologie du travail*, n°4, 1990, p. 470.

les licenciements économiques (13 % la même année) ou les démissions (6 %).

Aussi concluons-nous cette partie en empruntant ces mots à Robert Castel, « le chômage n'est que la manifestation la plus visible d'une transformation en profondeur de la conjoncture de l'emploi. La précarisation en constitue une autre caractéristique, moins spectaculaire mais sans doute plus importante encore »<sup>15</sup>.

#### **4. De la précarisation**

##### **4.1. La précarisation de l'emploi**

Comme nous l'avons vu, Xavier Gaullier défend l'idée que la précarisation est d'abord interne à l'entreprise. D'après lui, la restructuration de la main-d'oeuvre fondée sur l'excellence et la sélection produit « des gagnants » et des « perdants ».

Il cite notamment l'exemple de l'usine Sacilor. Au cours des années soixante-dix, et dans le but d'adapter son personnel à de nouvelles méthodes de production, divers tests, médicaux, d'aptitudes ou stages de formation, furent l'occasion de constater que 18 % de son personnel étaient handicapés. Ces personnes avaient pourtant trouvé leur place dans l'entreprise. Ce sont, dit-il « les nouvelles exigences de travail [qui] transforment des producteurs en invalides »<sup>16</sup>. Cet exemple qui soulève des questions d'ordre éthique, interroge sur la place laissée au handicap dans notre société. Ne créons-nous pas nous-mêmes l'exclusion à laquelle nous proposons ensuite de remédier ?

Il n'en reste pas moins que certaines populations sont plus concernées que d'autres par les mutations qui ont été enclenchées alors.

Parmi les facteurs aggravants, le niveau de qualification et l'âge sont certes déterminants, ainsi que nous l'avons déjà évoqué, mais il en existe d'autres. Les travailleurs étrangers semblent faire partie des victimes de la situation. Xavier Gaullier, qui souligne leur fort taux d'exclusion écrit pourtant qu'ils « ne sont guère, en fait, des « voleurs d'emploi » comme le veut le discours populiste traditionnel, et d'autant moins que les français ne veulent pas occuper leurs emplois »<sup>17</sup>. Il n'en reste pas moins vrai que les démarches des jeunes issus de l'immigration, témoignent de leur clairvoyance.

---

<sup>15</sup> Robert Castel, *in* Les métamorphoses de la question sociale, Paris : Fayard, 1995, p. 400.

<sup>16</sup> Xavier Gaullier, La machine à exclure *in* Le Débat n° 69, 1992, p. 176.

<sup>17</sup> Op. cit., p. 182.

Leur forte demande en éducation peut s'interpréter par la conscience qu'ils ont des difficultés accrues auxquelles ils risquent d'être confrontés.

Enfin, si à côté de l'emploi à temps complet se multiplient les temps partiels, cela nous conduit aussi à souligner la situation des femmes, car malgré la progression de leur taux d'activité, elles continuent d'être plus exposées à la précarité que leurs homologues de l'autre sexe.

Cependant, imputer toute la responsabilité aux entreprises ainsi qu'aux politiques qu'elles mettent en oeuvre serait réducteur.

L'exclusion dont nous traitons est selon nous le résultat de deux facteurs qui agissent conjointement : à la précarisation de l'emploi s'ajoute une fragilisation du lien social.

#### **4.2. Fragilisation du lien social**

Le « zéro défaut » que nous avons évoqué plus haut ne s'applique pas seulement au monde professionnel. Nous pouvons lire dans l'ouvrage de Jean-Baptiste de Foucauld et Denis Piveteau que « dans la vie sociale, comme dans la vie personnelle, les défauts ne sont plus acceptés »<sup>18</sup>. Aussi assistons-nous à l'éclatement des liens sociaux et familiaux. Des indicateurs tels que l'augmentation des divorces, le nombre de familles monoparentales ou celui de personnes âgées vivant seules, corroborent cette hypothèse.

Claude Dubar écrit que le processus d'exclusion « ne résulte (...) pas seulement des transformations du système productif et des politiques de l'emploi, mais aussi des bouleversements de la structure familiale et des pratiques relationnelles »<sup>19</sup>.

Ainsi, la question de l'exclusion pose très clairement celle du lien : le lien à la société, à l'entreprise, aux autres mais aussi à soi.

L'exemple du RMI, sur lequel nous reviendrons, illustre très justement ce propos. L'institution de ce revenu minimum devait être transitoire et aider des personnes dont la situation n'était pas destinée à durer, puisque le troisième terme « insertion » devait donner une impulsion et faire évoluer favorablement les choses. Or, l'expérience a

---

<sup>18</sup> Jean-Baptiste de Foucauld et Denis Piveteau, *Une société en quête de sens*, Paris : Jacob, 1995, p. 36.

<sup>19</sup> Claude Dubar, *Socialisation et processus*, in *L'exclusion l'état des savoirs*, sous la direction de Serge Paugam, Paris : La Découverte, 1996, p. 114.

montré qu'il n'en était rien. Le nombre des ayants-droits s'est non seulement montré bien supérieur aux prévisions qui en avaient été faites, et témoigne de l'ampleur d'une précarité largement ignorée, mais de plus, ce recensement a été l'occasion de comprendre qu'avant même d'envisager une insertion professionnelle pour ce public « sur le fil », d'autres mesures devaient prioritairement être mises en place : pour certains, venir au rendez-vous fixé par un « agent d'insertion » est déjà une gageure, symptôme du repli dans lequel ils se trouvent.

Cependant, nous aurions tort d'assimiler l'exclusion à la misère. Certes, le dénuement est bien là, d'ailleurs l'exclu est généralement celui à qui il manque quelque chose : c'est un sans-logis, un sans-papiers, un sans-emploi, un sans-qualification... Parfois, il peut être tout à la fois. Parfois, l'absence d'une chose peut entraîner le retrait d'autres, et dans la société de consommation que nous connaissons, son pouvoir économique est faible. Mais tout ne se réduit pas à cet aspect.

Au-delà d'une succession de situations concrètes, le sens à donner à ce terme est intériorisé et de l'ordre du ressenti. C'est la façon dont les personnes vivent les évènements avec l'impression d'appartenir ou non au tout social que nous formons.

## **Chapitre 3**

### **Les contours de l'exclusion**

**1 – Les barèmes de la pauvreté**

**2 – L'identité en cause**

**3 – Le rapport à la norme**

**4 – La question du lien**

**5 – L'inemploi**

*« La notion d'Etat-providence ou d'Etat-protecteur, qui a culminé au début des années 80, reflue. Le marché, la concurrence, l'efficacité économique l'emportent sur des considérations de justice et de solidarité. Et c'est l'insécurité sociale qui progresse. La précarité qui gagne du terrain. La misère, dès lors, n'est plus cantonnée dans ses ghettos, synonymes d'exclusion et de marginalité : certains SDF ont un emploi ; des femmes seules avec enfant, travaillant à mi-temps, vivent dans des foyers ; des retraités subsistent comme ils peuvent en deçà du seuil de pauvreté»<sup>1</sup>.*

Dans le système institutionnel français, il existe des dispositifs-recours censés permettre à une population fragilisée et pénalisée par le manque d'emplois et de moyens, d'éviter les conditions extrêmes de dénuement. Bien sûr, ceux-ci sont loin d'être sans failles et l'on peut également déplorer leur insuffisance.

C'est d'ailleurs ce dont les médias se font les porte-parole, (peut-être est-ce leur rôle ?) lorsqu'ils véhiculent l'image de « laissés pour compte » totalement ignorés, laissant à penser que tout le monde ne jouit pas d'une aide. Car certes, pour en bénéficier, encore faut-il la demander, et le propre de cette population est d'être caractérisée par le repli, et un rapport compliqué au langage et plus encore à l'écrit. Cependant, les chiffres qui sont rassemblés ici, provenant d'informations recueillies lorsque sont constitués les dossiers de demandes auprès des différents organismes, permettent de dresser un « état des lieux » plus concret.

Aux indicateurs directs qui suivent, provenant de statistiques concernant les bénéficiaires des politiques sociales et d'insertion (Revenu Minimum d'Insertion), qui serviront de point de départ à une réflexion concernant les politiques de lutte contre les exclusions au sein desquelles le dispositif scolaire auquel nous nous intéressons trouve sa place, s'ajouteront des indicateurs indirects, nous permettant de mettre en évidence quelques caractéristiques de la population dont nous traitons. Les informations que possède la CAF concernant l'absentéisme scolaire, faisant le lien avec la problématique du décrochage que nous aborderons dans notre seconde partie, ou le panorama national dressé lors de la JAPD (Journée d'Appel de Préparation à la Défense) qui établit le « niveau » de la jeunesse au seuil de sa majorité, et fait apparaître des différences régionales nourrissant notre questionnement sur l'impact de la décentralisation, constituent les prémices de notre travail, ancrés dans la réalité des statistiques

---

<sup>1</sup> Citation de Marc Jézégabel, Edito in Télérama n°2820, 28 janvier 2004, p. 12.

institutionnelles.

L'étude du RMI amorcée ici, fournit une illustration de ce que les pouvoirs politiques imaginent pour donner aux membres désaffiliés de la société des moyens d'insertion : travail multi-faces et partenarial, action locale... Si nous nous attachons à son étude, c'est parce que nous trouvons dans la classe qui porte la dénomination d'insertion, le même esprit et les mêmes outils. En matière de lutte contre les exclusions, que le public concerné soit adulte ou adolescent, il semble bien que les réponses institutionnelles soient proches, bien que les instances concernées soient distinctes.

## **1. Les barèmes de la pauvreté**

*« Rien de ce qui est essentiel à l'épanouissement de l'homme ne doit être inaccessible aux plus démunis »<sup>2</sup>.*

### **1.1. Qu'est-ce qu'être pauvre ?**

De façon caricaturale, certains feuillets populaires publiés au 19<sup>ème</sup> siècle, décrivent à loisir et avec force clichés une population démunie, affublée d'une moralité plus que douteuse. L'imaginaire l'associe à une « classe dangereuse », dénuée de scrupules. Dans ce cas, la pauvreté s'apparente à un état. C'est une situation destinée à durer, dont on ne peut que rarement s'échapper, d'où procède la mise en place de stratagèmes permettant sinon de vivre confortablement, du moins d'améliorer temporairement les conditions d'existence. Cela nous conduit à définir la pauvreté comme une condition où l'insuffisance de moyens matériels s'accompagne d'une perte de dignité, et à poser un « seuil absolu » de pauvreté, où « est considéré comme pauvre toute personne qui ne parvient pas à satisfaire un certain nombre de besoins jugés fondamentaux (alimentation, habillement, logement, santé...) »<sup>3</sup>. Cette notion va de pair avec l'idée de « minimum vital » prévalant dans une société donnée, à un instant précis.

Différents types d'indicateurs ont été construits pour rendre compte de la

---

<sup>2</sup> Extrait du discours de Martine Aubry, ministre de l'emploi et de la solidarité, Assemblée Nationale, le 9 juillet 1998 (annexe 1).

<sup>3</sup> Pierre Conciabali, Les Cahiers français n° 286, La Documentation française.



pauvreté : la pauvreté monétaire, d'abord, se définit par rapport à un seuil car « dans des sociétés où la plupart des biens et des services font l'objet d'échanges marchands, le revenu apparaît alors comme un indice synthétique de la capacité à acquérir des biens »<sup>4</sup>. La pauvreté de conditions d'existence ensuite, renvoie à une frustration de nature existentielle - liée au logement ou à l'alimentation- ou sociale - s'intéressant à l'emploi, aux relations ou aux loisirs. Elle prend comme témoin « un critère objectif correspondant au fait que les pratiques examinées sont diffusées dans la majorité de la population et un critère social, correspondant au fait que les manques sont considérés comme défavorables ou inacceptables pour la majorité de la population. Dans le domaine du logement, il peut s'agir par exemple du fait de ne pas avoir l'usage privatif d'un WC ou d'un douche ».

L'approche subjective enfin, se réfère aux déclarations des personnes interrogées. Liée à leur perception de la situation et s'appuyant sur des aspirations parfois frustrées, elle ne constitue sans doute pas l'indicateur le plus fiable.

Par ailleurs, la corrélation entre absence de revenus et conditions d'existence, permet d'engager un déplacement de la problématique, et d'introduire la pauvreté comme une notion qui évolue. Il apparaît de fait, que la pauvreté est relative à l'époque à laquelle nous faisons référence, puisque celle d'hier n'est pas celle d'aujourd'hui, les besoins jugés indispensables ayant évolué simultanément aux conditions de vie et d'hygiène. Elle recouvre également une réalité différente d'un pays à l'autre, en fonction de la richesse de celui-ci. Aujourd'hui, la pauvreté est chiffrée tandis qu'un « seuil de pauvreté »<sup>5</sup> permettant de situer le niveau de vie de chacun et de comparer des pays aux pouvoirs d'achat différents, est établi. C'est ce qu'illustre la citation suivante qui rappelle que « quand les Etats-Unis fixent un seuil par rapport à un panier de biens (nombres de calories alimentaires, de vêtements, de pièces du logement), l'Europe - et la France - définissent la pauvreté par rapport au niveau vie « moyen » de la population : est considéré comme pauvre celui qui n'atteint pas la moitié de cette médiane. (...) En 2001, donc, quatre millions de personnes vivaient en France en

---

<sup>4</sup> Cahiers français n° 286, La Documentation française.

<sup>5</sup> Le calcul du seuil de pauvreté est le suivant selon la revue *Alternatives économiques*, (n° 155, janvier 1998) : « le seuil retenu est un revenu par unité de consommation inférieur à la moitié du revenu médian avant impôts. Le revenu médian est tel qu'il partage exactement en deux la population : la moitié dispose d'un revenu plus élevé, l'autre d'un revenu moins élevé. (...) Quant aux unités de consommation, il s'agit d'une façon de compter le nombre de personnes vivant dans un ménage : le premier adulte compte pour un, les suivants pour 0,5 chacun, chaque enfant de moins de 14 ans pour 0,3 (équivalence dite échelle de l'OCDE). Chacun de ces coefficients est censé mesurer ce que coûte une personne de plus, de sorte que le niveau de vie du ménage ne soit pas modifié ».

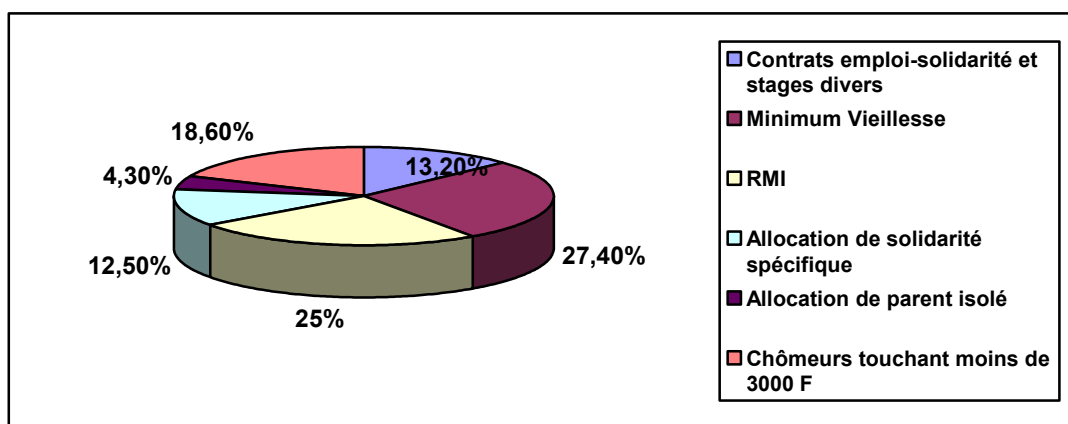
dessous du seuil de pauvreté, c'est-à-dire avec moins de 559 euros par mois. Au milieu d'eux sont élevés et grandissent un million « d'enfants pauvres ». Appellation officielle »<sup>6</sup>.

Si les propos tenus dans cet article visaient à alerter les lecteurs d'une situation à laquelle nous sommes encore confrontés, d'autres indicateurs sont témoins de l'évolution de l'aide apportée et permettent de tracer les contours de la population d'exclus.

## 1.2. Qui est pauvre en France ?

Un article rédigé par Jérôme Fénoglio, paru dans *Le Monde* du 2 avril 1998, année de la loi sur la prévention et la lutte contre les exclusions, tenant compte des trois différentes définitions de la pauvreté, fait état selon l'approche monétaire, de cinq millions et demi de personnes vivant sous ce seuil. La situation s'alourdit si l'on tient compte des deux autres types de pauvreté évoqués plus haut. Seraient alors concernés 25 % des ménages français. L'Insee nuance cependant ces statistiques : selon l'institut, il ne serait plus question de pauvreté dans ce cas, mais de fragilité, ce qui ne rend pas ces chiffres moins parlants pour autant. Le hors série n° 30 d'*Alternatives économiques* qui propose le découpage suivant (graphique 1), permet une première appréhension de la pauvreté et du risque d'exclusion qui vient s'y greffer.

**Graphique 1 - La pauvreté en France**<sup>7</sup>.



<sup>6</sup> Sophie Cachon, in *Télérama*, n° 2820, 28 janvier 2004, p. 16.

<sup>7</sup> Personnes touchant un minimum social ou une allocation chômage inférieure ou égale à 3 000 francs par mois, au 31 décembre 1995, en %.

Il s'agit souvent de sans-diplômes, de familles monoparentales, d'hommes seuls faiblement insérés sur le marché du travail, ou de personnes souffrant de handicaps de santé ou encore disposant de très peu de patrimoine.

### **1.3. Les chiffres officiels de l'exclusion**

La population d'élèves scolarisés en troisième d'insertion, que nous avons été conduite à rencontrer au cours de notre enquête, présente des particularités. Peu d'enfants des catégories sociales favorisées y sont réunis, ce qui nous fait pressentir ainsi que les travaux en sociologie en témoignent depuis Pierre Bourdieu, que la fréquentation de cette filière « illicite » est probablement héritière des mécanismes de reproduction sociale. A la lumière des caractéristiques que nous avons mises à jour pour ce public d'élèves, nous avons retenu quelques indicateurs pour décrire la population plus large à laquelle la nôtre appartient.

*Des indicateurs globaux* : les chiffres communiqués par la Caisse nationale des allocations familiales<sup>8</sup> témoignent d'une augmentation du nombre ses ayants droits pour l'année 2003. Ce sont près de 10 325 000 allocataires qui ont été recensés, ce qui représente une augmentation de près de 0,4 % par rapport à 2002. Indirectement, environ 28 millions de personnes bénéficient des prestations offertes, parmi lesquelles 12 millions d'enfants pour qui les parents reçoivent une aide.

Des prestations versées en 2003, il ressort que les allocataires sont majoritairement (pour 45 % des personnes en 2003) des couples avec enfants, contre un peu plus de 41 % qui n'en n'ont pas. Est à noter en outre une augmentation, en cours d'année, du nombre de familles monoparentales qui s'adressent à la CAF.

D'après cette publication, il apparaît également que les aides ne sont majoritairement pas cumulées avec d'autres, puisque plus de 60 % des bénéficiaires ne perçoivent qu'une allocation, généralement destinée au logement. En revanche 15 % des demandeurs se voient verser trois prestations et plus (hors allocation de rentrée scolaire).

---

<sup>8</sup> *L'e-ssentiel*, n° 24, avril 2004, Publication électronique de la Caisse nationale des allocations familiales, Direction des Statistiques, des Etudes et de la Recherche.

La CAF, qui établit une distinction entre la situation métropolitaine et celle de départements d'outre-mer (dont la structure est sensiblement différente, puisqu'on y note une proportion plus que doublée de familles monoparentales), énonce qu'en Métropole, 3,25 millions de personnes sont couvertes par les minima sociaux versés par la CAF, qui prennent diverses formes : allocation au parent isolé (API), allocation aux adultes handicapés (AAH) ou revenu minimum d'insertion (RMI).

La multiplicité des réponses apportées aux différents types de difficultés, familiales (concernant les familles monoparentales ou les situations de maternités précoces), de santé (nécessitant une prise en charge adaptée) ou sociale et économique, où la mise à l'écart du monde du travail peut entraîner repli et oubli, permet d'appréhender la diversité des formes d'exclusion auxquelles tentent de remédier nos politiques.

*Les bénéficiaires du RMI* : Bien que le RMI soit décentralisé depuis le 1<sup>er</sup> janvier 2004, et sa gestion dorénavant confiée aux conseils généraux, l'importance qu'il représentait jusqu'alors au sein des différentes CAF, a justifié et fait l'objet d'une publication abondante.

Pour l'année 2003, le nombre d'allocataires nécessairement âgés de plus de 25 ans, s'est élevé à plus d'un million de personnes, soit une hausse de 4,9 % par rapport à décembre 2002, ce qui constitue un budget de 4,8 milliards d'euros consacré au RMI, dont le montant était fixé à 411,70 € pour un adulte sans enfant. L'augmentation de « l'enveloppe RMI », coïncide avec celle du nombre de bénéficiaires, et la dégradation persistante du marché de l'emploi.

Cependant, la représentation de certaines catégories de personnes et surtout la durée de leur maintien dans le dispositif, témoignent de la fragilité de tout un pan de notre population. Les données que nous utilisons<sup>9</sup> font en effet apparaître que le nombre d'allocataires de moins de 30 ans, bien que les Rmistes soient âgés de plus de 25, a progressé de 5,7 %, c'est-à-dire plus rapidement que la moyenne (4,9 %). Leur présence dans le dispositif s'explique doublement par leurs difficultés d'accéder à l'emploi et par leur non-droit aux indemnités de chômage, dues aux personnes pouvant faire valoir leur ancienneté dans une activité salariée.

Les chiffres présentés dans le tableau 1 sont intéressants en ce qu'ils permettent de

---

<sup>9</sup> L'e-ssentiel, n° 23, mars 2004, Publication électronique de la Caisse nationale des allocations familiales, Direction des Statistiques, des Etudes et de la Recherche.

scinder la tranche d'âge des 18-29 ans en deux classes : la première réunissant les jeunes avant qu'ils n'aient droit au RMI, et la seconde *a contrario* tenant compte de ce revenu supplémentaire. Le taux de couverture calculé dans la troisième colonne montre bien que le nombre de 25-29 ans vient considérablement densifier l'ensemble des totaux. Ces chiffres sont certes le symbole de la fragilité économique, et du peu de ressources dont jouissent ces individus. Néanmoins, n'ayant aucune indication quant à leur formation, nous nous garderons d'assimiler cet indicateur à un signe de précarité durable, cette étape pouvant être transitoire.

**Tableau 1 - Estimation du taux de couverture des trois minima sociaux gérés par la CAF parmi les moins de 30 ans<sup>10</sup>.**

	<b>Nombres de bénéficiaires du RMI+API+AAH (1)</b>	<b>Population totale de la classe d'âge (2)</b>	<b>Taux de couverture en % (3)</b>
18-24 ans	132 800	5 292 000	2,5
25-29 ans	300 600	4 071 000	7,4
18-29 ans	433 400	9 363 000	4,6

Source : « Prestations légales au 31 décembre 2000 », CNAF, DSER, 2001.

(1) Effectifs des CAF de métropole hors régime agricole.

(2) Population de la France métropolitaine estimée en mars 2000 d'après l'enquête emploi de l'Insee.

(3) Taux de couverture = nombre de bénéficiaires/effectifs de la classe d'âge.

Les données de 2003 nous permettent également de constater que le nombre de quinquagénaires Rmistés est en augmentation, allant en cela dans le sens d'une hausse plus globale qui atteint toutes les classes d'âge.

Pourtant, lors de l'institution de ce dispositif, intervenue en réponse à un manque et au constat que rien n'existait pour un certain nombre de personnes laissées en marge de notre société en mutation, l'insertion devait constituer la clef de voûte de cette création. A cet effet, les ressources du demandeur sont prises en compte, et réétudiées chaque trimestre, pour adapter le montant attribué à leur situation économique et parer à tout changement. Le RMI, contrairement aux indemnités chômage dont nous parlions précédemment, est versé sans limites de temps, tant cette mesure devait être proposée comme un pis-aller temporaire, qui n'était ni destiné à s'enraciner ni à constituer une catégorie de « Rmistés » installés dans la précarité.

Une étude de l'Insee auprès des allocataires du RMI<sup>11</sup> au 31 décembre 1996,

<sup>10</sup> *L'e-ssentiel*, n° 1, juin 2002, Publication électronique de la Caisse nationale des allocations familiales, Direction des Statistiques, des Etudes et de la Recherche.

<sup>11</sup> Insee Première, n° 632, février 1999.

montre que leur rotation dans le dispositif est rapide. 1/3 d'entre eux en sort avant 6 mois et près de la moitié avant un an et demi. En revanche, cette enquête fait également apparaître que la situation devient durable pour presque 1/3 des autres, qui y restent plus de 4 ans.

Cette enquête, dont quelques résultats sont présentés dans le tableau 2, porte à rester prudents et à considérer la qualité de l'insertion trouvée avec circonspection. En effet, sortie du RMI par l'emploi, n'est pas toujours synonyme de sortie de la précarité, puisque nous constatons dans les chiffres exposés ci-après, une surreprésentation des Rmistes dans les CES et CEC (voir encadré 1). Ils sont en revanche moins souvent que les autres susceptibles de signer un contrat à durée indéterminée.

**Tableau 2 - Statut de l'emploi des salariés sortant du RMI, et des anciens chômeurs comparés à l'ensemble des salariés (en %).**

Statut	Anciens allocataires du RMI	Anciens chômeurs	Ensemble des salariés
Intérimaires	4,9	10,4	1,5
Contrat emploi solidarité (CES)	29,0	11,4	0,1
Contrat emploi consolidé (CEC)	4,1		
Autre contrat à durée déterminée*	31,0	29,3	6,7
Autre contrat à durée indéterminée	31,0	48,9	91,7
<b>Ensemble</b>	<b>100,0</b>	<b>100,0</b>	<b>100,0</b>

Champs : Anciens chômeurs âgés de 25 ans et plus et ensemble des salariés du même âge (hors secteur agricole).

\* Y compris stagiaires rémunérés.

Sources : Enquête RMI 1998 et enquête emploi 1998, Insee.

Comparé à l'ensemble de l'emploi salarié, dans lequel ces types de contrats représentent bien moins de 1 %, le recours massif à l'emploi aidé et la part modeste de l'emploi à durée indéterminée qui reste en France la valeur sûre recherchée, mettent en relief la fragilité des solutions proposées. Cependant, la forte représentation des emplois intérimaires chez les anciens chômeurs permet de nuancer la hiérarchisation qui tend à s'instaurer entre « chômeur » et « Rmiste » et d'insister sur la précarité de leur situation également.

Encadré 1

**Contrat emploi solidarité et contrat emploi consolidé**

Peuvent bénéficier d'un contrat emploi solidarité (CES) les demandeurs d'emploi de longue durée ou âgés de 50 ans et plus, les travailleurs handicapés, les personnes qui perçoivent l'allocation parent isolé ou l'allocation de solidarité spécifique. Le CES s'adresse également aux bénéficiaires du RMI et aux personnes entre 18 et 26 ans qui rencontrent des difficultés d'insertion. Il est précisé que l'emploi doit correspondre à un besoin collectif non satisfait et non se substituer à un emploi permanent. Ainsi, les employeurs ne peuvent appartenir au secteur marchand. La durée du contrat varie de 3 à 12 mois, voire 24 mois pour des personnes en grande difficulté, et le temps de travail fixé à 20 heures hebdomadaires. La rémunération correspond au nombre d'heures effectuées, multipliées par le taux horaire du SMIC soit 7,19 euros (salaire horaire brut depuis le 1<sup>er</sup> juillet 2003).

Le contrat emploi consolidé (CEC) veut permettre l'insertion professionnelle des moins de 26 ans qui rencontrent des difficultés particulières d'accès à l'emploi, des demandeurs d'emploi de longue durée ou âgés de plus de 50 ans, et des personnes handicapées. Il doit faire l'objet d'une convention signée entre l'employeur et l'Etat. Celui-ci peut être à durée déterminée ou indéterminée, le temps de travail hebdomadaire étant fixé à 30 heures. Dans ce type de contrat, l'Etat prend en charge la rémunération brute, dont le plafond correspond à 120 % du SMIC, les cotisations d'assurance chômage et autres charges sociales à hauteur de 60 % la première année puis de manière dégressive ensuite.

Néanmoins, lorsque l'on considère plus finement la situation de chacun, quelques précisions permettent de mieux expliquer les sorties de ce dispositif d'aide. L'âge et le niveau de diplôme sont autant d'éléments qui jouent en faveur ou défaveur de l'employabilité de celui qui le fréquente. En effet, la moitié des allocataires du RMI ne possède aucun diplôme ou seulement le certificat d'études. En revanche, ceux qui possèdent un diplôme de l'enseignement supérieur (ils sont environ 10 %) sont presque quatre fois plus nombreux à trouver un emploi que ceux qui ont quitté le système scolaire sans qualification, et les moins de 30 ans ont des chances de s'insérer professionnellement qui sont trois fois supérieures à celles de leurs aînés, âgés de 10 ans de plus. Si les moins de 30 ans sont demandeurs de la prestation, puisque cela équivaut

à 37 % des ouvertures de droits, ils sortent du RMI aussi plus facilement que les autres. De fait, près de 40 % d'entre eux ne reçoivent plus aucun minimum social géré par la CAF au bout d'un an, ce qui nous conduit à partager l'opinion communément admise selon laquelle celui-ci constituerait une étape transitoire entre études et emploi.

Néanmoins, Cédric Afsa et Danièle Guillemot<sup>12</sup> soulignent que « le marché du travail est d'autant moins ouvert à l'insertion des allocataires du RMI qu'il est dégradé : la probabilité est presque divisée par deux lorsque le chômage local de longue durée (proportion des demandeurs d'emploi inscrits depuis plus d'un an dans l'ensemble de la population active de la zone d'emploi) passe d'un taux inférieur de 3 % à un taux supérieur de 7 % ».

Ainsi, les taux d'évolution du RMI fluctuent selon les départements et certaines CAF<sup>13</sup> observent des hausses supérieures à 10 % sur un an, dans des départements ayant jusqu'alors faiblement recours à cette prestation, et notamment les zones rurales.

Cependant, ailleurs, un effet de seuil semble se dessiner : là où le RMI est déjà fortement implanté, le nombre de bénéficiaires n'augmente que faiblement, voire régresse.

Simultanément au transfert du RMI vers les conseils généraux, est créé un revenu minimum d'activité (RMA)<sup>14</sup> qui se fixe l'objectif, comme le RMI, de favoriser l'insertion sociale et professionnelle des ayants droits, en s'adressant à cette nouvelle catégorie de « Rmistes de longue durée ». La réforme s'appuie sur un constat double. D'une part, certains bénéficiaires « s'installent » dans le RMI, et d'autre part, cette situation est hétérogène, réclamant une réponse adaptée à la situation locale. De fait, apparaissent des régions<sup>15</sup>, où la proportion de personnes percevant le RMI est faible. C'est le cas des départements de l'est, des zones rurales comme les Alpes et le Massif central. Cela fait dire à José Escanez, président de l'Union nationale des missions locales rurales, le 13 mars 1996 que les élus ruraux sont « confrontés quotidiennement aux réalités de l'exclusion sur nos territoires, interpellés fréquemment pour un emploi, un CES, un logement (...). Il est temps d'échapper aux lieux communs qui présentent le milieu rural comme un territoire mythique auquel s'accrochent des valeurs désuètes ou comme un milieu désertifié par l'exode dans lequel l'intervention publique devrait se

---

<sup>12</sup> Insee Première, n° 632, février 1999, p. 2.

<sup>13</sup> L'e-ssentiel, n° 24, avril 2004, Publication électronique de la Caisse nationale des allocations familiales, Direction des Statistiques, des Etudes et de la Recherche.

<sup>14</sup> Loi du 18 décembre 2003 : un décret doit fixer l'ancienneté dans le dispositif RMI, comme critère d'éligibilité au RMA.

<sup>15</sup> Un tableau récapitulatif est proposé en annexe (2).



résumer à un hypothétique développement économique ».

La confrontation avec les taux de chômage, supérieurs à 10 % dans certaines régions (Languedoc Roussillon, PACA, Nord Pas-de-Calais, Corse) permet de rendre compte d'une situation de l'emploi dégradée, allant souvent de pair avec un nombre important d'allocataires du RMI présents dans le dispositif depuis plus de cinq ans. Dans le même temps, dans ces régions, les bénéficiaires recourent moins au cumul avec d'autres activités rémunérées, ce qui semble se justifier par l'ampleur de la pénurie d'emplois « déclarés ». En effet, le bénéfice du RMI ne doit pas être systématiquement assimilé à un défaut d'insertion professionnelle voire à l'absence d'activité salariée. 18 % des allocataires déclarent une activité rémunérée pour un montant moyen s'élevant à 680 euros (voir encadré 2).

#### Encadré 2

Le RMI est une allocation différentielle de sorte que les ressources du bénéficiaire c'est-à-dire ses revenus trimestriels et les prestations familiales sont complétés.

De fait, une augmentation de 100 euros de ses ressources, au cours d'une activité salariée, se traduit par une réduction du même montant de l'allocation versée à l'exception de deux cas :

- si l'allocataire a perçu un revenu d'activité mais a perdu son emploi depuis, l'allocation n'est pas diminuée,
- il peut, en cas d'emploi durable, bénéficier du dispositif d'intéressement institué afin de réduire les effets désincitatifs liés à la reprise d'activité ou de diminuer le coût que peut entraîner la reprise d'un emploi, tels que frais de transport ou de garde d'enfants.

Pendant trois mois, il est possible de cumuler l'intégralité de ses revenus d'activité et l'allocation. En revanche les neuf mois suivants, un abattement de 50 % sur les revenus d'activité est pratiqué.

L'absentéisme scolaire : la classe de troisième d'insertion, tout comme d'autres dispositifs mis en place au cours du premier cycle de notre enseignement secondaire tels que les « classes relais », tentent de prévenir les « décrochages » prématurés lors de la scolarité obligatoire et de remédier à des situations telles que l'absentéisme scolaire. L'encadré qui suit, rappelle les dispositions qui sont prises par nos institutions lorsqu'une situation d'absentéisme est avérée. Le traitement varie d'une académie à l'autre, témoignant en cela d'une certaine souplesse vis-à-vis des mesures qui sont prévues de façon nationale ainsi que d'une réticence des établissements scolaires et des services sociaux alertés de la situation, à la soumettre aux instances académiques.

Au cours de l'automne 2002, 123 CAF ont répondu à une enquête de la CNAF à ce propos, donnant lieu à une publication<sup>16</sup>. Il y apparaît que pour un nombre important de CAF, aucun absentéisme scolaire n'a été signalé, ce qui à notre sens ne signifie pas qu'il n'existe pas, mais que les pratiques mises en oeuvre pour tenter d'y remédier sont autres.

Remettant en cause la réglementation en vigueur, les auteurs de l'article soulignent que celle-ci est devenue caduque, tant de nos jours l'absentéisme est protéiforme et les causes diverses. Celui-ci peut en effet être le stigmate de l'échec scolaire, d'un problème d'intégration ou encore traduire un dysfonctionnement familial.

Néanmoins, 7 333 enfants non assidus ont été recensés pendant l'année scolaire 2001-2002, ce qui implique que plus de 6 700 familles sont concernées. Parmi les enfants signalés en cours d'année, beaucoup l'ont été plusieurs fois. De fait, la publication souligne que 7 610 enfants avaient déjà été signalés pour le même motif, témoignant en cela, de conduites récidivistes. En outre, les familles ciblées ont en moyenne trois enfants.

Le constat de pratiques enracinées et persistantes, justifie un travail en partenariat avec d'autres acteurs et notamment des travailleurs sociaux, mais aussi les services de police et de justice, puisqu'en filigrane se pose la question de savoir ce que font ces jeunes lorsqu'ils ne sont pas à l'école. Insécurité et délinquance juvénile font ainsi intégralement partie de cette question, ce qui conduit les différents acteurs mobilisés à établir des liens pour apporter une réponse globale, celle-ci n'étant pas singulière mais multiple, face à l'enchevêtrement des difficultés à prendre en compte.

---

<sup>16</sup> L'e-ssentiel, n° 9, février 2003, Publication électronique de la Caisse nationale des allocations familiales, Direction des Statistiques, des Etudes et de la Recherche.

Encadré 3

La loi du 28 mars 1882 instituait l'obligation scolaire pour l'enseignement primaire.

Aujourd'hui, non seulement les parents ont un devoir d'instruction vis-à-vis de leurs enfants de 6 à 16 ans, mais on exige également l'assiduité de ces derniers.

Concrètement, il est demandé aux tuteurs de prévenir l'établissement scolaire en cas d'absence de l'enfant et de la justifier.

Les textes officiels concernant la gestion des absences des élèves dans les collèges et les lycées, précisent qu'au-delà de quatre demi-journées d'absence non « motivées », celles-ci doivent être communiquées à l'inspection académique, qui signifie aux parents par courrier les sanctions encourues et rappelle les textes en vigueur.

Par ailleurs, il est prévu que les services de l'inspection académique peuvent saisir la CAF si ils le jugent approprié : l'ordonnance du 6 janvier 59 subordonne en effet le versement des prestations familiales à l'assiduité des enfants (le décret d'application date du 18 février 1966 : art. D552-1 à D.552-5 du code de la Sécurité sociale) et alerter le procureur de la République, permettant ainsi l'institution d'une mesure éducative.

Le code pénal (art. 227-17) prévoit jusqu'à 2 ans de prison et 30 000 € d'amende pour le parent au prétexte qu'il compromet la santé, la sécurité, la moralité ou l'éducation de son enfant. Environ 120 condamnations, dont des peines de prison, sont prononcées chaque année.

Ce mode de répression existe en France et au Royaume Uni, les autres pays d'Europe préférant recourir au paiement d'amendes.

Dans la droite ligne de cette question, se pose également celle du faible niveau de connaissance de ceux qui souvent, quittent le système scolaire sans qualification. Ici, nous disposons des résultats d'évaluations proposées dans le cadre de la journée d'appel de préparation à la défense (JAPD).

Une évaluation nationale des jeunes adultes lors de la JAPD : la Journée d'appel de préparation à la défense (JAPD), instituée conséquemment à la loi du 28 octobre 1997 porte réforme du service national : son objectif consiste à sensibiliser les « futurs citoyens au devoir de défense »<sup>17</sup>. Il n'en demeure pas moins qu'elle a aussi un rôle à jouer en matière de détection de l'illettrisme. En 2003, près de 800 000 jeunes de

<sup>17</sup> Bilan des journées d'appel de préparation à la Défense, par le général de division Jean-Louis Vincent, directeur du service national, octobre 2000.

nationalité française, filles et garçons âgés de 17 ans, furent recensés et soumis au cours de cette journée, à des épreuves de compréhension de l'écrit<sup>18</sup> aboutissant au classement de cette population.

Dans une première étape dite « d'orientation », celle-ci est scindée en deux groupes en fonction des difficultés rencontrées, permettant d'établir que si la grande majorité des jeunes maîtrisent l'exercice (84 %), en revanche, 2,8 % des filles et 6,3 % des garçons rencontrent de sévères difficultés.

Un second temps permet d'apprécier plus finement les compétences de chacun. Ainsi, d'autres épreuves permettent de hiérarchiser les jeunes gens en 7 sous-groupes (soit 3 groupes dans la filière A, la plus faible, et 4 groupes dans la filière B) reflétant le niveau de « connaissance » de ceux qui les intègrent.

**Tableau 3 - Pourcentage de jeunes en grave difficulté de lecture par niveau de scolarité<sup>19</sup>.**

	Niveau de scolarité				Ensemble
	1	2	3	4	
Garçons	21,2	10,5	2,0	1,1	6,3
Filles	10,9	6,6	1,6	0,7	2,8
Garçons et filles	17,0	9,0	1,8	0,9	4,6

**Lecture** : 21,2 % des garçons de niveau scolaire 1 sont en grave difficulté de lecture. Ce taux est de 6,3 % sur l'ensemble des garçons de l'échantillon JAPD 2003.

Niveau 1 : études n'ayant pas dépassé le collège,

Niveau 2 : études professionnelles courtes,

Niveau 3 : études professionnelles et techniques supérieures (BEP, Bac pro ou brevet de technicien),

Niveau 4 : études générales à partir du lycée.

Les résultats présentés dans le tableau 3, s'appliquant à un échantillon de 80 000 jeunes âgés de 17 ans, confirment ceux déjà évoqués plus haut. Il y apparaît des différences liées au genre puisqu'à tous les niveaux, les filles obtiennent systématiquement des scores supérieurs à ceux des garçons, tandis que la mesure des difficultés rencontrées face à des exercices liés à la langue, décroît proportionnellement à l'élévation du niveau d'études. Ainsi, il n'est pas surprenant de constater que plus les études entreprises sont longues et générales, plus le niveau de difficulté décelé est faible.

Rappelons cependant, que la population concernée est celle de jeunes de

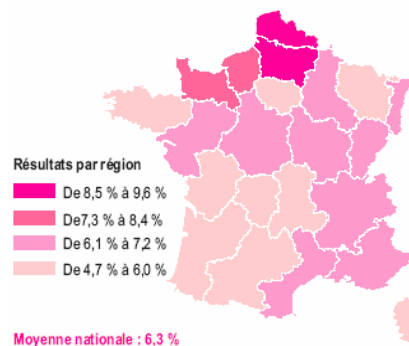
<sup>18</sup> Celles-ci ont été conçues par le bureau de l'évaluation des élèves de la sous direction de l'évaluation (direction de l'évaluation et de la prospective), la direction du service national et l'Université Paris V.

<sup>19</sup> Thierry Rocher, Les évaluations en lecture dans le cadre de la journée d'appel de préparation à la défense année 2003, note d'évaluation 04.07, mai.

nationalité française nés en 1983 et scolarisés en France métropolitaine, ce qui représente environ 96 % de la totalité des jeunes. En écartant ainsi les « autres », ces résultats ne peuvent pas exactement prétendre être une photographie des performances de notre système éducatif, qui accueille et s'adresse à tous les jeunes, quelles que soient leurs origines nationales.

Les résultats de la JAPD présentent également l'intérêt de faire apparaître des variations inter-régions<sup>20</sup>, ainsi que l'illustre la carte présentée ci-dessous. Se dessine une France du Nord, du Pas de Calais et de la Normandie où les difficultés semblent être très marquées avec respectivement des taux « d'échec » de 9 et 8 %. Viennent ensuite les régions d'Alsace, du Centre et PACA (7 %), tandis que la Bretagne et les régions Poitou-Charentes et Auvergne, se situent sous la moyenne nationale, avec un taux de jeunes en difficulté inférieur à 6 %.

**Graphique 2 – taux de jeunes participants à la JAPD en grave difficulté de lecture (génération 1983) selon les régions.**



Si les taux démographiques de chaque région varient, pouvant influencer sur ces résultats, il n'en reste pas moins qu'apparaissent entre elles des différences, qui nous portent à nous interroger, alors que nous nous trouvons de plus en plus confrontés à une politique de décentralisation. Il paraît légitime en effet de craindre que les écarts constatés s'accroissent en défaveur des régions déjà les plus négativement signalées.

Ce bilan chiffré et illustré d'une population qui vit à la marge de notre société

---

<sup>20</sup> Cette illustration provient de la note réalisée par Thierry Rocher *in* Les évaluations en lecture dans le cadre de la journée d'appel de préparation à la défense année 2003, note d'évaluation 04.07, mai.

nous a conduit, avant de proposer une définition, à retenir en particulier trois aspects qui nous semblent fondamentaux : les questions de l'identité, de rapport à la norme et de lien.

## **2. L'identité en cause**

*« Le Même et l'Autre sont ainsi inéluctablement séparés et inséparables »<sup>21</sup>.*

Etablir le constat qu'une partie de la population se tient en marge de notre société, privée d'emploi ou dans une situation précaire serait bien insuffisant. Certes, des aides existent, héritières de l'idéologie humaniste selon laquelle nous faisons partie d'un tout social. Pour utiliser la métaphore du corps, la bonne santé de chacune des parties doit permettre le bon fonctionnement général. En cela, il n'est pas souhaitable de négliger ceux qui « dysfonctionnent ». Faisant fi d'un désir purement altruiste où l'on souhaiterait prendre soin ou apporter du « bien-être » à ceux qui en sont le moins pourvus, nous pensons que cela correspond également à une nécessité dictée par la raison et le souci d'éviter un « chaos social ».

Maintenant que des situations de précarité ont été décrites, ciblées par nos organismes d'état et mises en chiffres, nous pouvons tenter au-delà des différences constatées, de les unifier, de les constituer en entité pour en définir l'identité.

Cette démarche peut sembler contradictoire compte tenu du caractère polymorphe de l'exclusion qui n'est pas singulière, mais plurielle. Néanmoins, consciente d'agrèger cette diversité, nous proposons pour mieux expliquer l'exclusion, de la constituer en unités, nous permettant d'appréhender le paradoxe selon lequel tout en étant éléments de la société, les exclus, comme leur nom l'indique, en sont également extérieurs.

Depuis longtemps, la littérature établit que notre système éducatif permet et légitime des inégalités. La déclaration des Droits de l'Homme qui pose dans son article 1<sup>er</sup> que « nous sommes tous libres et égaux », puis une école qui professe donner sa chance à tous, ancrent dans les esprits, l'idée que c'est toute notre société qui fonctionne selon un principe de méritocratie où chacun occupe la place qu'il mérite. Certes, les recherches permettent de pondérer cette opinion lorsqu'elles montrent avec quel impact

---

<sup>21</sup> Michel Giraud, L'ethnicité comme nécessité et comme obstacle, *in* Intégration, lien social et citoyenneté, Paris : Presses universitaires du Septentrion, 1998, p. 140.

le milieu social d'origine peut intervenir dans les trajectoires de vie, et dans des choix qui *a priori* peuvent paraître individuels et d'ordre intime. Comme nous pouvons le lire chez Jean-Manuel de Queiros « la hiérarchie sociale inscrit dans les rangs sociaux une autre hiérarchie qui la fonde : la valeur des individus »<sup>22</sup> et en cela, elle « relève d'une évidence dont personne ne s'étonne ». Ce raisonnement poussé à l'extrême conduit à poser que les inégalités de salaires, traduisant aussi souvent des inégalités de statuts, procèdent d'une logique de valeur du travail effectué ainsi que de sa reconnaissance en terme d'utilité collective, indices de valeur personnelle. S'institue de fait une société pyramidale dont il est peu fréquent que l'on réfute le bien-fondé, mais qui interroge, dès lors que l'on s'intéresse à la question dont nous traitons. Quelle est alors l'identité sociale de celui qui est stigmatisé par le manque d'emploi ou de qualification ?

En outre, la conception de son propre mérite se construit précocement : comment contester les décisions de l'école, quand année après année, les notes et appréciations témoignent des difficultés rencontrées par l'élève, difficultés qu'il ne nierait pas lui-même affirmant « qu'il n'aime pas l'école ». A moins que ce ne soit l'école qui ne l'aime pas. En effet, comme l'écrit l'auteur déjà cité, « l'identité n'est pas substantielle mais par essence relationnelle : ce que « je suis » résulte toujours et par définition de ce qu'autrui m'accorde que je suis en même temps qu'il m'enjoint de l'être »<sup>23</sup> ce que vient confirmer la recherche portant sur le célèbre « effet Pygmalion ».

Sans doute en cela pouvons-nous dire que l'identité découle d'un mécanisme-miroir où chacun renvoie à l'autre une image, rarement neutre mais le plus souvent empreinte de représentations.

C'est de cette façon que s'élaborerait l'identité sociale où, d'après Martine Xiberras, « la société définit des catégories ou des cadres sociaux qui permettent à tout individu, face à l'inconnu, de classer les objets dans des catégories connues. Ainsi, tout individu est susceptible de prévoir la catégorie à laquelle il appartient et de classer de la même façon autrui dans une catégorie »<sup>24</sup>. Cette catégorisation qui n'échappe pas à la hiérarchisation qui lui est consubstantielle, n'est pas exempte de considérations de valeurs, celles ayant cours de façon dominante soumettant les autres, de fait, dévalorisées.

De sorte, l'exclusion est aussi une tension.

---

<sup>22</sup> Jean-Manuel de Queiros, Exclusion identité et désaffection, in L'exclusion l'état des savoirs, sous la direction de Serge Paugam, Paris : La Découverte, 1996, p. 302-303.

<sup>23</sup> Op. cit., p. 296.

<sup>24</sup> Martine Xiberras, Les théories de l'exclusion, Paris : Armand Colin, 1996, p. 113.

Une participation de Michel Giraud à l'ouvrage de Gilles Ferréol<sup>25</sup> pose que non seulement l'identité est relation, mais que de surcroît, l'altérité en est l'un des éléments constitutifs, puisque écrit-il, « tout groupe ne se constitue, ne se définit et ne se maintient qu'en se distinguant d'autres groupes et en étant distingué par eux, dans et par des relations d'opposition », ce qui n'est pas sans nous faire penser à la citation de R. Aron<sup>26</sup> concernant l'antagonisme de classes.

Une étude portant sur les relations interethniques dans le quartier de Belleville<sup>27</sup> illustre fidèlement ce propos. Dans cet espace cosmopolite, où vivent et sont amenées à se rencontrer des personnes d'origines diverses, Patrick Simon observe l'élaboration d'un ordre social local, où l'on fait prévaloir le multiculturalisme et où il s'institue en norme par opposition au malaise vécu dans les banlieues. En revanche, au-delà du discours consensuel qui déclare la cohabitation harmonieuse, ce qui pourrait nous faire penser que chacun accepte et respecte les différences d'autrui, il apparaît aussi que le désamorçage des conflits passe par une mise à distance, perceptible dans le partage de l'espace public. Ainsi, le mythe d'un lieu de vie agréablement partagé par tous, est remplacé par la vision plus nuancée d'un quartier où s'équilibrent mise à distance et prise en compte des spécificités de l'autre, qui laisse la porte ouverte au dialogue et à la négociation.

Cependant, comme le soulignent Jean-Claude Chamboredon et Madeleine Lemaire<sup>28</sup>, la coexistence de groupes sociaux auparavant séparés n'est pas pour autant synonyme de disparition des divisions entre classes. Elle peut être aussi révélatrice de modes de vie variés, de pouvoirs économiques différents et de pratiques éducatives diverses. Ils observent en matière de socialisation des adolescents, des habitudes distinctes puisque dans les milieux intermédiaires et favorisés, les fréquentations de pairs sont axées autour de l'école, tandis que les enfants de classes populaires sont plus « confinés au quartier », « tiennent les rues du voisinage », « constituent des bandes entre voisins » et « s'imposent ainsi encore plus fortement à la perception »<sup>29</sup>. Les bandes, que Norbert Elias et John L. Scotson<sup>30</sup> définissent comme des « sociétés

---

<sup>25</sup> Michel Giraud, L'ethnicité comme nécessité et comme obstacle, *in* Intégration, lien social et citoyenneté, Paris : Presses universitaires du Septentrion, 1998, p. 139.

<sup>26</sup> p. 20.

<sup>27</sup> Patrick Simon, Les représentations des relations interethniques dans un quartier cosmopolite, *in* Intégration, lien social et citoyenneté, Paris : Presses universitaires du Septentrion, 1998.

<sup>28</sup> Jean-Claude Chamboredon et Madeleine Lemaire, Proximité spatiale et distance sociale, les grands ensembles et leur peuplement, *Revue Française de Sociologie*, n°11, 1970.

<sup>29</sup> Op. cit., p. 26.

<sup>30</sup> Norbert Elias et John L. Scotson, Logiques de l'exclusion, Paris : Fayard, p. 199.



rudimentaires d'admiration réciproque », présentent l'intérêt selon eux, de permettre aux jeunes qui en font partie d'affronter le monde dont ils se sentent exclus. Elles seraient même « les antidotes à l'extrême vulnérabilité de leur opinion d'eux-mêmes ». Cette affirmation identitaire, symbole de quête de reconnaissance, induit de fait une contre-réaction, le rejet des uns et des autres se nourrissant mutuellement.

Par ces exemples, nous illustrons le fait que la population d'exclus se définit selon les critères évoqués précédemment, c'est-à-dire par opposition à d'autres catégories de personnes dont les us sont ceux de la norme. C'est, de fait, ce qui les éloigne de ce groupe dominant qui les constitue en unité. La question du traitement de la différence soulevée plus haut, liée à celle du respect de l'identité de chacun, nous amène à considérer avec prudence les tentatives de remédiation tendant à amalgamer et à uniformiser.

Cependant, sans la décision de permettre à chacun d'accéder à des conditions décentes d'existence et de proposer un remède à un état dont il est légitime de douter de l'agrément, sans doute nous écartierions-nous des valeurs humanistes prônées par la démocratie, qui laisse la souveraineté au peuple en son entier.

La parenthèse de l'architecture :

*« Il existe bel et bien une corrélation entre la constitution du « moi » et le logement, le logement comme un second corps »<sup>31</sup>.*

Si Thierry Paquot observe que l'idéogramme chinois qui signifie « maison » veut également dire « bonheur », il nous rappelle que, indéniablement, la question du logement est un point crucial, y compris dans la problématique de l'exclusion. Certes, l'absence de domicile en est l'exemple le plus extrême, et le nombre de personnes surendettées ne parvenant à payer ni leur loyer ni les factures d'eau, d'électricité, de gaz témoigne de la difficulté que peut représenter la nécessité de se loger décemment en l'absence de moyens.

---

<sup>31</sup> Thierry Paquot, Architecture et exclusion in L'exclusion l'état des savoirs, sous la direction de Serge Paugam, Paris : La Découverte, 1996, p. 274.

Or, ainsi que le souligne Annie Guédez<sup>32</sup>, les cités HLM d'antan, accueillant une population pauvre et de condition ouvrière, ont vécu. Les actuels habitants des grands ensembles urbains ne se reconnaissent plus dans l'identité ouvrière et la culture populaire faite d'entraide et de projets communautaires. Au-delà de la distinction que nous pouvons faire entre le fait d'habiter un appartement faisant partie de ces grands ensembles urbains, qui provoquent à l'heure où le débat sur l'insécurité n'est pas encore estompé, inquiétude voire répulsion, et celui de posséder une maison individuelle, d'autres caractéristiques plus insidieuses viennent se superposer.

Certes, non seulement les plus démunis se trouvent dans un environnement qu'ils n'ont pas choisi, dépendant des critères d'attribution de logement sociaux, mais de plus, Annie Guédez souligne que la coupure entre eux et les autres se trouve « renforcée par l'instauration de barrières d'un type nouveau, telles que des voies rapides ou des lignes de chemin de fer infranchissables »<sup>33</sup>. Outre l'emplacement des logements et leur mode de construction, l'existence d'équipements collectifs, de services ou encore de réseaux de transports réguliers et fiables rendant l'accès aux prestations proposées par la ville possible, constituent autant de points qui permettent de juger de la qualité d'un lieu de vie qui déborde forcément sur tout un pan de la vie sociale et notamment sur la scolarité des jeunes soumis à une carte scolaire qui ne supporte que rarement les dérogations. Certains sont à même de refuser d'y vivre, s'ils le choisissent, d'autres non. Enfin, rappelons que partager un espace résidentiel ne signifie pas non plus coexister, car ainsi que l'écrit Yves Grafmeyer dans un article portant sur *la ségrégation spatiale*, « même si l'exclusion du marché du travail ne frappe qu'une minorité, des processus cumulatifs se développent et aggravent pour l'ensemble des habitants les fragilités économiques, les difficultés scolaires, les tensions entre voisins et l'image négative de soi. Soucieux de marquer leur distance avec un lieu de vie auquel ils refusent de s'identifier, beaucoup vivent difficilement l'impossibilité dans laquelle ils se trouvent de le quitter »<sup>34</sup>.

Cette citation met en évidence qu'habiter un endroit, c'est aussi être « assimilé » à la communauté qui y vit : le délabrement et la vétusté des locaux pouvant sembler être à l'image de la population qui le fréquente. Nous ne sommes là plus très loin de la notion de population stigmatisée dont nous parlaient Elias et Scotson...

---

<sup>32</sup> Annie Guédez, Néo-urbains, néo citoyens, *in* Intégration, lien social et citoyenneté, Gilles Ferréol (éd.), Paris : Presses Universitaires du Septentrion, 1998.

<sup>33</sup> Op. cit., p. 72.

<sup>34</sup> *In* L'exclusion l'état des savoirs, sous la direction de Serge Paugam, Paris : La Découverte, 1996, p. 217.

### 3. Le rapport à la norme

« Dans toute proclamation de sa différence, il y a une secrète conviction de sa supériorité »<sup>35</sup>.

Loïc Wacquant, dans un travail consacré à « l'*underclass* urbaine dans l'imaginaire social et scientifique américain »<sup>36</sup> lors des années quatre-vingt, utilise à la fois une définition d'Eroll Ricketts et Isabell Sawhil, qui pose que « la norme établie veut que les enfants soient scolarisés et qu'ils attendent au moins dix-huit ans avant de procréer ; que les hommes adultes (qui ne sont ni handicapés ni retraités) occupent un emploi stable ; que les femmes adultes soit travaillent, soit se marient, et que chacun respecte la loi », et les propos de Paul Peterson, professeur de politologie à Harvard, pour qui « *under* suggère quelque chose de bas, de vil, de passif, de résigné, et en même temps quelque chose de honteux, de dangereux, de disruptif, de sombre, de maléfique. Et [... qui] implique l'idée de soumission, de subordination et de misère ». Cette stéréotypie excessive, qui repose sur des représentations, met en évidence que la pauvreté peut être associée à une perception dégradée, localisée dans cette « sous-classe », dont le sous-pouvoir économique est associé à une sous-moralité entraînant de surcroît un sur-coût pour la société. Cette vision caricaturale traduit d'une part la prégnance des valeurs sur le jugement porté, induisant la relation à autrui, et met l'accent d'autre part sur le fait que certaines idées fédèrent des personnes qui peuvent se constituer en classes, impliquant tensions et rapports de domination.

Consciente qu'aucune norme ne peut prétendre à l'universalité, tributaire des courants de pensées et de l'évolution des mentalités, nous pouvons néanmoins la circonscrire à un comportement attendu, qui s'accompagne d'un jugement de valeur. Ainsi, certaines actions sont indiquées et d'autres réproouvées, ondulant entre ce qui est bien ou mal, puis formalisées dans la cadre de la loi.

A cet égard, R. Lafore<sup>37</sup> considère que le système juridique s'appuie sur un ensemble de règles qui fonde le lien entre la société et le droit qui en constitue l'armature. Il avance que les normes fondatrices peuvent prendre deux formes. Soit elles s'appuient sur la notion de « normalité », et le droit considère alors comme « normal »

---

<sup>35</sup> Citation de la philosophe Hélé Beji.

<sup>36</sup> *In* L'exclusion l'état des savoirs, sous la direction de Serge Paugam, Paris : La Découverte, 1996.

<sup>37</sup> R. Lafore, La pauvreté saisie par le droit, *in* Robert Castel et Jean-François Laé, Le revenu minimum d'insertion : une dette sociale, Paris : L'Harmattan, 1992.

ce qui est le plus communément admis puis érige en souhaitable le modèle dominant et l'accompagne de règles permettant aux personnes-cibles d'accéder à ce que l'auteur appelle « un droit à la normalisation ». Soit elles recourent au concept de « normativité » qui implique que l'on dépasse la norme en vigueur pour accéder à un stade supérieur. « La norme vient alors orienter l'action, lui fournir un sens »<sup>38</sup> et devient créatrice.

Durkheim expliquait que la conscience collective, articulée autour d'impératifs et de valeurs, quasi-sacrés, devient un élément fédérateur, qui cimente, crée de la cohésion et réunit chaque individu dans un tout social. Cependant, avec la modification des modes de vie et l'urbanisation, les liens se distendent. Georg Simmel<sup>39</sup> qui étudie les caractéristiques du lien social en ville souligne l'indifférence, liée au rythme de vie, l'absence de gratuité des actes du citoyen plus habitué à faire appel à son intellect qu'à ses affects, et le désir de liberté incarné dans le besoin de se singulariser. Aussi pourrions-nous craindre que sans autorité pour les soumettre, point de lien social entre les individus. Par ailleurs, les théories de la sociologie de la déviance posant le concept d'anomie, formulent l'hypothèse que plus la densité sociale augmente, plus la densité morale se dilue, laissant libre cours à l'apparition de pathologies sociales.

Aussi, le fait d'être « hors » renvoie à une double vision. Celle de la société qui définit un cadre et stigmatise celui qui n'en fait pas partie, et celle du stigmatisé qui a intégré la norme générale et s'y appose, parfois même s'y oppose en développant de son côté sa propre argumentation. De façon très actuelle, ce propos peut être illustré par le récent mariage homosexuel qui vient d'être célébré : nous voyons bien comment de nouvelles pratiques en décalage avec celles qui sont usuellement admises se développent, en opposition aux valeurs traditionnelles, tandis que la polémique qui s'engage permet à l'argumentaire des minorités de prendre place dans le domaine public. Peut-être cela inaugure-t-il sinon un déplacement de la norme du moins un vacillement ? Cela dit, Goffman rappelle que pour les « normaux », l'individu stigmatisé suscite un réflexe de défense et de rejet, blessure qui peut être intériorisée par l'exclu lui-même. De plus, sont souvent utilisées pour le désigner des étiquettes porteuses de connotations négatives. Rarement est-il perçu comme porte-parole d'une contre-culture.

Cela rejoindrait l'un des postulats de la recherche de John L. Scotson qui pose que

---

<sup>38</sup> Op. cit., p. 83-84.

<sup>39</sup> Cité par Martine Xiberras, p. 62.

l'anomie n'existe que par rapport à la nomie entendue alors comme la « normale » car « aucun de ces deux regroupements n'aurait pu devenir ce qu'il est devenu indépendamment de l'autre »<sup>40</sup>. La structure sociale pourrait être ainsi comparée à une échelle où ces deux pôles s'opposent, tout en faisant partie du même continuum.

C'est pourquoi, le refus de la norme n'implique pas non-conscience de celle-ci. L'anomie observée chez les délinquants met en évidence que les moyens utilisés ont pour but de parvenir à cet état de confort prôné par la société. Le paradoxe réside dans le fait que des moyens illégitimes sont déployés pour atteindre un but qui lui, ne l'est pas. De plus, le modèle d'interaction existant entre minorité et majorité tient dans cette défiance réciproque de la bonne société qui rend l'exclu responsable de sa situation et de ce dernier qui reproche le manque de considération qu'on lui témoigne.

L'enquête de terrain menée par l'instituteur John L. Scotson, sous la direction de Norbert Elias, intitulée *Les logiques de l'exclusion* porte sur une petite communauté où coexistent trois types de populations parmi lesquelles il distingue des établis et des marginaux. Il est intéressant de constater que le premier groupe de population, installé là depuis plusieurs générations se trouve en position de force, lui procurant le pouvoir de stigmatiser les nouveaux arrivants. Non seulement il enjoint les derniers venus à se conformer à ses normes de vie, qui font office de référence, mais de plus, les personnes nouvellement installées, au terme d'une période de probation, s'exposent à des sanctions, dont le « *gossip* » ou commérage qui présente le double intérêt de jeter le discrédit sur celui qui le subit et de consolider les liens de ceux qui le pratiquent. Or, Scotson relève que la troisième population, constituée d'immigrants héritiers de traditions différentes, éloignées des deux autres, pâtit de malentendus. Ces nouveaux venus sont tour à tour soupçonnés puis stigmatisés, isolés aussi, tandis que l'effet de mauvaise réputation s'amplifie. « Immergés » dans une communauté soudée, les déviants auraient été soumis à des pressions que l'auteur énumère : grise mine, calomnies, humiliations..., alors que dans un quartier désuni, où prévaut le « chacun chez soi », aucune intervention n'est rendue possible autre que celle de la police aggravant ainsi la croyance initiale.

Dans cette lignée, Jean-Claude Chamboredon qui traite plus précisément de l'exclusion des jeunes dans une problématique liée à la délinquance<sup>41</sup> rappelle que les

---

<sup>40</sup> Norbert Elias et John L. Scotson, *Logiques de l'exclusion*, Paris : Fayard, p. 249.

<sup>41</sup> Jean-Claude Chamboredon, *La délinquance juvénile, essai de construction de l'objet*, in *Revue Française de Sociologie*, n°12, 1971.

analyses traditionnelles considèrent que le choix du jeune procède d'une « délibération quasi-rationnelle où s'opposent deux systèmes de valeurs, nettement opposés, placés sur le même plan, valeurs « conventionnelles » et valeurs délinquantes, puis « choisit » la délinquance d'un seul coup et sans ambiguïté »<sup>42</sup>, ce qui implique qu'il ait connaissance de cette dualité.

Comme chez John L. Scotson, Jean-Claude Chamboredon décrit un processus d'exclusion graduel, qui se décompose en plusieurs étapes. Des individus sont d'abord désignés au soupçon auprès des institutions compétentes, ce qui de fait, entraîne une vigilance accroissant la probabilité de déceler leurs défaillances et dérapages. L'interprétation de renseignements divers constitués en symptômes, l'individu est marqué, stigmatisé diront d'aucuns, et passe du statut de jeune prédélinquant à celui de délinquant. Par ailleurs, les mêmes délits ne sont pas perçus de la même façon. Délinquance « anémique », concentrée autour de la période de l'adolescence et interprétée comme une crise d'éducation pour les uns et expliquée par le rejet des valeurs transmises par leurs familles, contre délinquance « endémique » de jeunes « sauvageons » des milieux populaires incriminant leur style de vie, les conséquences et le traitement qui suivent, liés à l'analyse qui en est faite, sont forcément différents, en défaveur des seconds, également plus nombreux.

En outre, pour les deux groupes distingués, un rapport distant à l'école est mis en évidence. Pour les premiers, le cursus est moins prometteur que ce que le laisserait supposer les résultats de l'ensemble des jeunes appartenant à la même catégorie sociale. De plus, souligne J.-C. Chamboredon, les échecs scolaires antérieurs aux pratiques déviantes, ne peuvent en être la conséquence. Aussi, « tout se passe comme si les enfants ne pouvaient soutenir le projet de mobilité de leurs parents, ou se maintenir à la hauteur de la trajectoire de leur famille »<sup>43</sup>, alors que pour les seconds, qui présentent un fort taux d'absentéisme, « c'est surtout à l'intérieur de l'école qu'apparaissent les premiers méfaits, vandalisme, petits larcins et que se forment les premières bandes », en réaction, diront certains, à un désir de réussite frustré car « depuis, la première enfance, les délinquants des classes populaires font l'expérience de la relégation et sont dans des positions où les aspirations sont systématiquement découragées. Ces mécanismes d'exclusion et de condamnation continuent d'agir une fois engagé dans un processus

---

<sup>42</sup> Op. cit., p. 337.

<sup>43</sup> Op. cit., p. 341.

formel d'enquête et de jugement »<sup>44</sup>.

Par ailleurs, lors de l'instruction, l'enquête de voisinage érige le jugement de la police en jugement collectif. Le profil « psychologique » du prévenu étant établi à l'aune des informations recueillies, celui-ci peut mériter l'indulgence quand le milieu familial paraît à même de présenter des « garanties éducatives », ou la fermeté en raison d'une impression d'irréversibilité.

En plus de tout ce qui fonde les différences entre catégories sociales, la perception du jugement pourra également être modulée. Les milieux favorisés relativisent davantage la sanction, reprenant l'idée d'une faute de parcours, alors que pour les autres le verdict a valeur d'étiquette, car « les parents des classes populaires, démunis des schèmes d'explication fournis par la psychologie, admettent plus facilement l'explication par la délinquance et s'adressent plus souvent, en cas de difficulté d'éducation, à la police »<sup>45</sup>.

Le rôle du contexte est également à noter dans certaines pratiques délinquantes, celles-ci étant plus souvent observées dans les grands ensembles urbains que dans les petites communes. Nous pouvons, à cet égard, formuler l'hypothèse, en vertu de l'étude que nous avons préalablement décrite, que la nature des liens qui unit les membres d'une communauté s'accompagne d'autant plus du recours à un tiers institutionnel garant de l'ordre social, que les membres se sentent isolés.

#### **4. La question du lien**

*« Le passage à la société (Gesellschaft), elle-même fondée sur des principes d'individualisme et de rationalité, inaugurant une forme spéciale de relations humaines, de nature essentiellement individuelle et résultant de la volonté ou de l'intérêt, ne semble pas véritablement former une collectivité, mais tend au relâchement quasi-total du lien social »<sup>46</sup>.*

Le mouvement coordonné de ceux que l'on appelle dans l'actualité, « les recalculés », chômeurs prévenus que leurs droits à l'indemnisation seraient suspendus,

---

<sup>44</sup> Op. cit., p. 351.

<sup>45</sup> Op. cit., p. 373.

<sup>46</sup> Martine Xibberas, Les théories de l'exclusion, Paris : Armand Colin, 1996, p. 73.

fait figure d'exception. En effet, les ASSEDIC, en application de la convention d'assurance chômage du 20 décembre 2002, avaient supprimé leur allocation dès janvier 2004, devançant en cela la durée initialement prévue et ne laissant plus aux demandeurs d'emploi d'autre possibilité que de recourir à l'ASS (Allocation de Solidarité Spécifique) ou au RMI. Certes, la jurisprudence conséquente aux deux jugements rendus par des tribunaux de grande instance a créé un précédent, à l'origine de ce mouvement d'ampleur, puisque Denis Clerc, dans un article de la revue *Alternatives Economiques* du mois de mai 2004, recense près de 700 000 « recalculés » dont 300 000 qui le sont déjà et 450 000 autres à venir. Néanmoins, rares sont les exemples de mouvements concertés entre les personnes exclues, qui s'organisent en force et tentent de faire pression.

Un article du Monde daté du 16 mars 1993, où s'entretiennent J.-B. de Foucauld et J.-M. Colambani, distingue exclusion de pauvreté et d'exploitation puisque lit-on, « il y a des sociétés pauvres qui ne sont pas des sociétés excluantes, car elles ont conservé des liens sociaux forts ». De plus, elle se différencie de l'exploitation par une absence de rapport social : « l'exclu ne se situe plus dans un rapport d'échange avec autrui, il est le plus souvent seul, avec son hétérogénéité propre, sans droits sur autrui parce qu'il ne représente plus d'utilité pour lui ». Les exclus sont dispersés, privés de moyens d'expression ce qui génère un obstacle à la formation d'une identité de groupe. Tandis que les salariés exploités disposent d'un moyen de pression symbolisé par le droit de grève, « l'exclu lutte seul contre tous, tant qu'une main ne s'est pas tendue ».

Par ailleurs, nous trouvons, dans l'ouvrage qui porte le titre provocateur *Du bon usage de l'exclusion*<sup>47</sup>, une distinction du marginal et de l'exclu. Tandis que le premier, par définition, se situe à la lisière de la société, reste donc en contact avec elle, l'exclu, quant à lui, n'est plus relié. De ce point de vue, nous pouvons considérer qu'être en marge, c'est cependant continuer à avancer en même temps que la société.

La nuance à apporter à propos de la population d'exclus tient donc au fait que contrairement aux autres, la société continue à vivre, sans eux. Il est rare en effet que les exclus s'opposent et que nous puissions les entendre. Peut-être l'exclusion est-elle honteuse pour ceux qui la subissent, en tous cas, elle reste feutrée. Comme nous avons tenté de le montrer, l'existence d'une société hiérarchique ne choque guère. Légitimées, les différences sont souvent accueillies avec fatalisme. En outre, les modes

---

<sup>47</sup> Philippe Caumartin et Albert Rouet, Paris : Desclée de Brower, 2000.



d'explication justifiant la situation de chacun peuvent être culpabilisants, chacun ayant ce qu'il mérite. Enfin, la situation économique et ses effets qui semblent frapper à l'aveugle, sont accueillis avec résignation.

Pour Martine Xiberras, l'association des êtres humains se fonde selon les deux principes de confiance réciproque et de profit individuel. C'est dans « l'agir en commun » que naît la solidarité, tandis que la conscience collective, faite de croyances et sentiments partagés s'élabore ensuite. Aussi, la solidarité repose-t-elle sur les idées de sacrifice, que chacun doit aux autres et réciproquement, de loyauté ainsi que d'une définition commune du sacré. Parallèlement, pour maintenir le nouvel ordre social, il est encore nécessaire d'instituer récompenses et sanctions. C'est là que viennent se greffer les appareils de coercition. Cependant, les institutions qui ont longtemps prévalu, porteuses d'un modèle fort et génératrices de lien, constituées en familles (élargies aux sphères religieuses ou politiques) sont désaffectées, « les groupes d'appartenance se définissent de moins en moins en termes d'identité, de filiation ou de sang, mais plutôt en termes d'identification, de goûts, de penchants ou de sensibilité commune »<sup>48</sup>. De même, nous entendons parler actuellement de crises de valeurs et de désaffection concernant les organes qui les incarnaient comme autant de symptômes d'une société qui se désagrège pour mieux privilégier le « quant-à-soi ». « Loin d'assister à un renforcement du lien social et de la solidarité, c'est le contraire qui se produit » déclarent Jean-Baptiste de Foucauld et Denis Piveteau, qui ajoutent que « ceci montre la gravité de la maladie qui atteint le lien social : les défenses immunitaires de la société fonctionnent à rebours »<sup>49</sup>. Dans ce sens, ils ajoutent que lorsque « pour un achat, une opération financière, pour des loisirs, on préfère un service moins cher, avec moins de relations humaines, à un autre plus cher, mais avec davantage de contact humain et de lien personnel, on fait à sa propre échelle, un petit choix de société »<sup>50</sup>.

Peut-être n'est-il pas inutile de réfléchir à la nature du lien qui doit exister pour unir les membres d'une société. Cependant, l'arbitrage entre respect et reconnaissance de la différence et mise en commun est loin d'être aisé à faire. L'équilibre sans doute difficile à trouver.

---

<sup>48</sup> Martine Xiberras, *Les théories de l'exclusion*, Paris : Armand Colin, 1996, p. 183.

<sup>49</sup> Jean-Baptiste de Foucauld, Denis Piveteau, *Une société en quête de sens*, 1995, Paris : éd. Odile Jacob, p. 88.

<sup>50</sup> *Op. cit.*, p. 126.

#### 4.1. Exclusion et silence

*« L'exclusion ne se dit pas, les exclus se taisent »<sup>51</sup>.*

Dans les publications qui traitent des sans domicile, il est remarqué que les contacts avec les représentants institutionnels se raréfient en même temps que les conditions de vie se précarisent. La mise en mots d'histoires douloureuses, pouvant être vécue comme l'aveu d'autant d'échecs afin de bénéficier d'une aide dont l'immédiateté n'est pas assurée et les effets sur le long terme non plus garantis, peut paraître un tribut lourd à payer.

Aussi, pouvons-nous lire parfois que « l'exclusion est un monde du silence »<sup>52</sup>. Philippe Caumartin et Albert Rouet déplorent un appauvrissement rapide des moyens de langage, expliqué en partie par la fréquentation récurrente du même groupe de semblables auquel la parole s'adapte pour ensuite perdre de son importance puisque l'on s'y comprend « à demi-mot ». Par ailleurs, écrivent ces auteurs, « plus que celui qui n'est pas reconnu, l'exclu désigne celui qui, ne pouvant plus s'exprimer, devient alors celui à qui l'on n'adresse plus la parole. Le cercle du silence est bouclé »<sup>53</sup>.

Pourtant, M. Autès, dans sa participation à l'ouvrage de Robert Castel et Jean-François Laé consacré au RMI, considère que le travail d'insertion qui est fait à cette occasion présente l'intérêt de renouer avec la parole.

Les mots deviennent symboles de reconquête d'une identité personnelle et sociale, mais aussi citoyenne et démocratique. Ils permettent à celui qui les exprime de verbaliser des souhaits, alors que souvent ce droit leur a été dénié. En effet, dans l'exclusion, le besoin se substitue au désir. En plus, ces aspirations trouvent leur place dans un projet et en constituent la fondation, devenant moteur d'une reconquête sociale pour permettre au bénéficiaire de prendre place dans le système plus vaste de notre société. Conquête citoyenne aussi qui affirme que les exclus ont des droits dont certaines institutions sont garantes, ainsi que des devoirs qui viennent en contrepartie, redonnant tout son sens au terme de contrat.

---

<sup>51</sup> Jean-Baptiste de Foucauld, Denis Piveteau, Une société en quête de sens, 1995, Paris : éd. Odile Jacob.

<sup>52</sup> Philippe Caumartin et Albert Rouet, Du bon usage de l'exclusion, Paris : éd. Desclée de Brower, 2000, p. 73.

<sup>53</sup> Op. cit., p. 73.

## 4.2 Exclusion et solitude

Selon Jean-Hugues Déchaux<sup>54</sup>, certaines périodes-clés de la vie, telles que le passage à l'âge adulte, l'apprentissage de la parentalité, la cessation d'activité..., nécessitent l'accompagnement de parents qui peuvent apporter trois types de soutien : domestique d'abord, comme la garde des enfants ou la confection de repas ; de mise en réseau ensuite lors de recherche d'emploi ou de logement ; puis matérielles pour finir, grâce à des aides financières qui prennent la forme de dons ou prêts d'argent. Il ajoute que « l'équilibre protection-insertion s'établit au gré des circonstances, lesquelles dépendent principalement des positions sociales »<sup>55</sup>. Aussi, l'impossibilité voire le refus d'apporter l'une des aides appartenant au triptyque précédemment décrit, peut provoquer un sentiment de perte de soutien. Par ricochet, l'isolement conduirait peu à peu à l'exclusion.

En effet, le sociologue Claude Martin<sup>56</sup> établit une corrélation entre rupture familiale et exclusion. Pour étayer sa théorie, il met en avant que l'appauvrissement, économique cette fois, engendré par la séparation, s'accompagne d'un déclin de la sociabilité. *Le Monde* du 1<sup>er</sup> juillet 1997 relaie les conclusions de l'auteur qui posent qu'« un divorce accélère le processus de précarisation pour ceux qui étaient déjà vulnérables au sens économique du terme préalablement à la rupture ». Les principes traditionnels de solidarité se délitent pour reposer maintenant sur un jeu plus subtil, dit-il, « du don et du contre-don ». Il serait donc d'autant plus aisé de recevoir de l'aide qu'on en a le moins besoin. Cela aurait pour conséquence d'une part de renforcer les solidarités entre personnes bien insérées socialement, permettant aux deux parties de bénéficier de services à tour de rôle, tandis que d'autre part, cela pénaliserait les autres, qui moins à même de fonctionner sur le mode du « donnant-donnant », verraient leur réseau relationnel s'appauvrir.

Une situation économique dégradée se voit de fait aggravée par une détérioration de l'entraide. Pourtant, la protection sociale dont nous bénéficions tous et qui incarne un système de fonctionnement solidaire continue d'exister, quoique affaiblie.

---

<sup>54</sup> Jean-Hugues Déchaux, L'Etat et les solidarités familiales, *In* L'exclusion l'état des savoirs, sous la direction de Serge Paugam, Paris : La Découverte, 1996.

<sup>55</sup> Op. cit., p. 537.

<sup>56</sup> Claude Martin, Trajectoires post-divorce et vulnérabilité, *In* L'exclusion l'état des savoirs, sous la direction de Serge Paugam, Paris : La Découverte, 1996.

### **4.3. De la protection sociale**

Certains argueront que le recours à la solidarité n'est pas récent puisque l'on en trouve l'ébauche dès l'Antiquité, ainsi que l'illustrent des associations de travailleurs du bâtiment lors de la construction du temple de Jérusalem. Cependant, l'historique que nous avons brièvement exposé au chapitre 1<sup>er</sup>, a tenté de mettre en évidence une lente évolution de la société dans son rapport aux plus démunis. Ceux-ci sont d'abord et principalement confiés au clergé, conformément à un principe de charité. Or, la multiplication de caisses de secours mutuelles apparaissant au 19<sup>ème</sup> siècle et constituées dans certaines corporations, oblige l'Etat à s'emparer de la question du développement de la solidarité et à légiférer. La III<sup>ème</sup> République entame ainsi une expérience de législation sociale qui débute avec la loi relative aux accidents du travail et aboutit de nos jours à la création d'une couverture maladie universelle (1999)<sup>57</sup>.

Aussi en sommes-nous arrivée à la description d'un Etat-providence, à qui incombe la responsabilité de protéger ses membres des risques individuels ou professionnels au nom dudit principe. Pour cela, l'Etat collecte puis redistribue, chacun apportant une contribution proportionnelle à ses possibilités, puis bénéficiant en retour de transferts sociaux qui correspondent aux besoins estimés par la collectivité. Nommés aussi revenus indirects ou de substitution, ils compensent l'insuffisance de revenus directs. Xavier Gaullier écrit à cet égard que « la protection sociale à la française est un système d'assurances sociales contributives (...) gérées de façon collective et anonyme au niveau national par des partenaires sociaux, sous la tutelle de l'Etat » et rappelle qu'« elles visent à l'égalité sociale (...) et la cohésion nationale (...) tout en croyant qu'elles vont faire disparaître la pauvreté et l'aide sociale »<sup>58</sup>. Cependant, l'apparition de ce que nous avons nommé la « nouvelle pauvreté » dans le contexte de pénurie d'emplois que nous connaissons, modifie la donne de cette politique solidaire, qui viable dans une situation idéale de plein-emploi, s'avère insuffisante lorsqu'une part croissante de la population se trouve privée de rémunération, et pour laquelle, des mécanismes d'assistance sont nécessairement réactivés.

Divers risques sont de fait pris en compte :

- la santé parmi laquelle la maladie, l'invalidité, les accidents du travail et les

---

<sup>57</sup> Une chronologie de la législation en matière de protection sociale est présentée en annexe 3.

<sup>58</sup> Xavier Gaullier, *La machine à exclure* in *Le Débat* n°69, 1992, p. 170.

maladies professionnelles. L'assurance maladie couvre non seulement les frais médicaux quels que soient la nature de l'affection et les traitements qu'ils impliquent, mais compense de surcroît la perte de salaire consécutive à un arrêt de travail ;

- la vieillesse ;
- la maternité-famille ;
- les questions liées à l'emploi telles que le chômage, l'inadaptation ou la formation professionnelles ;
- la pauvreté et l'exclusion en direction de personnes ciblées (délinquants, alcooliques, drogués) pour qui la prestation est doublée d'un versement prévu dans le cadre de la loi de lutte contre l'exclusion (le RMI) ;
- et le logement.

Aussi souligne-t-on parfois que le système français est une construction complexe où se mêlent la Sécurité sociale reposant sur un principe d'adhésion obligatoire, mutuelles et assurances privées facultatives, puis enfin prestations d'assistance.

La Sécurité sociale peut paraître emblématique d'une société qui se fonde sur la solidarité puisque les cotisations obligatoires sont fonction des ressources de chacun et permettent à des personnes inégalement consommatrices de soins de bénéficier de prestations identiques. En outre, l'organisme n'obéit pas à une logique de profit puisque c'est l'absence de bénéfices qui sous-tend la démarche.

Cependant, ainsi que nous l'évoquions à l'instant, ce régime, adapté à une société où chacun peut prétendre cotiser, renflouer les caisses communes et être considéré comme faisant partie des ayants droits, laisse aujourd'hui des personnes en marge du système, dans une sorte de *no man's land*. C'est pourquoi l'existence de dispositifs parallèles, pour lesquels le paiement de cotisation n'est pas nécessaire s'avère indispensable. A ce titre, plusieurs prestations d'assistance, non contributives, sont assurées par l'Etat. Nous avons déjà mentionné le RMI. C'est également le cas du minimum vieillesse et de l'aide accordée aux familles monoparentales.

Dans cet esprit, votée le 27 juillet 1999 et entrée en vigueur le 1<sup>er</sup> janvier 2000, la loi sur la couverture maladie universelle (CMU), est une aide sociale d'Etat permettant aux personnes de très faibles revenus et notamment aux bénéficiaires du RMI d'accéder aux soins grâce à une affiliation au régime général de la Sécurité sociale, sans qu'il soit nécessaire de s'acquitter d'une cotisation.

La mondialisation est souvent incriminée pour expliquer la difficulté de l'Etat à maintenir ce système coûteux de protection sociale, alors que la compétition entre

nations s'accroît. Certes, le rôle d'assistance qui échoit à l'Etat et fait appel à la solidarité de chacun par le truchement de prélèvements et paiements de cotisations diverses perdure tant bien que mal. Néanmoins, cette aide ne parvient pas seule à endiguer les phénomènes de précarité et d'exclusion. Ainsi, les organismes d'Etat, parfois impuissants, dirigent-ils eux-mêmes les personnes qui les sollicitent vers des associations caritatives qui continuent d'œuvrer...

#### **4.4. L'assistance ou le rôle des associations comme relais de l'Etat**

*« L'assistanat transcrit chez les inclus le regard porté sur les exclus. Il les coince des deux côtés : socialement par l'exclusion et moralement par la réprobation »<sup>59</sup>.*

Robert Castel, dans l'ouvrage déjà cité, intitulé *La métamorphose de la question sociale*, rappelle que « le droit est garant des rapports de réciprocité entre individus responsables et égaux dans l'échange que le contrat sanctionne » mais que « à l'inverse, les pratiques d'assistance se déroulent dans le cadre d'un échange inégal »<sup>60</sup>. Nous nous trouvons ici face à une situation déséquilibrée, où il ne peut être question de contrat puisque l'exclu n'a rien à offrir. C'est pourquoi l'auteur ajoute que « sa relation avec son bienfaiteur est en deçà de la sphère du droit », soulignant de fait l'absence de contrepartie à l'aide apportée ce qui laisse également à penser pour reprendre l'expression de Philippe Caumartin et Albert Rouet que « sa fécondité sociale est déçue »<sup>61</sup>. En effet, nous voyons bien par l'intermédiaire du propos qui sous-tend l'institution du RMA que la question d'une contrepartie exigée en retour de la « généreuse » contribution est toujours actuelle. Peut-être la question du respect de la dignité de celui qui la reçoit n'est-elle pas totalement absente de ce type de préoccupation ? Mais il apparaît surtout, semble-t-il, que le soupçon qui entache le demandeur est bien ancré dans les mentalités, car peut-être ne fait-il pas ce qu'il faut pour s'en sortir, à moins même que la situation ne lui convienne.

Philippe Caumartin et Albert Rouet, portés à une vision compatissante de l'exclusion, évoquent le glissement quasi-irréversible de l'aide ponctuelle qui, en

---

<sup>59</sup> Philippe Caumartin et Albert Rouet, *Du bon usage de l'exclusion*, Paris : éd. Desclée de Brower, 2000, p. 49.

<sup>60</sup> Citation p. 235.

<sup>61</sup> Op. cit., p.31.

réponse à un état d'urgence, s'enlise pour devenir une condition. Car disent-ils « la grave limite de cet assistantat généralisé tient dans le danger d'enfermer dans une position inférieure. Cela étouffe l'espoir de s'en sortir. Ceux qui n'ont pas besoin de cette aide s'en passeront. Les autres resteront pris au piège » pour devenir ensuite « consommateurs d'assistance ». Leur approche met en évidence la détresse de ceux qui n'ont plus qu'à prendre ce qu'on leur offre : le don du nécessaire pour survivre tandis que certains leur reprochent de devenir des assistés-passifs, les termes devenant presque synonymes, se qualifiant chacun l'un l'autre comme pour devenir pléonasmе. Car c'est bel et bien cette situation qui est critiquée lorsque l'Etat-providence est mis en lumière : la suspicion d'entretenir une situation d'assistantat-passif-et-durable pour ceux qui bénéficient de l'aide de l'Etat, et profitent de la bienveillance collective.

Cependant, Nathalie Hanet-Kania, dans une contribution à l'ouvrage de Serge Paugam intitulée *L'Etat et les associations humanitaires en France*, constate que celui-ci, dans le registre de la solidarité qui lui incombe, délègue certaines de ses prérogatives au secteur associatif. Elle se demande s'il s'agit d'une démission ou d'un « rééquilibrage en faveur de corps intermédiaires longtemps mis à l'écart de la relation citoyen-Etat »<sup>62</sup>, certaines d'entre elles comme le secours populaire ou le secours catholique datant pourtant de l'après Seconde Guerre Mondiale.

Néanmoins, selon elle, la politique de décentralisation mise en œuvre au début des années quatre-vingt aurait permis de « dynamiser » le secteur associatif conjointement à l'enracinement de la crise économique et la prise de conscience de problèmes sociaux fédérateurs tels que l'exclusion (notons dans le contexte actuel, le droit des exclus à être dignement logés, porté par des associations telles que DAL<sup>63</sup>, par exemple) ou l'épidémie du sida. Par ailleurs, l'utilisation de l'image de personnalités connues, comme Coluche ou l'Abbé Pierre, et leur médiatisation, permettent de faire connaître la cause qu'ils portent, d'éveiller l'intérêt, tout en appelant à la solidarité sous forme de dons et bénévolat. Cette diffusion constitue les associations en force, en mesure de faire pression sur les pouvoirs publics.

Malgré cela, la multiplicité des bailleurs de fonds qui implique la possibilité de conduire des stratégies différentes et d'appréhender le problème contre lequel on souhaite lutter sous différents angles, a aussi son revers puisqu'il suppose de fait des

---

<sup>62</sup> Nathalie Hanet-Kania, *L'Etat et les associations humanitaires en France in L'exclusion l'état des savoirs*, sous la direction de Serge Paugam, Paris : La Découverte, 1996, p. 443.

<sup>63</sup> Droit Au Logement.

arbitrages entre les souhaits émis par chacun des bailleurs, soumettant l'association à des pressions pouvant être contradictoires. Par ailleurs, face au développement du chômage et des situations de précarité, des associations apparaissent, financées par des fonds publics ou semi-publics mais « les sommes disponibles n'augmentent pas au même rythme que les demandes des associations »<sup>64</sup>.

Le secours catholique, l'une des organisations caritatives françaises les plus importantes au regard de l'ampleur de son budget (127 millions d'euros en 2002), indique que près de 1,6 millions de personnes ont été accueillies pour l'année citée et déplore 686 000 situations de pauvreté, ce qui leur permet de souligner une augmentation importante des secours auprès des personnes vivant une situation de grande exclusion, notamment les sans domicile et les étrangers en attente de statut. Un article de Sandrine Trouvelot, paru dans *Alternatives économiques* en 1998<sup>65</sup>, pointe la faille de notre système d'Etat dans la prise en charge de cette population, puisque, écrit-elle, « ces personnes, aux très faibles revenus, sont de plus en plus souvent orientées vers l'association par les pouvoirs publics ». Les chiffres avancés par le secours catholique énoncent que 40 % des familles sont accueillies suite à la recommandation des services sociaux. De plus, il est constaté que « la détresse des personnes accueillies va souvent de pair avec une méconnaissance de leurs droits ou la défaillances des services » en question, car si 28 % des personnes recueillies sont bénéficiaires du RMI, en réalité, 38 % d'entre elles devraient également le percevoir. Or, « des raisons administratives (...) de traitement de dossiers, de délai de mandatement ou d'erreurs commises à la suite d'une demande éventuellement mal formulée » diffèrent l'allocation d'un revenu minimum. La littérature consultée à ce propos ébranle le stéréotype de la pauvreté incarnée dans l'image du vagabond. Car en 1997, 50 % des situations relayées par l'association concernent des familles, monoparentales pour encore la moitié d'entre elles, la femme élevant seule ses enfants dans la presque totalité des cas. Selon l'association encore, 13 % n'ont aucune ressource et toutes vivent sous le seuil de pauvreté, ce qui ne permet pas de faire face aux dépenses courantes et provoque une accumulation d'impayés, notamment les factures de loyer, d'EDF et d'eau. Ces situations de surendettement qui ne sont pas négligeables puisqu'elles concernent ¼ des personnes qui font appel à l'ONG<sup>66</sup>, sont heureusement prises en compte dans la loi de

---

<sup>64</sup> Op. cit., p. 445.

<sup>65</sup> *Alternatives économiques*, n° 165, décembre 1998.

<sup>66</sup> Organisation non gouvernementale.



lutte contre les exclusions de 1998.

Ainsi, peut-être est-il nécessaire que de telles organisations existent pour suppléer l'Etat, d'autant que par leur action, elles permettent la reconnaissance de l'existence d'un « problème social », encouragent la réflexion sur le meilleur moyen d'organiser une action plus large pouvant y remédier, et incitent les pouvoirs publics à le transformer en problème politique. Car enfin, les chiffres présentés de surcroît qui témoignent que cette population est de plus en plus jeune, de moins en moins qualifiée (69 % des personnes reçues n'ont aucun diplôme), et qu'elle rencontre des difficultés à faire valoir ses droits, nous autorisent à percevoir l'éducation comme source d'enjeux. Non seulement l'accès à la qualification semble agir comme un passeport, mais son absence pénalise d'autant plus lourdement que ceux qui en sont démunis semblent de plus en plus rares. Aussi sont-ils d'autant mieux stigmatisés. De surcroît, leur éloignement du système en vigueur leur fait méconnaître leurs droits et les moyens de les mettre en pratique.

#### **4.5. Reconnaissance sociale et employabilité**

Beaucoup s'accordent à dire que la reconnaissance sociale passe essentiellement par le travail, exception faite peut-être, relèvent Philippe Caumartin et Albert Rouet, de la femme au foyer, car « en théorie, elle ne produit pas. Mais parce qu'elle achète, elle produit de la consommation ». L'exclu, quant à lui « consomme si peu... »<sup>67</sup>. Or, l'exclu est souvent privé d'activité rémunérée, souffrant généralement du manque de qualification. Aussi le lien à l'emploi et de ce fait, à la consommation n'est sans doute pas anodin. Ceux qui fustigent la société actuelle, rappellent que nous sommes davantage que ce que nous possédons. Peut-être aurons-nous l'audace d'ajouter que ceux qui vivent bien le rejet de ce modèle sont ceux qui l'ont volontairement choisi et non inopinément subi.

Daniel Mothé, dans *Les progrès de l'exclusion*<sup>68</sup>, soutient que l'éviction de la sphère économique qui touche les bas niveaux de qualification et les contraint à dépendre de nos institutions (il cite à cet égard ANPE, Assédic, allocations familiales),

---

<sup>67</sup> Philippe Caumartin et Albert Rouet, *Du bon usage de l'exclusion*, Paris : éd. Desclée de Brower, 2000, p. 91.

<sup>68</sup> Article paru dans la revue *Esprit*, février 1991, p. 73-91.

les installe dans la dépendance et la passivité. C'est écrit-il, « ainsi que l'on apprend à devenir inemployable »<sup>69</sup>.

Or, Jean-Luc Outin rappelle que l'employabilité ne peut être réduite à des caractéristiques personnelles puisqu' « elle revêt des dimensions collectives tenant à la fois aux inflexions locales du contexte macro-économique dans lequel s'effectue la recherche d'un emploi, aux stratégies de gestion de la main d'œuvre que déploient les entreprises et aux politiques de l'Etat en matière d'emploi et de formation notamment »<sup>70</sup> même si naturellement « elle a trait aux qualifications individuelles et professionnelles de ceux qui recherchent un emploi ». De ce dernier point, il apparaît que l'employabilité est tributaire de toute une histoire où passé et devenir professionnels sont étroitement liés car « l'employabilité se structure selon une temporalité longue, en amont et en aval du changement d'emploi »<sup>71</sup>.

Par ailleurs, Daniel Mothé suppose que les chômeurs « bas niveau de qualification » pâtissent de deux désavantages : sans que leur savoir-faire professionnel ne soit remis en cause, un « potentiel intellectuel » est aujourd'hui exigé, gage, ainsi que nous l'avons déjà évoqué, d'adaptabilité face à l'évolution rapide des technologies qui nécessitent, estime-t-on, mises à jour et transferts de compétences. Or, peu ou pas diplômé, le chômeur, même ex-travailleur talentueux, ayant appris son travail sur des postes simples et utilisant des savoir-faire « fossilisés », n'offre pas ces garanties. Ensuite, les normes actuelles, en cours dans les fonctions productives, ont elles-mêmes changé. Le métier appris « dans un statut de dépendance » réclame aujourd'hui autonomie et parfois même prise d'initiatives.

En outre, il note que des éléments appartenant à la vie sociale, qui n'entrent pas dans le cadre explicite du contrat de travail, sont cependant des critères qui jouent sur le jugement favorable ou défavorable de l'employeur et viennent d'autant plus lourdement pénaliser le demandeur d'emploi qu'il a eu recours pendant longtemps aux dispositifs d'aide. L'auteur liste parmi ces « éléments éthiques », la loyauté en la parole donnée, le respect des consignes, le courage de ne pas cacher ses erreurs, l'assiduité au travail, la vigilance quant à l'utilisation de machines sophistiquées et coûteuses... autant de qualités qui font que l'employeur se prémunit de « mauvaises surprises » en recourant au travail précaire, comme période d'essai et « test préalable à une embauche

---

<sup>69</sup> Op. cit., p. 85.

<sup>70</sup> Jean-luc Outin, Trajectoires professionnelles et mobilité de la main d'œuvre : la construction sociale de l'employabilité » in Sociologie du travail, n°4, 1990, p. 471.

<sup>71</sup> Op. cit. p., 489.

définitive ». A cet égard, l'auteur explique que ces qualités morales « deviennent des plus difficiles à respecter pour les chômeurs de longue durée bas niveau de qualification qui doivent tout simplement survivre »<sup>72</sup>.

La violence ici est double : elle atteint certes les exclus, stigmatisés, qui doivent faire la preuve de leur valeur, mais aussi les inclus, priés de démontrer par un zèle attendu que la confiance placée en eux est méritée, ce que nous avons d'ores et déjà mentionné dans le paragraphe consacré au « coût de l'excellence ». Cela contribue sans doute à développer un jeu concurrentiel dans lequel notre population part avec un handicap, si l'on considère que les *insiders* ont tous le désir de le rester tandis que la société fonctionne sur un mode de croissance où certains sont laissés de côté, même si cela doit engendrer un coût pour la société...

## **5. L'inemploi**

La période de l'après choc pétrolier des années soixante-dix est propice à la mise en relation de deux problématiques, l'une qui concerne les inégalités et l'autre qui interroge le rapport des jeunes au travail. Claudel Guyennot<sup>73</sup> rappelle que l'approche de cette question est alors globale et interministérielle associant les perspectives scolaire, professionnelle, économique et sociale.

La référence au rapport Schwartz rédigé au début des années quatre-vingt, qui institutionnalise l'insertion professionnelle des jeunes en tant que problème social, témoigne de l'importance accordée à cette question tandis que le modèle de compréhension s'étoffe d'autres éléments liés à la mutation de notre système économique en crise, et à sa modernisation galopante. Aussi les politiques de l'emploi s'élargissent-elles et englobent en plus les « chômeurs de longue durée ».

En trente ans, l'exclusion semble s'être ancrée sans que les politiques mises en œuvre paraissent endiguer le phénomène. Le chômage persistant, la précarité qui s'accroît, un salariat fragilisé sont autant de constats que nous pouvons dresser. En même temps, le fer de lance que constituait le désir de lutter contre l'hégémonie d'une classe dominante se délite, la solidarité s'effrite et le lien se dissout. Les idées fédératrices qui permettaient à d'aucuns de se constituer en classe et de faire valoir leurs

---

<sup>72</sup> Daniel Mothé, Les progrès de l'exclusion in *Esprit*, février 1991, p. 86.

<sup>73</sup> Claudel Guyennot, *L'insertion : discours, politiques et pratiques*, Paris : l'Harmattan, 1998, 221 p.

attentes perdent de leur puissance, tandis que chacun s'isole pour répondre autant que faire se peut, aux exigences actuelles qui réclament qualités professionnelles et personnelles. Sans doute la concurrence instaurée entre Etats, entreprises... finit-elle par déteindre sur les individus désireux de souscrire aux objectifs des institutions qui les emploient, voire de les anticiper, pour ne pas devenir *outsiders*, d'où la nécessité d'être infailliblement rentable.

Aussi la question sociale actuelle s'assimile-t-elle à un maelström varié où se juxtaposent ceux que Robert Castel nomme les « intérimaires permanents » qui vivent de « débrouilles provisoires » dans la crainte du lendemain, et chômeurs, jeunes ou de longue durée. Cette « nouvelle pauvreté » qui s'oppose à la pauvreté traditionnelle, serait plus proche de l'inadaptation que de l'exclusion selon Claudel Guyennot.

L'insertion, « autre nom de la citoyenneté économique » écrit-il encore, incombe à la société qui tente par le biais des commissions des X<sup>ème</sup> et XI<sup>ème</sup> Plans de connaître, saisir et prévenir l'exclusion, dans une perspective de maintien de la cohésion sociale.

Les clefs de compréhension sont multiples : les exigences du marché du travail sont mises en évidence et la situation locale de l'emploi prise en compte. Les caractéristiques individuelles des populations concernées dont on interroge le parcours professionnel antérieur sont étudiées et synthétisées en ce que nous avons appelé son degré d'employabilité. La pertinence des démarches de recherche d'emploi entreprises est elle aussi examinée.

L'auteur rappelle que « partant du constat que le chômage touche plus particulièrement les agents les moins qualifiés, les politiques se sont d'abord orientées vers des dispositifs de qualification (et de requalification) des catégories les plus exposées au risque chômage »<sup>74</sup>. Il s'agissait à la fin des années soixante-dix et au début des années quatre-vingt, surtout de jeunes et de femmes. Il souligne qu'alors déjà, les travaux à l'origine des dispositifs destinés à venir en aide des 16-18 ans mettaient en évidence que les destinataires de ces mesures venaient de filières de relégation (SES, CPPN, CPA) des différentes classes de l'enseignement du secondaire, tant que va l'obligation scolaire, ainsi que de l'enseignement technique court. Par ailleurs, l'apparition du chômage de longue durée donne lieu à la mise en place d'actions de formation et de « réinsertion ». Or, « la formation apparaissant comme réponse insuffisante, c'est vers une mise au travail direct que se sont orientées alors les

---

<sup>74</sup> Op. cit., p.65.

politiques »<sup>75</sup> prenant le nom de l'insertion dite « par l'économique ».

Mais cette situation a une autre conséquence sur l'emploi que Gérard Forgot et Jérôme Gautié (1997) analysent et présentent dans une étude consacrée au déclassement qui pourrait être défini par le fait pour un individu diplômé d'accepter un emploi nécessitant un niveau de diplôme inférieur à celui qu'il possède.

En effet, dans le contexte décrit, le diplôme est sans doute une condition nécessaire pour accéder à l'emploi, mais non plus une condition suffisante. Les jeunes diplômés qui entrent sur ce marché peuvent être conduits à accepter un emploi même si leurs certifications pouvaient leur laisser espérer mieux. Cela implique un accroissement des difficultés associées à la recherche d'emploi pour les moins diplômés. Effectivement, les auteurs observent, au cours des années 1992-1995 une augmentation générale du déclassement chez les jeunes, et cela d'autant plus qu'on est femme. Des variations sont observées également en fonction des secteurs d'activités et la taille des agglomérations : un jeune homme briguant un emploi industriel dans la région parisienne ayant une probabilité d'être déclassé inférieure à celle de quelqu'un de l'autre sexe cherchant un emploi dans le commerce dans une ville de province.

Les auteurs s'inspirent des travaux de Salais (1980) où le chômage en France est assimilé à une « file d'attente ». Pour étayer cette théorie, deux hypothèses sont formulées : d'abord celle d'une pénurie d'emplois ayant pour conséquence de raréfier le nombre d'emplois primaires, les plus prisés. Face à ce constat, les acteurs peuvent adopter deux stratégies, soit refuser d'être déclassés, soit l'accepter et prendre le risque de disposer de moins de temps pour rechercher une meilleure offre, et que le poste accepté agisse comme un signal négatif pour de futurs employeurs. La seconde hypothèse introduit la notion de « file » conformément à ce que Lester Thurow (1975) considérait dans son modèle de concurrence pour l'emploi. Cette théorie, qui s'oppose à celle du Capital humain, postule que la productivité est une caractéristique non des travailleurs, mais des emplois. Pour que l'employé soit « efficace », deux sortes d'adaptation sont nécessaires, la première est liée à l'entreprise et à la bonne connaissance que l'on a d'elle, et la seconde s'attache à la maîtrise propre à son poste de travail. Il en découle qu'il est généralement préférable pour l'entreprise de conserver un employé et de le promouvoir que de recruter une nouvelle personne étrangère à l'institution. Cependant, dit Lester Thurow, quand il est nécessaire d'embaucher

---

<sup>75</sup> Idem.

quelqu'un, le niveau de formation constitue un indicateur fiable car il est gage d'adaptabilité même s'il n'est pas en exacte adéquation avec les compétences requises pour occuper le poste vacant. Ainsi, le recruteur a recours à cette file d'attente (*labour queue*) constituée des demandeurs d'emplois. Leur diplôme agit comme un signal, qui donne des informations sur le candidat, dont l'entreprise connaît par ailleurs assez peu de choses, allant en cela dans le sens de la théorie du filtre, apparue dans les années soixante-dix. De façon assez cynique, les auteurs français constatent que cette stratégie est rentable pour l'entreprise : l'augmentation de la productivité par l'embauche de personnes très diplômées faisant baisser le coût unitaire.

Cette lecture du processus d'insertion professionnelle nous propose une grille de compréhension plus fine. Nous concevons bien tout ce que cela implique de difficultés à surmonter pour ceux qui quittent notre système scolaire sans qualification. Que le diplôme agisse comme une garantie auprès des employeurs, cela n'est pas nouveau. En revanche, cette étude qui met en évidence l'accentuation du nombre de ceux qui placés en concurrence, sur le marché de l'emploi, sont prêts à être déclassés, et cela d'autant plus qu'ils vivent depuis longtemps une expérience d'inactivité, en dit long sur le risque de « galère » pour ceux qui ont pour tout bagage, leur seule envie d'entrer dans la vie active. Non seulement, ils se placent à court terme dans une situation défavorable par rapport aux autres, mais à long terme, compte tenu de leur parcours que l'on prévoit chaotique, nous pouvons faire l'hypothèse d'une intensification de ce signal négatif évoqué dans les théories économiques.

# **Chapitre 4**

## **Propositions de définitions**

**1 – L'exclusion comme état de privation**

**2 – Etat ou processus ?**

**3 – Une illustration : « la disqualification sociale »**

« Les « exclus » sont le plus souvent des vulnérables qui étaient « sur le fil » et qui ont basculé »<sup>1</sup>.

Tenter de définir le substantif « exclusion » sans avoir recours à son étymologie ne nous permettrait pas d'en saisir l'essence, d'abord parce que le verbe latin *excludere* composé du préfixe *ex* qui signifie dehors et de *cludere*, éclaire en partie son sens en suggérant non seulement l'idée de fermeture mais aussi celle selon laquelle on est subitement ou progressivement éloigné d'un endroit où l'on était autrefois admis. Or, la construction de ce mot va au-delà, puisque c'est le mot « clé », moyen grâce auquel on ouvre et on ferme, issu du nom *clavis*, qui en constitue le noyau. Nous pouvons affilier le terme exclusion non seulement à *cludere*, mais aussi à *claustrum*, à l'origine du mot cloître qui évoque tantôt une barrière, tantôt une enceinte. Ainsi l'exclu est-il séparé de ses semblables, et cette distance, verrouillée, promet d'être difficilement surmontable, mais il semble également condamné à la solitude.

Le paradoxe de ce terme tient également au fait que pour abstrait qu'il paraisse au terme de ce détour par les origines, il renvoie à des situations concrètes, parfois nommées « cumul des précarités ». En témoignent à cet égard les descriptions précédentes : les différentes formes que prend l'exclusion peuvent être ramenées à des faits, chiffrés de surcroît. Dans le même temps, le sens de ce substantif est néanmoins intériorisé. Certains diront que « c'est plus du vécu qu'autre chose ». Aussi pourra-t-on entendre également que « l'exclu n'espère plus tellement des autres et de la société pour s'en sortir »<sup>2</sup>, propos illustrant que c'est l'impression ou non d'être inclus dans un fonctionnement social qui caractérise l'exclusion.

Etablir que le manque caractérise l'exclu, qui est mis à l'écart tandis que la société continue de fonctionner sans lui, serait insuffisant, car ainsi que le disent Philippe Caumartin et Albert Rouet, l'exclusion est de surcroît le « meurtre du désir », à l'image de ce reportage diffusé lors d'un journal télévisé. Y était montré un homme sans domicile qui ayant trouvé par hasard un billet de 5 € se demandait s'il devait acheter de la nourriture ou du tabac. Outre l'aspect contestable de ce type de production médiatique qui, sous couvert de montrer fidèlement une situation en use pour faire sensation, nous assistons au dilemme de l'exclu qui a besoin de manger et désire fumer.

---

<sup>1</sup> Philippe Caumartin et Albert Rouet, *Du bon usage de l'exclusion*, Paris : éd. Desclée de Brower, 2000, p. 13.

<sup>2</sup> Propos tenus par Lucien Duquesne, membre de l'équipe nationale d'ATD Quart-Monde, France Inter, le 6 juillet 2004.



Sous le regard des caméras puis des téléspectateurs, il opte pour l'achat alimentaire peut-être incité en cela par la crainte d'un jugement social instituant que dans ce type de situation il existe un « bon » et un « mauvais » choix. De fait, il reste conforme à ce qu'écrivent les auteurs précédemment cités. Dans une situation de dénuement extrême, il semble parfois difficilement admissible qu'un être exprime des désirs, tant il semblerait « normal » qu'il cherche à satisfaire ses besoins élémentaires d'abord. Or, réduire l'homme à ses besoins n'est-ce pas un peu aussi ramener la vie à la survie ?

Le verbe insérer pourrait quant à lui se définir par opposition à cette exclusion précédemment définie. *Serere* qui suggère l'idée de joindre ou d'unir, auquel s'ajoute *in*, n'est pas sans nous évoquer l'idée de lien dans un sens dynamique visant à mettre à l'intérieur. Ainsi, l'insertion serait le processus par lequel on sort du désert (*desertus*), qui partage la même racine latine et dont nous pouvons trouver parmi les traductions proposées « inculte », « sauvage », pour entrer dans la structure, le tout social par opposition au vide et au néant précédents. Insérer revient donc à mettre du lien mais également faire entrer dans le cadre commun. Or, même si la question du lien qui se délite ou au contraire se constitue nous semble primordiale, la vision qui lui est associée, prônant un tout qui s'opposerait à un rien et non dénuée de jugement de valeur, nous interroge.

Dans les développements que nous faisons, nous avons recours régulièrement à d'autres termes-clés qu'il semble opportun de définir simultanément.

Représentations, valeurs et normes sont des substantifs qui demandent en effet à être précisés dès maintenant. Le premier d'entre eux est affilié au verbe latin *repraesentare* dans lequel nous reconnaissons le radical *praesens* qui signifie présent. Ce qui est rendu présent dans ce cas, sont des impressions de bien, de mal, de bon, de mauvais, de beau ou de laid qui s'ancrent dans l'esprit, et contiennent de fait une part de subjectivité. Par définition, celles-ci sont datées, fixées dans l'actualité et peuvent en conséquence être amenées à évoluer.

L'origine du nom valeur est également digne d'intérêt car sa racine indo-européenne *val-* (être puissant) implique une idée de force, qui s'applique dans le cas qui nous préoccupe au domaine moral. En conséquence, les valeurs seront à la fois ce à quoi on accorde du crédit, un prix, non pas en ce que c'est objectivement quantifiable ou mesurable, mais parce que c'est souhaitable. L'estimation de cette sorte de valeur, à même d'être expertisée comme il serait possible de le faire dans le domaine de l'art par

exemple, domaine pourtant loin de reposer sur des canons figés, se doit d'être associée dans notre propos à une idée de mérite. Cela implique inévitablement un jugement permettant d'apprécier les qualités répondant à une norme que nous qualifierons d'idéale.

Le nom norme traduit également l'ambiguïté ou la tension qui existent entre ce qui appartient au concret et ce qui est du domaine de l'abstrait. *Norma*, en latin pourrait être traduit par règle, mais aussi par équerre, ce qui lui confère sans doute une connotation plus rigoureuse que les deux termes précédents. Incarnée dans la loi, la norme se situe du côté du continuum le plus strict, tandis qu'à l'autre pôle, ainsi que nous l'avons écrit juste avant, elle est de l'ordre de l'idéal. Toute cette échelle se voit ainsi graduée de principes ou modèles qui édifient ce qui doit être habituel ou à tout le moins « normal ». Pour qualifier ceux qui se plient aux usages, certains parleront de « conformité », d'autres de conformisme, ce qui n'est pas sans nous faire penser qu'il s'agit bien là d'un processus dynamique, en tension entre ceux qui acceptent et ceux qui s'éloignent de la norme, et qui en réclament souvent, mais non systématiquement, l'assouplissement. La norme recèle donc, comme les deux notions qui l'accompagnent une réalité abstraite, en mouvement. Tension, serait sans doute le terme qui conviendrait le mieux car les prises de position les concernant peuvent être passionnelles, portant l'empreinte de la subjectivité de chacun. En cela sans doute, la norme est aussi compromise, la part d'arbitraire qu'elle enferme étant justifiée par des préoccupations d'intérêt général.

### **1. L'exclusion comme état de privation**

Si nous nous confinions aux représentations traditionnelles de l'exclusion, nous nous attacherions à dresser la liste des manques qui lui sont associés, ces précarités cumulées déjà évoquées, qui caractérisent notre population : les sans-emplois, chômeurs, RMistes et autres bénéficiaires de minima sociaux nous laissent à penser que la première exclusion, qui s'adjoint à celle qui verrouille les portes de l'accès au monde professionnel est d'ordre économique. Un pouvoir d'achat faible, nécessitant parfois le recours à des associations ou organisations caritatives, en est l'un des stigmates.

L'existence de quartiers de réputations différentes parfois délimités de façon symbolique par lignes de chemins de fer et autoroutes tend à montrer que l'exclusion

peut aussi devenir géographique et atteindre son paroxysme lorsque le sans domicile erre puis s'établit dans un *no man's land*.

Enfin, l'exclusion physique qui frappe personnes handicapées ou immigrées, avec ou sans papiers, en ce qu'elles s'éloignent de la norme et inquiètent par leur étrangeté et leurs différences, s'accompagne d'une exclusion « méta-physique » qui englobe, dépasse cette dernière, et refuse d'autres valeurs et d'autres normes que celles communément admises, reconnues, partagées. La revendication de convictions religieuses, politiques, l'affirmation de modes de vie différents ou de valeurs qui s'éloignent du pattern officiel contribuent à nourrir cette dernière forme d'exclusion. D'aucuns pourront s'étonner du paradoxe selon lequel la liberté, pourtant érigée en principe fondamental aux côtés de ceux d'égalité et de fraternité, puisse être source de marginalisation. Dans ce cas néanmoins, l'exclusion prend une forme symbolique, et non plus uniquement matérielle. Images négatives et mots connotés condamnent, traduisant alors un conflit de valeurs.

La question scolaire n'échappe d'ailleurs pas à ce débat, étant entendu que l'échec scolaire est subi, par les jeunes qui le vivent, et non choisi. L'échec scolaire est le symptôme d'une maladie, certains parlent parfois de handicap auquel il faut impérativement remédier.

L'échec de certains élèves révèle aussi que les valeurs qui sont partagées et admises par la plupart ne le sont pas par tous. Leurs aspirations sont différentes. La violence et quelquefois même la rage qu'ils mettent à défendre ce qu'ils sont, leur obstination et leurs résistances montrent assez que c'est aussi de reconnaissance dont ils veulent nous parler, celle de valeurs différentes qui pourtant les constituent et que la société mésestime puisqu'elles s'éloignent de la norme. N'oublions pas en effet que l'école de la III<sup>ème</sup> République devait aussi permettre de transmettre au peuple les vertus morales que certains avaient jugé devoir lui manquer et accessoirement de former de bons ouvriers s'opposant aux *sublimes*, souvent assimilés par les patrons qui les employaient à des fauteurs de troubles.

Nous nous trouvons avec la classe de troisième d'insertion face à une structure qui tente de faire la dialectique entre prise en compte des différences de certains élèves incarnées dans leur désir de quitter rapidement le système scolaire et exigences liées au pattern dominant. Si insertion signifie uniformisation, et stipule d'être impérativement conforme au modèle dominant peut-être est-elle violence ? En revanche, si elle travaille et veille à construire du lien dans l'intérêt des membres qui sont échoués, peut-être est-

elle bienvenue ?

### **1.1. Qui exclut ?**

La difficulté d'identifier la personne qui exclut est telle qu'il n'existe à notre connaissance aucun mot pour la désigner<sup>3</sup>. De prime abord, ce vide peut laisser supposer que le principal responsable de l'exclusion est l'exclu lui-même, à l'image de l'élève qui « devient » cancre parce qu'il cesse de travailler. Et, de fait, peut être arrive-t-il un moment où il s'exclut de lui-même.

Il n'en demeure pas moins que l'exclusion reste un phénomène anonyme. C'est « on » qui exclut, c'est-à-dire les hommes en général et personne en particulier. Les contours qui limitent « on » sont difficiles à tracer. En revanche, si les formes d'exclusion sont diverses, les figures excluantes, (ou exclueuses ?) pour inconnues qu'elles soient (s'agit-il de l'Etat, du politique, d'institutions, du maître d'école ?) s'unifient autour d'un consensus grâce auquel les membres soudés sont à même d'apprécier le degré d'anormalité recevable. L'illustration faite par Scotson dans l'enquête déjà citée et menée sous la direction de Norbert Elias en est l'exemple : les habitants d'une communauté caractérisée par un fort degré de cohésion s'opposent et stigmatisent ceux, isolés, d'un autre quartier. Aux normes et valeurs partagées des premiers s'oppose l'anomie des seconds qui subissent puis intègrent jusqu'à les partager les jugements portés sur eux. Dans le même esprit, Martine Xibberas qui s'interroge sur les causes de l'exclusion écrit que « c'est au nom de ces valeurs ou de ces représentations du monde que ces populations finissent par être exclues, soit qu'elles s'excluent d'elles-mêmes d'un monde où elles n'ont pas leur place, soit qu'elles sont exclues par les autres du fait de l'irrecevabilité de leurs idées »<sup>4</sup>. Nous retrouvons dans cette citation deux idées force déjà abordées puisque d'une part, le rapport à la norme est souligné, instituant ce qui est conforme ou non, et que d'autre part, elle fait mention d'une exclusion qui n'est pas seulement factuelle mais également de l'ordre du ressenti : c'est aussi une impression.

Par ailleurs, l'ouvrage consacré à l'exclusion, rédigé sous la direction de Serge

---

<sup>3</sup> De la même façon, Georges Solaux nous faisait remarquer qu'il n'en existe pas davantage pour ceux qui insèrent, nommés « agents d'insertion ».

<sup>4</sup> Martine Xibberas, *Les théories de l'exclusion*, Paris : Armand Colin, 1996, p. 17.

Paugam, qui se donnait pour tâche de faire le point sur les diverses formes d'exclusion et leurs manifestations nous donne l'occasion, par le truchement de la contribution de Michel Wieviorka qui met xénophobie et exclusion en relation, de souligner l'existence de stéréotypes associés à l'exclusion. Sous sa plume, ils prennent les noms de vide social, anomie, manque, souffrance, absence de repères. Il fait remarquer que « ce n'est pas là où l'emporte la seule pauvreté que l'on constate les plus évidentes expressions du racisme, c'est là où, simultanément, la culture locale ou nationale semble menacée, où les mécanismes d'intégration sont épuisés, où la pénétration de la culture internationale est vécue comme un danger par de larges pans de la population »<sup>5</sup>. Ainsi, dans ce rapport à l'autre, c'est l'expression de sa propre identité qui est remise en cause. Tant que le consensus autour d'une identité est fort, le rapport de domination semble légitime et ne pose pas question. C'est la confrontation avec d'autres modes de vie qui conduit à s'interroger sur le sien propre. Peut-être était-ce pour cette raison qu'il était coutume, il y a peu, d'entendre parler de seuil de tolérance ?

Par ailleurs, cet auteur fait remarquer que le racisme n'est pas tant imputable aux exclus qu'aux inclus, qui utilisent les « détours de la culture » pour justifier une exclusion sociale, et masquer son arbitraire sous le vernis d'un discours argumenté.

## **1.2. Comment exclut-on ?**

La question du comment est indissociable de celle liée au pourquoi. Nous avons déjà évoqué la situation des ouvriers au 19<sup>ème</sup> siècle. Bernard Charlot et Madeleine Figeat relatent dans l'ouvrage qu'ils consacrent à la formation des ouvriers comment l'on en vient à proposer de l'éducation aux populations laborieuses. D'une part, certes les conditions de travail s'améliorent et il devient moins nécessaire pour tous les membres d'une famille de vendre leur force de travail, enfants compris. Mais d'autre part, et parallèlement, l'on déplore les mœurs de cette population que l'on a tôt fait d'associer à l'alcoolisme pour les hommes et à la prostitution pour les femmes. En vertu d'un modèle bourgeois, prônant des habitudes de vie réglées et « tempérées » puis simultanément à la nécessité de former quelques ouvriers qualifiés, l'éducation est proposée comme remède. L'idée n'est pas tant alors de démocratiser l'enseignement

---

<sup>5</sup> p. 351.

pour permettre à tous d'accéder à des positions sociales plus élevées que de favoriser par opposition aux *sublimes* que nous avons déjà évoqués, l'émergence d'un bon ouvrier, dont la vie serait « rangée ». Quiconque a déjà consulté un manuel scolaire de type Lavissee est frappé par les aspects de morale qui y sont mis en avant. Les vices et l'alcoolisme en particulier sont montrés comme des fléaux dont il faut se préserver. L'école primaire d'alors devient vecteur d'une morale instituée par un groupe qui n'est pas celui auquel elle se destine. Cependant, nous voyons bien également que le consensus qui surgit s'accorde sur le moyen, le recours à l'éducation, alors que les bénéfices attendus sont divergents. L'intérêt des uns serait de discipliner et former un ouvrier modèle, celui des autres de s'élever et d'accéder à des conditions de vie meilleures. Il n'en reste pas moins qu'au-delà de ces différences d'aspirations, les valeurs véhiculées par l'école se trouvent acceptées, la figure de l'instituteur en interface, ni homme du peuple, ni bourgeois, travaillant pour les uns en même temps que pour les autres. Une autre norme s'érige : avant d'être bon citoyen ou bon ouvrier, il convient d'être aussi bon élève. Certes, on voit émerger les notions d'égalité des chances et de méritocratie à l'encontre desquelles il ne serait guère judicieux de formuler des reproches. Une remarque cependant : si l'on permet à une population populaire d'avoir accès au début du 20<sup>ème</sup> siècle à la formation professionnelle, c'est aussi parce que les patrons commencent à avoir besoin de main d'œuvre qualifiée en quantité plus importante. Il s'agit bien encore d'un compromis trouvé entre économie et profits d'un côté et aspiration d'accéder à une vie plus douce d'un autre. La question de se conformer aux normes engendre un choix, qui transparaît très confusément puisque celles-ci sont posées telles des commandements et enjoignent de ne pas s'interroger. La réflexion a été menée en amont, pensée par des gens qui savent pour d'autres qui ignorent. Soit l'on se plie aux préceptes dictés afin de s'éloigner un peu de la misère et d'approcher du mode de vie convoité, proche de celui donné en exemple par la classe dominante, soit l'on résiste au risque de rester en marge puis tenu à l'écart.

De fait, les valeurs en tant que facteur de cohésion doivent être ressenties comme justes, légitimes, veillant à l'intérêt de tous. Celui qui ne s'y conforme pas semble de sorte aller à l'encontre de son intérêt propre.

Aujourd'hui encore, nous voyons combien un travail sur la norme est de longue haleine impliquant une réflexion sur nos valeurs, nos représentations et s'appariant à une évolution des mentalités. L'Etat, responsable du meilleur fonctionnement possible de notre société, prend également acte de certaines modifications puis les intègre. Les

réformes liées à notre système éducatif en témoignent : l'institution de l'obligation scolaire à l'époque de Jules Ferry, ou sa prolongation jusqu'à 16 ans en 1959 montrent que les décisions politiques entérinent une situation plus qu'elles n'impulsent une dynamique.

En effet, pour devenir politique, et faire partie de son agenda, il est nécessaire que l'ampleur de la question soit avérée car le nombre de personnes concernées peut faire foi. Echo médiatique, groupes de pression, influence de syndicats, le débat pour être perçu doit également être traduit en langage politique. Par ailleurs, une question sociale devient politique, en tant qu'elle concerne l'intérêt général, et non plus particulier, l'intérêt général n'étant non plus les intérêts particuliers sommés. Les représentations de départ s'organisent, se hiérarchisent, s'élaborent. Souvent, elles peuvent faire débat et trouver place ainsi dans l'espace public. C'est déjà un premier signe de leur reconnaissance. Devenues lois, l'Etat s'en porte garant, veille à leur respect, et dispose à cet égard, de moyen de coercition : la loi stipule que chaque enfant doit être instruit jusqu'à l'âge de 16 ans. En conséquence, tout contrevenant doit être sanctionné. Nous l'avons souligné dans la partie précédente, dans ce cas, les parents peuvent encourir jusqu'à des peines d'emprisonnement. Ici, l'Etat, par le biais de ses institutions et des agents qui y sont employés, veille à ce respect.

Norme et loi ne se confondent pas toujours, et chacun, étant porteur de représentations personnelles, fruits de l'éducation et d'expériences, peut tour à tour être exclu ou excluant. Nous avons déjà évoqué les manifestations visibles de l'exclusion, soit qu'elles prennent forme de privation de certains biens matériels soit qu'elles se localisent dans certaines zones géographiques déterminées. Mais il peut également être question de violence symbolique quand les mots utilisés pour qualifier les personnes désignées sont connotés, en général de façon négative ou quand on dénie au porteur le droit de vivre sa différence. Les valeurs et représentations étrangères, éloignées de celles qui sont coutumières, ce qui englobe et dépasse la question du racisme, peuvent être raillées, ignorées ou voire même violemment réprimées. Ces réactions à l'altérité ne peuvent se justifier que par le sentiment de bien-fondé sur lequel repose la position des condamnés. Pressions de toutes sortes enjoignent d'être conforme, tandis que des manifestations visibles stigmatisent certaines personnes comme appartenant à une catégorie d'indésirables.

Cependant, il est incontestable que l'exclu tel que nous avons tenté de le définir jusqu'à présent souffre du manque : qui pourrait soutenir qu'être privé de nourriture, de

toit, de soins ou d'emploi est une situation souhaitable ? Certains valorisent le mode de vie marginal en l'associant à une idée de liberté dont il est légitime de douter, nos exclus n'ayant guère la latitude d'être entendus, leur espace de vie étant souvent réduit à une peau de chagrin.

### **1.3. « L'anormalité d'entreprise »**

Dans la veine des dispositifs d'insertion qui existent, et Gérard Mauger, dans l'article qu'il consacre aux politiques d'insertion en témoigne, la problématique liée au chômage évolue. D'abord, « tout se passe », écrit-il, « comme s'il s'agissait pour les uns et les autres, de faire réparer par la « main gauche » de l'Etat les dégâts occasionnés par la « main droite »<sup>6</sup>, laissant à penser qu'à des actions s'appuyant sur l'économie de marché s'opposeraient d'autres qui redonnent à l'humain une place centrale<sup>7</sup>.

De fait, ce n'est plus seulement de pénurie d'emplois dont il est question, mais de processus plus complexes par lesquels l'Homme est ou devient plus ou moins employable. La question globale de l'emploi se distille dans une pluralité de sous-questions que les politiques en place proposent de traiter simultanément. Ce qui devait au départ appartenir au domaine économique se déplace vers l'individu, postulant qu'il est défaillant à plus d'un titre, socialement, psychologiquement... L'employabilité ne se résume pas, nous l'avons déjà évoqué, à un savoir-faire que l'on pourrait qualifier de technique, mais va au-delà, empiétant sur la sphère du savoir-être également. Cette notion naissante recouvre passé et présent pour tenter d'estimer un potentiel à venir.

Cette tentative de prise en compte globale se retrouve également dans les dispositifs mis en place pour tenter de remédier à l'exclusion. Le RMI en est la preuve : le projet professionnel avec la question-clé de l'emploi, devient un aspect prenant place dans un projet plus vaste qui inscrit l'individu concerné dans une problématique de lien social. L'auteur cité ici, va plus loin encore en assimilant l'insertion à un « fait social total »<sup>8</sup>. Cette redéfinition autorise à multiplier les angles d'approche. Gérard Mauger cite pêle-mêle l'insertion par le sport, les loisirs, le théâtre, l'économique, le travail mais

---

<sup>6</sup> In Gérard Mauger, Les politiques d'insertion : une contribution paradoxale à la déstabilisation du marché du travail, Actes de la recherche en sciences sociales, n° 136-137, mars 2001, p. 9.

<sup>7</sup> Cette analyse est défendue par Pierre Bourdieu. Elle apparaît notamment dans le film que Pierre Carles consacre au sociologue, « la sociologie est un sport de combat », France 2001.

<sup>8</sup> Op. cit., p. 11.



sa liste est loin d'être exhaustive et nous pourrions ajouter bien d'autres entrées encore, celle de la santé notamment.

Cette perception s'accompagne d'un bouleversement : par la forme de traitement qu'elle implique, l'absence de travail salarié devient le signe de carences plus importantes. Les mots utilisés dans l'article auquel nous faisons référence sont extrêmement virulents. Nous pouvons lire que « le manque de qualification, les difficultés d'insertion professionnelle sont identifiées à des incapacités, à des inaptitudes, synonymes d'« inemployabilité », associant le sans-emploi à un « anormal » dont l'accès ou le retour à l'emploi nécessitent un travail plus ou moins long de réadaptation sociale et professionnelle »<sup>9</sup>. L'idée développée ici fait ressortir que l'inemployable se substitue au sans-emploi, avec toutes les modifications que cela draine et qui transparaissent lorsque l'on s'attache au sens des mots et à ce qu'ils impliquent comme conséquences visibles. Le chômage devient inadaptation et le chômeur inadapté, créant cette forme « d'anormalité d'entreprise », expression empruntée à Gérard Mauger et qui donne le titre à ce paragraphe.

De la société duale fréquemment décrite, où s'affrontaient dominants et dominés ou encore ceux qui étaient *in* et *out*, certains diront qu'elle a laissé place à une société à trois vitesses. En effet, à côté du premier groupe de ceux qui détiennent le pouvoir de décision et les moyens de production se trouvent les seconds qui possèdent un emploi. Les uns et les autres sont inclus, même s'il est aisé de comprendre que les moyens d'action et l'écho qu'ils trouvent dans la société ont un poids différent. Enfin, la troisième catégorie de personnes regrouperait les exclus.

Cependant, peut-être ce clivage est-il grossier, en ce qu'il ne traduit que peu la violence subie par certains inclus eux-mêmes qui ont à vivre précarisation du travail et hiérarchisation au sein des emplois occupés, en fonction de leur âge, de leur sexe ou de leur origine nationale. L'idée laissant penser qu'avoir un emploi est un privilège vient nourrir l'exigence rude imposée aux inclus ainsi que leur crainte d'en être privé. Il semble bien que la violence imposée à exclus et inclus non-dominants soit affiliée car il s'agit dans tous les cas, de satisfaire aux normes d'exigence imposées par quelques uns, le risque étant pour ceux qui s'en écartent trop de se retrouver marginalisés.

Par ailleurs, et Gérard Mauger le rappelle également, à la lisière entre inclusion et exclusion se trouvent de nouvelles réponses au non-emploi qui prennent la forme de

---

<sup>9</sup> Idem.

stages en entreprise. S’adressant aux jeunes sortant du système scolaire ou à ceux qui tardent à retrouver du travail, ils confèrent à ceux à qui ils s’adressent un statut à part : dans l’entreprise mais non salariés, actifs mais non employés, dedans et dehors à la fois, rendant un peu plus floue encore la frontière qui permet de distinguer l’exclusion de l’insertion, et justifient nos interrogations quant aux moyens de remédiation proposés.

## 2. Etat ou processus ?

*Intégrer, « c’est faire entrer en dialogue et cohabiter des ensembles antérieurement distincts ce qui a pour effet de créer un nouvel ensemble... Il ne s’agit plus là « d’inégalités » mais de « différences », dont le problème est de savoir comment elles peuvent cohabiter dans un système qui transmue les différences en inégalités en les projetant dans l’espace hiérarchisé de la société »<sup>10</sup>.*

L’essai de description de la population d’exclus que nous avons entrepris en début de partie prend ici son sens puisque pour parler d’insertion, il faut au préalable déterminer quel en sera le public cible. Nous avons déjà établi la différence entre exclus et marginaux, ces derniers se trouvant au bord du système mais non complètement désaffiliés contrairement au premiers pour lesquels nous avons déjà souligné le fait que la société continue de fonctionner, sans eux. En lien avec la société à trois vitesses que nous évoquions précédemment, la lenteur serait l’un des facteurs accentuant le contraste et les éloignant des personnes incluses. Tandis que les uns sont dans l’action, les autres pourraient être perçus comme hors du temps. D’ailleurs, certains auteurs soulignent cette absence de temporalité voire son inutilité lorsque les repères qui ponctuent le rythme des journées n’existent plus. A ce propos, nous pouvons lire que « les exclus perdent la mémoire de la durée parce que les repères sociaux de l’emploi du temps sont partis »<sup>11</sup>. L’accent mis sur le rôle de la mémoire est important car c’est par son action que s’articulent passé et présent et c’est également grâce à elle qu’il est possible de créer du nouveau. L’absence de mémoire en dit long sur la façon de vivre le présent mais aussi sur la difficulté qui en découle, à construire au présent. Cette quasi-absence

---

<sup>10</sup> Citation de R. Lafore, La pauvreté saisie par le droit, in Robert Castel et Jean-François Laé (dir.), Le revenu minimum d’insertion : une dette sociale, Paris : L’Harmattan, 1992, p. 79.

<sup>11</sup> Citation de Caumartin et Rouet dans l’ouvrage déjà cité, p. 77.

de mouvement pourrait nous faire penser que l'exclusion est un état. Or, le fait de reconnaître l'existence de personnes démunies et d'exiger au plus haut niveau de l'Etat qu'une aide leur soit apportée enclenche une dynamique. Ce qui était état peut se muer en processus. Car si ces politiques ont une cible : la population des exclus, elles visent aussi un résultat qui est l'intégration. Aussi est-ce dans l'affirmation d'un objectif à atteindre que nous dépassons l'état, pour ré-enclencher la dynamique et donner l'impulsion à ce qui était à bout de souffle.

Nous profitons de cette réflexion pour apporter une précision lexicale supplémentaire grâce à l'apport du juriste Robert Lafore<sup>12</sup>. En effet, il introduit une distinction entre « insertion » et « intégration ».

L'insertion selon lui recouvre deux dimensions. La première consiste à faire entrer un élément (composé d'une ou plusieurs personnes) dans un ensemble donné. Ce processus s'apparente à de l'assimilation en ce qu'il englobe et rend conforme à la fois. Cela a pour conséquence de modifier l'élément inséré et de le rendre identique à ceux du groupe dominant qui eux ne se transforment pas. La seconde quant à elle n'est pas le résultat obtenu de fait mais la dynamique qu'elle implique. C'est en quelque sorte le mouvement lui-même, le fait « d'engager une série d'actions » et de « passer au travers d'un dispositif de changement »<sup>13</sup>, ce qui justifie selon lui de percevoir l'insertion comme « un dispositif médiateur entre les « exclus » et le corps social »<sup>14</sup>.

C'est pourquoi il résulterait de l'insertion, l'intégration qui pourrait idéalement être considérée comme supérieure à l'insertion, en ce qu'elle dépasserait l'assimilation telle qu'elle entre en œuvre lors du processus, en créant du neuf, c'est-à-dire un ensemble inédit, enrichi des caractéristiques de ceux qui entrent. Le nouveau corps constitué n'est donc plus seulement celui d'origine grossi de quelques membres supplémentaires. La différence ne se limite pas à un aspect quantitatif, il est de surcroît qualitatif, le groupe récepteur ayant intégré et non ignoré la spécificité des entrants. Cela conduit cet auteur à rédiger la mise en garde selon laquelle « même déssectorialisé et territorialisé, le service public risque bien de faire dériver l'insertion dans de nouvelles modalités de la gestion administrative des populations exclues »<sup>15</sup>. En effet, l'une des questions qui s'impose dans ce travail est de nous demander si l'insertion des jeunes dirigés vers une classe de 3<sup>ème</sup> d'insertion conduit à de l'intégration.

---

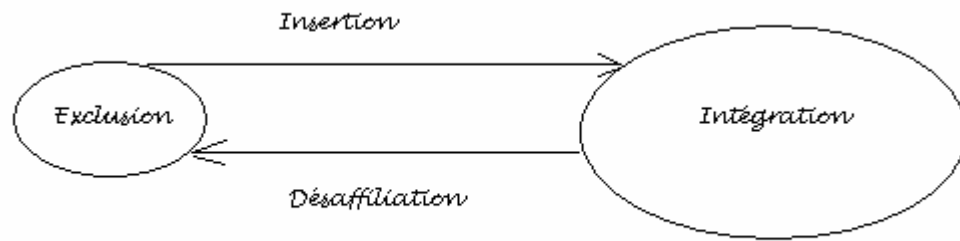
<sup>12</sup> Article de Robert Lafore, op. cit.

<sup>13</sup> Op. cit., p. 77.

<sup>14</sup> Op. cit., p. 78.

<sup>15</sup> Op. cit. p. 90.

De même que nous avons introduit une distinction entre insertion et intégration nous pouvons établir une nuance similaire initiée par Robert Castel, dans l'ouvrage *Les métamorphoses de la question sociale*, entre exclusion et désaffiliation. D'après lui, alors que l'exclusion renvoie à un état, statique, le second substantif, en ce qu'il désigne l'aboutissement d'un processus, traduirait mieux la réalité de la situation. Bien que cette nomination gagne en précision car elle laisse transparaître une idée de désagrégation, donc de mouvement et de perte de liens, nous conserverons malgré tout le terme d'exclusion, comme synonyme, ne souhaitant pas alourdir plus que nécessaire notre propos par la multiplication de l'emploi de ces termes. Cependant, nous garderons en mémoire cet apport qui situe notre problématique dans un cadre dynamique et qui pourrait donner lieu au schéma récapitulatif suivant :



Le postulat optimiste qui pose que nous sommes dans une perspective de mouvement et donc de changement, et non soumis à une fatalité qui figerait les choses pour les fixer une fois pour toutes s'appuie sur les transformations de notre société, qui par le biais des politiques mises en place au fil du temps, témoignent de cette évolution.

### **3. Une illustration : la « disqualification sociale »**

En 1991, Serge Paugam publie un texte qu'il intitule *La disqualification : essai sur la nouvelle pauvreté*. En définissant le premier terme comme le produit d'une construction sociale, il vient illustrer le concept d'exclusion comme processus, tel que nous l'avons défini. L'expérience de la pauvreté s'accompagne d'une forme de violence, pouvons-nous comprendre, parce qu'en même temps que les professionnels s'en emparent pour y remédier, ceux qui sollicitent la mise en place de la procédure d'aide doivent accepter leur changement de statut ainsi qu'une nouvelle étiquette :

celle du « pauvre », définie selon les critères des services qui ont la charge d'intervenir. Non seulement subissent-ils une situation qui les place dans le désarroi, mais ils en sont partie prenante en participant à la déconstruction de leur ancienne identité puis à la reconstruction d'une nouvelle, dévalorisée.

A l'appui de témoignages de personnes connues des services sociaux, habitant une cité de « mauvaise réputation », il réalise grâce à ce matériau une typologie de la pauvreté. Sous l'angle des rapports qui se tissent entre les pris en charge et les professionnels intervenant auprès d'eux, il analyse par quels processus le demandeur d'aide en vient à appartenir à l'une des trois catégories que le chercheur définit : fragile, assisté, ou marginal.

Il apparaît d'abord que si chacune d'elles peut être fonction de la fréquence avec laquelle les personnes concernées recourent aux travailleurs sociaux, il existe néanmoins au sein de chaque catégorie des différences qui méritent d'être soulignées. En effet, parmi les personnes du premier groupe, il est utile de distinguer deux formes de fragilité, qui intériorisée ou négociée, ne définit pas le même type de population. Tandis que la première concerne avant tout ceux qui sont âgés de plus de 30 ans, la fragilité négociée, rencontrée chez les moins de 25 ans n'entraîne pas les mêmes réactions. Ceux-ci en attente d'une situation professionnelle stable « consomment » de l'aide, ce qui aux dires du chercheur n'est pas sans perturber les travailleurs sociaux. Ils se distinguent en effet des autres « fragilisés » en ce qu'ils ne connaissent pas le découragement lié à la perte de leur emploi et envisagent même de gravir les échelons. Il est plus facile pour eux d'être confiants, contrairement aux plus âgés, qui font l'expérience de la disqualification, et pour qui la démarche d'aide entraîne un coût symbolique. En effet, ils doivent s'accommoder d'une perte de dignité.

Cependant, pour l'une et l'autre des deux sous-catégories décrites, l'aide est ponctuelle et faite de distance vis-à-vis du travailleur social car l'on craint un effet d'accoutumance qui pourrait par ricochet aboutir à la situation d'assistance, redoutée.

Pouvant succéder à une période de fragilité, les assistances (différée, installée ou revendiquée) impliquent une aide plus soutenue et régulière. Plus pesamment dépendantes de l'aide sociale, les personnes classées ici, présentent quelques caractéristiques communes. Elles ont d'abord non seulement admis d'être reconnues comme pauvres mais ont aussi accepté l'idée que quelqu'un intervienne régulièrement dans le cadre de leur vie privée. Cela pose les bases d'une relation contractuelle entre les protagonistes : en échange de l'aide attribuée, une intrusion est tolérée, plus ou

moins favorablement selon les différents stades d'assistance cités plus haut. Cela implique également de la part de l'allocataire qu'il fasse preuve d'une bonne volonté affichée de « vouloir s'en sortir », allant de pair avec le signe qu'il a intériorisé le nouveau « rôle social » dont on l'a affecté. Serge Paugam souligne dans ce cas le rapport de séduction qui peut s'installer entre les deux parties, entretenu par le désir d'obtenir de l'autre ce qu'on en attend : une aide financière pour l'un, des conditions favorables au travail d'imposition de normes pour l'autre. Mais « ce jeu de séduction réciproque comporte toutefois des limites car les travailleurs sociaux refusent généralement d'entretenir le cercle vicieux de l'assistance »<sup>16</sup>. Ainsi, l'assistance cordiale s'émousse en l'absence des contreparties négociées, les professionnels ne pouvant décemment tolérer d'être assimilés à de « simples distributeurs financiers ». Cette position laisse présager le troisième type d'assistance, fait de lassitude et qui ébauche la rupture de lien social pouvant conduire à la marginalité.

Serge Paugam évoque une infra-intervention pour ceux du troisième groupe, qui cumulent échecs et handicaps. Stigmatisés parfois par la consommation d'alcool ou de produits stupéfiants, sans statut, leur préoccupation majeure est liée au logement, n'ayant généralement pas de liens sociaux à faire jouer, non plus dans le cadre amical que familial. Ils se distinguent du dernier groupe évoqué, en ce qu'ils renoncent parfois à bénéficier du RMI. A vivre dans la rue, il arrive qu'ils n'aient plus de papiers d'identité, tantôt perdus, tantôt volés. Difficile en ce cas de faire valoir ses droits.

Ces constats conduisent le chercheur à écrire que « les populations en situation de précarités économiques et sociales, connues des travailleurs sociaux, font l'expérience de la disqualification sociale en ce sens qu'elles ont conscience de l'infériorité de leur statut et qu'elles se savent désignées comme des « pauvres », des « cas sociaux » ou des « inadaptés » de la civilisation. La disqualification sociale est avant tout une épreuve, non pas tant en raison de la faiblesse des revenus ou de l'absence de certains biens matériels, mais surtout en raison de la dégradation morale que représente dans l'existence humaine l'obligation de recourir à l'appui de ses semblables et des services d'action sociale pour obtenir de quoi vivre dans des conditions décentes »<sup>17</sup>.

Au-delà des catégories présentées ci-dessus, l'intérêt de cette recherche est

---

<sup>16</sup> p. 114 de l'ouvrage cité.

<sup>17</sup> p. 219.

d'interpréter la réalité sociale vécue par les personnes de l'échantillon comme un processus de reconstruction identitaire, sous-tendu par l'action conjointe des travailleurs sociaux et des personnes concernées. Ce travail, allant de pair avec une dévalorisation consentie, laisse entrevoir le coût symbolique qui guide la démarche.

Néanmoins, de l'assistance qui est octroyée par la paroisse à ses pauvres au minimum social versé aujourd'hui à des ayant-droits, le cheminement est de taille. Non seulement l'Etat prend en compte la pauvreté, mais avec la loi de lutte contre les exclusions<sup>18</sup>, elle fut un temps priorité nationale. En tant que tel, l'idéal convoité n'est pas uniquement de permettre aux concitoyens les plus démunis de survivre mais de leur offrir de conditions de vie dignes.

Tout cela concourt à faire entrer la pauvreté dans le droit.

---

<sup>18</sup> 1998.

# **Chapitre 5**

## **Des moyens de remédiation ?**

**1 – L'exclusion face au droit**

**2 – L'aménagement du territoire**

**3 – Le R.M.I.**

**4 – Les pratiques professionnelles des agents d'insertion**

**5 – Transgression et répression**



La boîte noire qui doit permettre de passer du pôle d'exclusion au pôle d'intégration repose sur des processus qui s'appuient eux-mêmes sur des dispositifs. Ceux-ci, tributaires de décisions politiques prises, fonctionnent dans un cadre, soumis à la stricte application des lois, mais qui se veut flexible, ainsi qu'il est souhaité depuis la décentralisation. Quelque forme qu'ils prennent, et la classe de 3<sup>ème</sup> d'insertion ne fait pas exception, ils reposent sur cette double nécessité de se conformer à ce que l'Etat a décidé, tout en tenant compte des situations locales et en s'y adaptant. L'équilibre est ainsi constamment à trouver entre décision prise à la tête de l'Etat et ce qu'il est coutume d'appeler « la réalité de terrain ».

### **1. L'exclusion face au droit**

*« A la fois comme produit et comme producteur de représentations sociales, le droit est en lui-même une représentation »<sup>1</sup>.*

Considérer la pauvreté comme un objet politique, n'a pas toujours fait l'unanimité, ainsi qu'en témoignent détours et reculs dans les déclarations qui furent faites. Daniel Lenoir, célèbre pour l'ouvrage qu'il a intitulé *Les exclus : un français sur dix*, le rappelle dans la contribution qu'il a apportée à l'ouvrage de Serge Paugam<sup>2</sup>. En effet, si la Déclaration des Droits de l'Homme et du Citoyen de 1793 réaffirme la nécessité d'une prise en charge par la communauté des plus « malheureux », ce principe est mis à mal, deux ans plus tard. Le député Delcroy rapporte « qu'il est temps de sortir de l'ornière profonde où une philanthropie exagérée nous arrête depuis l'Assemblée constituante qui, très sagement sans doute, mais inutilement, s'est occupée du pauvre (...). Posons encore comme principe que le gouvernement ne peut seul se charger de l'entretien du pauvre ; mais le mettant sous la sauvegarde de la commisération générale et de la tutelle des gens aisés, il doit donner l'exemple d'une bienfaisance limitée, comme ses moyens »<sup>3</sup>. Il faudra attendre près d'un siècle encore et le Congrès international de l'assistance publique qui s'est tenu à Paris en 1889 pour que

---

<sup>1</sup> Citation de R. Lafore, *La pauvreté saisie par le droit*, in Robert Castel et Jean-François Laé (dir.), *Le revenu minimum d'insertion : une dette sociale*, Paris : L'Harmattan, 1992, p. 68.

<sup>2</sup> Nous faisons allusion au livre *L'exclusion, l'état des savoirs* déjà évoqué.

<sup>3</sup> Citation rapportée par Daniel Lenoir, dans *L'exclusion face au droit* in *L'exclusion, l'état des savoirs* sous la direction de Serge Paugam, p. 79.

soit réaffirmé le principe d'obligation d'aide pour les collectivités locales soutenues par l'Etat.

Plus près de nous, deux principes fondamentaux ont encore été posés. Au lendemain de la Seconde Guerre Mondiale, la nouvelle Constitution du 27 octobre 1946 proclame « comme particulièrement nécessaires (...) les principes politiques, économiques et sociaux » énoncés dans les articles qui suivent. Nous intéressent tout particulièrement les articles 5 et 11 du Préambule qui stipulent pour l'un que « chacun a le devoir de travailler et le droit d'obtenir un emploi »<sup>4</sup> tandis que l'autre réaffirme l'obligation pour la collectivité d'assurer « des moyens convenables d'existence » à ceux qui sont dans l'incapacité de travailler, de sorte que c'est le principe de droit au travail qui fait son apparition et qui, rappelons-le, est maintenu dans notre actuelle constitution datée de 1958.

Le poids que représente l'énonciation dans la Constitution d'un principe tel que celui-ci n'est pas anodin. Dans la période de l'après-guerre, et bien que se référant à la Déclaration des droits de l'Homme datant de la Révolution française, elle fixe les règles de tout le fonctionnement des nos institutions d'Etat dont les pouvoirs législatif et exécutif. De plus, au-delà des articles auxquels nous faisons référence, elle renvoie plus largement aux textes qui s'y greffent pour détailler les principes de droit.

Par ailleurs, tributaire des évolutions liées au contexte, la chose politique prend conscience qu'il existe toujours une catégorie de « malheureux » dans les années quatre-vingt, celle que l'on nomme les « nouveaux pauvres ». La réponse institutionnelle prend la forme du RMI. Aussi, les textes de 1988 qui régissent sa mise en place s'appuient sur cet autre principe qui est celui du droit à l'insertion. Or, les deux droits dont nous venons de parler devraient s'imbriquer et se renforcer. Mais de fait, le droit à l'insertion n'apparaît que lorsque celui au travail devient défaillant, constituant un Ersatz de celui proclamé dans l'article 5 du Préambule de la Constitution de 1946 : faute de travail, de l'insertion. Aussi pouvons-nous partager l'opinion de Robert Lafore qui écrit que « le droit comme instrument d'encadrement des politiques publiques est un révélateur de la manière dont sont pensés les problèmes qu'il se propose d'affronter »<sup>5</sup>.

De surcroît, cet auteur insiste sur le fait que le RMI, loin d'être une institution d'avant-garde, repose sur les principes classiquement mis en œuvre dans le droit social,

---

<sup>4</sup> L'article 5 se poursuit en déclarant que « nul ne peut être lésé, dans son travail ou son emploi, en raison de son origine, de ses opinions ou de ses croyances ». Cela mérite d'être rappelé.

<sup>5</sup> Citation de R. Lafore, *La pauvreté saisie par le droit*, in Robert Castel et Jean-François Laé (dir.), *Le revenu minimum d'insertion : une dette sociale*, Paris : L'Harmattan, 1992, p. 68.

et dans la lignée des prestations qui lui étaient antérieures, reposant sur la base d'un fonctionnement solidaire de notre société. Seule rompt avec la continuité cette proclamation du droit à l'insertion d'où émerge l'idée d'une double responsabilité : celle des collectivités publiques qui doivent « insérer » et celle du signataire à qui obligation est faite de « s'insérer ». Aussi Robert Lafore ajoute-t-il que cela se distingue de « la logique juridique classique dans la mesure où il recouvre un processus complexe, étalé dans le temps, mettant en jeu une pluralité d'acteurs, et pour le moins indéterminé dans ses finalités ». Le partenariat qui en découle en dit long sur la complexité de la situation à laquelle il faut faire face, car par ailleurs, la population à laquelle le RMI s'adresse, est très hétéroclite.

Nous l'avons illustré tout au long de la partie descriptive qui fait l'ouverture de ce document, la pauvreté (comme l'exclusion) est un concept qui s'appuie sur des représentations. Aussi, les indicateurs, même monétaires, construits, encadrés par des textes et utilisés pour en rendre compte, sont une vue portée par certains à un moment donné. Les différences qui existent entre les Etats montrent que la perception de cette question peut être variable. Pour autant, s'il existe des différences internationales, l'on constate également des inégalités intra-nationales, justifiant la mise en place de dispositifs répondant aux besoins locaux spécifiques.

## **2. L'aménagement du territoire**

*« Pour controversé qu'il soit, le diagnostic d'une France qui recule oblige à replacer l'aménagement du territoire dans une logique de création de richesses, et non uniquement de redistribution »<sup>6</sup>.*

Sous l'Ancien Régime, où l'on parle du Royaume de France, l'on fait peu de cas des différences locales. Néanmoins, les départements naissent en mars 1790, accordant à chacun d'eux une typicité tenant à celle « d'images d'Epinal ». A l'uniformité du 18<sup>ème</sup> siècle succède donc la départementalisation, qui est loin d'être anodine puisque avec elle naissent les premières politiques locales d'aménagement du territoire. Comme

---

<sup>6</sup> Une nouvelle politique de développement des territoires pour la France : contribution au débat sur la décentralisation, l'Europe et l'aménagement du territoire, Comité stratégique de la Datar. Rapport au Premier ministre. Paris : La Documentation française, 2003, p. 7.

le rappelle Jacques Beauchard « sous la tutelle de l'Etat, le département va définir une politique d'équipement. Depuis la loi de 1836 sur les chemins vicinaux, de véritables routes départementales sont construites et gérées par l'autorité départementale et non par les Ponts et Chaussées. (...) Le nombre et le bon état des routes, les départementales et les nationales qui s'entrecroisent et se multiplient, et, après 1870, la construction des chemins de fer départementaux viendront créer les conditions d'un maillage qui sert aujourd'hui de matrice à l'émergence de la ville-pays départementale »<sup>7</sup>. Le coup d'envoi est lancé, et les décisions se prennent au plus près des niveaux concernés répondant en cela de façon adéquate aux besoins recensés. Néanmoins, et encore récemment, c'était l'image d'un Etat, centre de gravité, qui prédominait.

Cependant, l'espace français, au gré des évolutions successives liées à l'industrialisation, aux crises, aux mouvements de populations ainsi qu'à la mondialisation, fait apparaître à côté d'endroits préservés et dynamiques, d'autres, sinistrés, ce qui conduit à redéfinir les exigences de la société civile vis-à-vis des pouvoirs publics. Un traitement local pourrait opportunément freiner le clivage entre zones de qualité de vie éloignée, voire y remédier.

Pourtant, Alain Touraine, dans un article paru dans la Revue *Esprit* en 1991, évoque la menace d'une ghettoïsation qu'il explique par l'effet conjugué d'une non-intégration sociale et de la non assimilation culturelle. Face à cette situation, il relève un paradoxe tenant au fait que, « dans le cas français, (...) la principale demande formulée est celle d'un accès à la parole, c'est-à-dire de la création d'une démocratie locale ». Or, celle-ci semblerait impossible à réaliser pour deux principales raisons.

La première est liée à la représentation de l'Etat, symbole et garant de l'intérêt général, qui incarne la Raison et tend vers l'Universel. Image force, ici, le centre s'oppose radicalement à la périphérie, où sont regroupés pêle-mêle ceux que l'on a coutume de nommer les « gens », qui sont indistinctement les habitants, entreprises ou groupes professionnels. L'on entend bien que ceux-ci ne sont pas guidés par le même idéal d'universalité qui transcende et légitime l'action de l'Etat. Au contraire, préoccupés de leurs intérêts propres, guidés par une logique de profit, ils s'éloignent de cet idéal dont l'Etat est le dépositaire. Cette inquiétude semble légitime dans un contexte où des inégalités existent déjà entre les différents territoires, comme en témoignent taux de chômage ou nombre de bénéficiaires de prestations sociales

---

<sup>7</sup> In Jacques Beauchard (dir.), *La mosaïque territoriale : enjeux identitaires de la décentralisation*, Paris : Editions de l'Aube, 2003, p. 9.

diverses. Il est plausible de redouter que les politiques locales accroissent les contrastes au lieu de les amoindrir. Le principe moral d'égalité est remplacé par celui de liberté qui laisse la part belle aux stratégies d'acteurs, les uns déjouant, grâce à un meilleur accès à l'information, la rigidité du cadre institutionnel, tandis que d'autres en pâtissent. *A contrario*, des décisions prises de façon centrale peuvent sembler à même de les aplanir en laissant moins de marge de manœuvre aux particuliers.

Ce doute, nous y reviendrons, n'est pas absent des préoccupations scolaires, car ce que nous connaissons depuis l'entre-deux-guerres sous le nom d'école unique, expression reprise et élargie au premier cycle de l'enseignement secondaire, pourrait bien, *via* les politiques de territorialisation mises en place, devenir plus multiple encore qu'elle ne l'est déjà. Certes, de la velléité de transférer du pouvoir à des niveaux infra-nationaux, surgit le souci de ne pas entériner le désavantage de certains voire de l'amplifier, le désir étant d'apporter des réponses appropriées. Apparaît en filigrane la volonté d'aller vers plus d'équité, constat ayant été fait de l'insuffisance du principe d'égalité à compenser les désavantages de certains face à l'école. Alain Savary et les circulaires fondatrices des Zones d'Education Prioritaires<sup>8</sup> inaugurent à cet égard un tournant dans les politiques d'éducation françaises en instituant ce que l'on a coutume de nommer le principe de discrimination positive. Certains auteurs n'ont pas manqué de souligner en effet l'existence d'un effet que l'on trouve parfois dans la littérature sous le nom d'effet Matthieu symbolisant l'idée que ceux qui sont plus munis que les autres profitent davantage des moyens mis à la disposition de tous, ce qui accroît les écarts. A cela s'adjoint la notion de discrimination négative soulignée parfois, caractérisée par la typicité de certaines écoles que l'on situe généralement au centre des villes, qui non seulement accueillent un public spécifique, mais bénéficient de surcroît d'enseignants plus chevronnés. Ainsi, la discrimination positive suppose de rétablir l'équilibre en attribuant des moyens de façon inégalitaire. Sans doute cette solution se veut-elle plus juste. Cependant nombreux sont ceux qui craignent, et Martine Kherroubi et Jean-Yves Rochex s'en font l'écho dans la revue de littérature qu'ils consacrent aux ZEP<sup>9</sup>, un effet de labellisation des établissements qui, ainsi étiquetés seraient pénalisés.

Il est à craindre qu'ainsi stigmatisés, ils soient fuis par cette population d'élèves que l'on cherche à conserver. A moins que la création de classes dites « préservées », destinées à accueillir ceux que l'on redoute de voir partir s'ils n'étaient assurés d'y

---

<sup>8</sup> Circulaires du 1<sup>er</sup> juillet et du 28 décembre 1981 qui président à la mise en œuvre des ZEP.

<sup>9</sup> In la revue française de Pédagogie, n°140, 2002, p. 103-131.

suivre un enseignement « de qualité », ne permette à certains établissements de conserver quelques « bons » éléments.

A cet égard, les stratégies d'acteurs maintes fois éclairées, nous citerons pour exemple les moyens employés par certaines familles pour contourner l'affectation de leur enfant au collège de secteur afin de lui garantir une scolarité que ces parents considèrent comme plus prometteuse<sup>10</sup>, laissent supposer une primauté de l'intérêt particulier sur l'intérêt général. Aussi, trouvons-nous dans la conclusion de l'ouvrage que Marcel Crahay consacre à l'école juste et efficace un relais à ce propos, lorsque citant Emmanuel Kant, il convie à « solliciter l'universel en chaque citoyen et l'inviter à considérer le bien commun avant de privilégier ses intérêts particuliers » ou quand, se référant à Jean-Jacques Rousseau, il explique que l'éducation est une acte contre-nature en ce qu'il doit permettre d'aller vers ce qui est différent alors que nous sommes spontanément tentés d'aller vers ce qui est semblable. Pourtant invite-il « riches et pauvres à l'hybridation culturelle »<sup>11</sup> pour aller dans le sens de plus d'équité. En cela, la territorialisation peut inciter à se questionner.

Ensuite, une seconde raison évoquée par Alain Touraine « tient à ce que la mobilisation sociale s'est faite selon les lignes de la société de production : les entrepreneurs, les salariés, les enseignants... si bien que notre pays est au fond géré par un mélange d'étatisme libérateur et de corporatisme professionnel ». D'après lui, « ces deux facteurs et leur association constituent des obstacles pratiquement insurmontables pour le traitement local des problèmes locaux »<sup>12</sup>. Cependant, nous pouvons objecter que depuis lors, la société a évolué : vingt ans après les premières lois de décentralisation de 1982 et 1983, un projet de loi constitutionnelle relatif à l'organisation décentralisée de la République a été soumis au Parlement le 17 mars 2003 et ratifié, modifiant de fait notre Constitution. Son article premier est complété comme défini par la loi constitutionnelle n°2003-276 du 28 mars 2003. Dorénavant, nous lisons que :

*« La France est une République indivisible, laïque, démocratique et sociale. Elle assure l'égalité devant la loi de tous les citoyens sans distinction d'origine, de race ou de religion. Elle respecte toutes les croyances. Son organisation est décentralisée ».*

---

<sup>10</sup> La recherche de R. Ballion portant sur le choix de l'école fournit l'illustration des propos que nous tenons ici.

<sup>11</sup> Marcel Crahay, L'école peut-elle être juste et efficace ? De l'égalité des chances à l'égalité des acquis 2000, Bruxelles : De Boeck Université, p. 397.

<sup>12</sup> Alain Touraine, Face à l'exclusion, in Eprit, février 1991, p. 10.

De fait, il s'agit bien de la redéfinition des pouvoirs de l'Etat en vertu d'un principe de subsidiarité qui vise à identifier le niveau territorial (région, département, commune et collectivité d'outre-mer) vers lequel seront transférées les compétences autrefois détenues par l'Etat. Certains y voient un gage d'efficacité, d'autres considèrent que l'Etat se délie ainsi des responsabilités qui lui incombent. A cet égard, parmi les suggestions proposées récemment par la Datar (Délégation à l'aménagement du territoire et à l'action régionale) figure celle de la création d'un ministère des territoires. D'après leurs auteurs, le concept d'un programme ministériel devient caduc et fait « obstacle à une véritable politique territoriale, qui suppose une vision interministérielle, transversale et globale soutenue par la fongibilité des crédits »<sup>13</sup>.

Cependant, comme l'illustre ce rapport remis au premier ministre en 2003, les réformes décentralisatrices que nous connaissons en France s'inscrivent dans une double dynamique. D'une part, il semble nécessaire de répondre localement aux questions qui se posent et cela dans le souci de s'ajuster aux préoccupations des populations car ainsi que le constatent les rapporteurs, « de nouvelles inégalités se creusent, au sein même des agglomérations les plus prospères ou à leur périphérie, dans les quartiers où se concentrent les populations les plus démunies et les plus fragilisées par la rupture de liens sociaux ». C'est pourquoi, de même que jadis il revenait à la paroisse de s'occuper de « ses pauvres », c'est aux localités qu'échoit cette responsabilité. Néanmoins, il serait simplificateur de ne considérer que l'aspect local car une autre préoccupation s'adjoint par ailleurs. L'on souhaite autant traiter de la pauvreté que créer de la richesse, dans un contexte où la compétitivité entre nations s'accroît et où chacune d'elles doit faire face à la concurrence des autres. En effet, « l'élargissement de l'Union européenne constitue à court terme un événement majeur et incontournable, tant au plan économique que démographique »<sup>14</sup> ce qui impose de réfléchir à une échelle qui va au-delà des frontières nationales. Le nouveau défi auquel les décideurs doivent faire face, consiste à inscrire les politiques dans cette double contrainte, le découpage géographique traditionnel devenant obsolète soit parce qu'il est trop vaste et ne permet pas répondre opportunément et rapidement aux problèmes qui surgissent, soit parce qu'il ne l'est plus assez. « L'avenir des territoires français, quels qu'ils soient, se joue désormais à l'échelle du continent européen : aménager le territoire aujourd'hui, c'est

---

<sup>13</sup> Datar, *ibid* p. 49.

<sup>14</sup> Comité stratégique de la Datar, Une nouvelle politique de développement des territoires pour la France : contribution au débat sur la décentralisation, l'Europe et l'aménagement du territoire, Rapport au Premier ministre. Paris : La Documentation française, 2003, p. 6.

sortir du cadre hexagonal pour renforcer la France en Europe et l'Europe dans le monde»<sup>15</sup>, pouvons-nous lire dans le rapport déjà cité.

Une contribution de Nathalie Mons au débat national de l'école, consacrée aux réformes décentralisatrices de l'Education dans une perspective de comparaisons internationales, va dans le sens de cette citation et confirme l'existence d'une dynamique similaire pour ce qui concerne grand nombre de pays européens et de l'OCDE. La France ne fait pas exception. Or, cet éclairage international témoigne d'une corrélation entre inégalités sociales de performances et rôle de l'Etat, celles-ci étant d'autant moins importantes que celui-là contrôle et centralise activités pédagogiques et contenus d'enseignement. Ainsi, la nouvelle organisation des territoires interroge : l'effacement du rôle de l'Etat en faveur de collectivités territoriales et en vertu de la construction d'une unité européenne elle-même soumise à des exigences mondiales, de compétitivité notamment, peut laisser craindre un renforcement des écarts entre populations favorisées et défavorisées.

Dans le même temps, une contribution de Georges Solaux au colloque du CREN, met en exergue l'émergence du concept de gouvernance, alimenté par l'influence croissante de l'individualisme et le retrait progressif de l'Etat. A l'instar de Reagan, cité par le professeur de l'Irédu, qui énonçait que « l'Etat n'est pas la solution mais le problème », la prévalence des règles internationales de la concurrence supplante la prépondérance des règles propres de chaque Etat. Au principe d'égalité, premier en France jusque dans les années soixante-dix succède celui de liberté. Les réformes actuelles de l'Etat sont marquées par plus qu'une volonté d'efficacité, un désir d'efficience, né de l'arbitrage entre qualité de la prestation offerte et le coût que sa mise en œuvre entraîne. Il conclut que la libéralisation à laquelle nous assistons d'une façon générale, ne manque pas de toucher également le secteur de l'éducation. Ces mesures de déconcentration – décentralisation ont pour conséquence de porter « le signe du désengagement progressif de l'Etat de ses fonctions de gestion, mais aussi tendent à placer le respect des particularismes (ceux des collectivités territoriales et des établissements publics) devant le respect de l'universalisme (le territoire national). Ces mesures se caractérisent par la reconnaissance du fait qu'il existe des différences dans la loi, qu'elle ne peut s'appliquer à tous de manière uniforme et qu'il appartient aux acteurs de s'approprier les marges de libertés définies ».

---

<sup>15</sup> In Un point de vue historique sur l'articulation entre politique nationale et politiques globales d'éducation, Colloque du CREN, mars 2004, p. 13.



Au regard des stratégies d'acteurs que nous avons évoquées plus haut, cette lecture des évolutions de notre société peut nourrir l'idée d'un « creusement » des écarts entre les populations diverses qui disposent inégalement de l'information et sont loin d'être toutes égales face à l'usage qu'il est possible d'en faire.

Pour autant, le transfert des compétences d'un niveau central à un niveau local s'est accompagné de dispositions importantes. En effet, rappelons que la création du RMI, qui vient en réponse à un vide, pour toute cette population baptisée « nouveaux pauvres » qui ne pouvait plus bénéficier d'aucune autre prestation pour (sur)vivre, vient prendre place parmi les lois de décentralisation, l'Etat prenant appui sur les départements.

### **3. Le RMI**

*« L'idée de l'insertion prend appui sur ce retour du contractuel pour autant qu'elle veuille dire échange de moyens par la société contre la manifestation élaborée d'un désir d'en faire partie par l'individu »<sup>16</sup>.*

La loi du 1<sup>er</sup> décembre 1988 relative au Revenu Minimum d'Insertion s'inscrit dans la veine des lois de décentralisation. Faisant suite à celle du 5 janvier 1988 dite « d'amélioration de la décentralisation » qui circonscrit les interventions économiques des collectivités locales, elle impose aux départements de prendre en charge des dépenses d'insertion, ce qui élève sa participation au financement du RMI à hauteur de 20 %, tandis que l'Etat finance la prestation, soit les 80 % restants. Présentée le 8 juillet 1988 par le porte-parole du gouvernement, le ministre de la Solidarité, de la Santé et de la Protection sociale, Claude Evin, le projet de loi ne manquait pas d'y faire allusion. La création en 1989, des commissions locales d'insertion dont le rôle, selon Christian Clauzonier, consiste à « animer une politique locale d'insertion et élaborer un Plan Local d'Insertion »<sup>17</sup> doit permettre d'apporter des réponses adaptées aux profils des demandeurs. C'est à cette commission qu'échoit la « responsabilité de recenser l'offre d'insertion disponible et de formuler des propositions pour le développement d'actions nouvelles. C'est aux élus, aux responsables associatifs, aux professionnels de l'action

---

<sup>16</sup> Citation empruntée à Jacques Donzelot *in* L'exclusion, l'état des savoirs, p. 96.

<sup>17</sup> *In* Le RMI et après, p. 80.

sociale, aux administrations que revient la tâche d'énoncer au plus près du terrain, les modalités concrètes de mise en œuvre de l'insertion ». Or, Jean-Henri Viallet<sup>18</sup> déplore le manque de concertation entre les professionnels se partageant la même mission, ce qui serait l'une des causes de la faillite de ce dispositif.

En outre, ce revenu minimum présente plusieurs particularités, et s'il trouve sa place dans un chapitre consacré aux moyens de remédiation, c'est qu'il est davantage, du moins était-ce dans cet esprit-là qu'il a été conçu à son origine, qu'une prestation « non contributive ». Certes, et par définition, ceux qui en bénéficient n'ont pas « contribué » à son financement et de là trouve-t-il d'ailleurs sa légitimité, puisqu'il présente l'intérêt de proposer une solution à ceux qui se trouvent dans ce vide d'aide, constaté dans les années quatre-vingt. Sa création ne va toutefois pas sans réamorcer le vieux débat « concernant les risques d'une incitation à la paresse, que toute prestation à vocation alimentaire est susceptible de véhiculer » rappelle J.-M. Belorgey, dans une contribution à l'ouvrage de Castel et Laé<sup>19</sup>. Pourtant, son seuil fixé initialement à 85 % du SMIC devait plus inciter à chercher un emploi qu'à savourer cette assistance.

Pour autant, si aucune participation financière préalable n'est nécessaire pour en bénéficier, nombreux sont ceux qui constatent qu'il engendre néanmoins un coût. En conclusion de son ouvrage de 1995, Robert Castel écrit que « qui ne peut payer autrement doit payer de sa personne »<sup>20</sup> et justifie ce propos en expliquant que « le demandeur n'a rien d'autre à apporter que le récit de sa vie avec ses échecs et ses manques, et on scrute ce pauvre matériau pour dégager une perspective de réhabilitation afin de « construire un projet », de définir un « contrat d'insertion ». Les fragments d'une biographie brisée constituent une monnaie d'échange pour accéder à un droit ».

Mais qu'importe car le RMI portait dans le troisième terme de son appellation la clef de son succès. En mettant l'accent sur l'insertion, et en s'appuyant sur un dispositif devant se mettre en œuvre localement, celui-ci devait porter en lui le germe de son auto-dissolution. Rien ne laissait présager que le RMI aurait la vie aussi dure : lui qui était supposé apporter un secours provisoire nécessaire à ré-enclencher une dynamique d'insertion, le voilà point commun de cette nouvelle catégorie de personnes, exclues ou précaires, identifiée sous le nom de « Rmistes ». Le travail d'insertion qui devait être assorti au bénéfice de cette prestation et dont l'Etat devait être le garant, n'a pas connu

---

<sup>18</sup> Dans une contribution nommée L'insertion : responsabilité de l'Etat, dans l'ouvrage précité.

<sup>19</sup> *In* Le Revenu Minimum d'insertion : une dette sociale, p. 35-36.

<sup>20</sup> *In* Les métamorphoses de la question sociale, p. 490.

le succès espéré, loin s'en faut.

Nous pouvons nous interroger sur les raisons de cet échec. Xavier Gaullier, dans l'ouvrage déjà cité, intitulé *La machine à exclure*, pointe notre société et la met en examen. Constatant la fin du plein emploi, il se demande si finalement, une partie de notre population n'est pas excédentaire. L'idée de surnuméraires ainsi sacrifiés n'est pas rare. Souvent entendons-nous parler de l'effritement de la condition salariale. Les difficultés auxquelles sont confrontés agences nationales pour l'emploi et autres organismes viennent alimenter cette conception fataliste d'une économie durablement vacillante, ne pouvant offrir de place à tous. Robert Castel et Jean-François Laé, dans l'ouvrage qu'ils consacrent au RMI (1992) iront même jusqu'à écrire que « la restructuration industrielle se paye de la mise en état de flottaion du dixième environ de la population active et a ouvert de nouveaux espaces de précarités dont la caractéristique est d'être adossé au monde stable »<sup>21</sup>. Si se multiplient depuis les dernières décennies du 20<sup>ème</sup> siècle des dispositifs hybrides T.U.C., C.E.S., etc., qui selon les auteurs précédemment cités « miment l'emploi et la formation », il n'en reste pas moins que l'emploi stable se raréfie et P. Viveret, dans le même ouvrage précise que « le chômage remplit dans nos sociétés une fonction de rejet de l'ensemble des problèmes que pose la mutation technologique, sociale ou culturelle, sur une fraction minoritaire de la population » (p.54).

Or, sans situation professionnelle assurée, difficile d'espérer renouer avec la collectivité, car les statistiques exposées en témoignent, les ayants droits ne sont pas seulement écartés du monde économique car non ou faiblement diplômés, leur dénuement est plus ample encore, et s'étend à d'autres aspects cruciaux de la vie sociale, de sorte que si le lien n'est pas totalement rompu, du moins est-il très distendu.

Ainsi, ce « droit pour les sans droit »<sup>22</sup>, passe par une contractualisation, qui, d'une part, implique une négociation entre le demandeur et les pourvoyeurs d'aide, et d'autre part, engage l'administration, le contrat étant paraphé par le président de la Commission Locale d'Insertion, ainsi que par le signataire, qui associe de fait sa famille dans le processus. Cet acte le place donc dans une perspective large qui inclut plusieurs formes d'action avec son accord : d'abord celle d'une recherche d'emploi, à laquelle peut venir se greffer un retour à la formation en vue d'obtenir une qualification. Enfin, et cela peut sembler plus modeste au regard des objectifs premiers du RMI, il se peut

---

<sup>21</sup> In Le Revenu Minimum d'insertion : une dette sociale, p. 14.

<sup>22</sup> Op. cit., p. 20.

que les agents d'insertion se donnent pour tâche de réinscrire l'allocataire et sa famille dans un faisceau visant à restaurer du lien. Au travail précédent qui engageait déjà des partenaires dans les secteurs de l'emploi et de la formation, vient s'ajouter l'action d'autres personnels compétents dans les domaines de la santé, du logement... En effet, J.-M. Belorgey, dans le texte déjà cité, rappelle la polymorphie des actions qui doivent être entreprises, car pour être efficace, la prise en charge se doit d'être globale, pouvant même prendre la forme d'actions de lutte contre l'illettrisme ou de soutien psychologique.

Serge Paugam rejoint cette analyse et constate qu'à une faible valeur sur le marché du travail, expliquée soit par de maigres qualifications soit par des formations inadaptées aux structures actuelles de l'emploi, s'adjoignent d'autres difficultés qui appauvrissent les liens sociaux. Cela le conduit à réaliser une typologie des allocataires du RMI comprenant trois populations dont le niveau de détresse va en s'aggravant.

Tandis que dans le premier type, « on » participe faiblement à la vie économique et sociale en conservant quelques liens avec la sphère de l'emploi, ce qui permet de préserver une sociabilité qui quoique fragilisée, perdure, dans le second type, baptisé « retrait compensé du marché de l'emploi » sont regroupés ceux qui n'accèdent pas à l'emploi, de leur volonté propre, parce qu'ils rejettent les normes sociales, ou de façon contrainte par des raisons liées à leurs caractéristiques socioprofessionnelles ou à leur état de santé. Ils résistent à la désocialisation grâce à des moyens détournés. Paugam cite entre autres l'économie souterraine et l'utilisation rationnelle des services sociaux. Les liens ici ne sont pas entièrement dissous, contrairement à ceux qui constituent le dernier type qui n'ont plus aucune attache ni sociale, ni familiale et ne peuvent prétendre à un travail.

Cette typologie nous fait pressentir l'ampleur de la tâche à laquelle les agents d'insertion ont à s'atteler, de multiples facettes étant à prendre en considération.

**4. Les pratiques professionnelles des agents d'insertion ou « la prise en charge des exclus du système scolaire par les relégués du système universitaire »**<sup>23</sup>

« La diminution des budgets d'insertion ou de formation et la quasi-saturation des services sociaux acculent désormais les acteurs sociaux à ne gérer souvent que l'aide d'urgence. A l'exemple de cette assistante sociale de secteur qui, après avoir passé toute une journée au téléphone pour reloger une famille attendant dans un hall avec ses bagages, a fini par appeler le 115 (Samu social) pour ne pas laisser parents et enfants à la rue »<sup>24</sup>.

Plusieurs entrées apparaissent dès lors que l'on souhaite évoquer le travail des agents d'insertion. Certes, les études précédemment évoquées en témoignent, leur tâche revêt des dimensions multiples, par les aspects qu'on se propose de traiter et parce que la problématique de l'insertion met en jeu des causes aussi bien internes qu'externes, qui tiennent à l'individu ainsi qu'à la société. Mais derrière cette apparente variété, des régularités se dessinent : des catégories d'âge apparaissent (jeunes ou adultes), de sexe (femmes seules), d'appartenance nationale, de statut (s'agit-il de chômeurs de longue durée, de Rmistes,... ?), de qualification ou encore de personnes socialement stigmatisées englobant celles qui sont handicapées, celles qui ne savent pas lire ou encore celles qui sortent de prison. Les réponses à adapter à ce public varié s'appuient cependant toutes sur les mêmes savoir-faire : être à l'écoute, accompagner et inciter l'individu, par le projet, à se réadapter à la société pour y trouver sa place progressivement. La tâche que l'on se donne ici est un travail sur soi. Il est peu question des causes excluantes liées à la société.

Par ailleurs, c'est une action qui s'inscrit dans la durée lorsque les fêlures sont profondes. C'est ce travail que nous présenterons d'abord.

Ainsi que le titre de ce paragraphe le laisse présager, nous épouserons le point de vue de Gérard Mauger pour décrire ceux qui appartiennent dorénavant à cette profession nouvellement créée, puisqu'elle date du début des années quatre-vingt.

I. Astier, dans un texte intitulé *L'épreuve et la preuve d'insertion*<sup>25</sup>, prête la parole

---

<sup>23</sup> Citation de Gérard Mauger in Les politiques d'insertion : une contribution paradoxale à la déstabilisation du marché du travail, *Actes de la recherche en sciences sociales*, n° 136-137, mars 2001, p. 9-10.

<sup>24</sup> Sophie Cachon, in *Télérama*, n° 2820, 28 janvier 2004, p. 16.

<sup>25</sup> In Robert Castel et Jean-François Laé (dir.), *Le revenu Minimum d'insertion : une dette sociale*, p. 171.

à l'un de ces professionnels qui témoigne de sa pratique en ces termes :

*« Je lui dis : vous percevez le RMI depuis trois mois, la loi prévoit à présent que vous devez signer un contrat d'insertion. C'est logique, la société vous verse un revenu, vous en retour, vous devez être utile à la société. Le RMI, ce n'est pas un secours, c'est un revenu social, c'est différent. Mais « être utile » cela peut être des choses très diverses, ça peut être par exemple vous faire soigner, ou avoir des meilleurs rapports de voisinage ou aller voir l'instituteur de vos enfants plus souvent... Tout cela est une façon d'être utile aux autres et à vous en même temps, c'est ça le contrat d'insertion ».*

Ces propos mettent en évidence qu'autour de la signature d'un contrat s'enclenche une dynamique qui pose les jalons de toute vie sociale. La prestation offerte ne va pas sans contrepartie, et cela lui est signifié. A cet égard, les bases de l'échange sont posées. On somme le bénéficiaire d'être acteur de son insertion. Cependant, dans ce dispositif, comme dans d'autres d'ailleurs, la solution envisagée n'est pas uniforme. L'agent d'insertion se doit d'établir un diagnostic des manques, d'aucuns diront des handicaps, en fonction duquel, il assignera des actions précisées dans les termes du contrat. Personnalisées, les exigences se veulent à la hauteur de ses possibilités évaluées.

La conquête entamée est celle d'une requalification sociale, étant sous-entendu qu'avant d'atteindre l'objectif souverain qui est l'obtention d'un emploi, l'acquisition de ces premières conduites est nécessaire, préalable à toute autre, les conduites sociales étant attendues et recherchées dans le secteur salarié. Aussi est-il indispensable que le bénéficiaire de l'action assimile, pour devenir employable et « savoir se vendre », le pattern comportemental adéquat. Jean-Marc Dutrenit, cité par Astier, estime que la compétence sociale « signifie que l'on est capable à tout moment d'être motivé, d'utiliser des acquis, de faire preuve de stabilité, de responsabilité, d'avoir une image positive de soi, d'avoir le sens de l'effort, et ceci dans des domaines aussi divers que la santé, la gestion du budget, le formation, l'emploi, la famille, le logement, les loisirs » (p.172) : large gamme de compétences pour lesquelles ces travailleurs sociaux sont mobilisés. Ré-adapter l'individu à la société, le re-socialiser, le responsabiliser...

Pour atteindre ces objectifs, il est conseillé d'avoir recours à des contrats régulièrement revisités. En effet, nous avons évoqué la perte de repères constatée. Le rapport au temps pour l'exclu est autre, moins nécessaire. La révision du contrat offre la possibilité de rétablir des repères temporels en même temps qu'il oblige à conserver du lien avec des représentants institutionnels.

Néanmoins, pour ceux qui restent sceptiques quant à l'efficacité de tels dispositifs,

ils présentent toutefois l'intérêt, selon Gérard Mauger « d'insérer les inséreurs »<sup>26</sup> et de fournir un « gisement d'emplois » dont il dresse la liste : « formateur-jeune », « animateur de stage », « coordonnateur », « accueilleur », « formateur de formateur », « évaluateur », etc., autant de fonctions liées à la multiplication des structures faisant de l'insertion : missions locales, PAIO<sup>27</sup>, créées en 1982, en appui au Plan du ministre de la formation professionnelle, Marcel Rigout. La véhémence de ses propos traduit le flou de compétences requises pour exercer cette mission. Aussi évoque-t-il « des emplois mal définis, requérant des dispositions acquises dans le cadre familial (l'intériorisation d'un habitus de cité facilitant le contact des jeunes à insérer) militant (religieux, syndical et / ou politique) et / ou scolaire (l'apprentissage des disciplines à vocation sociale de l'enseignement supérieur) »<sup>28</sup>. Ainsi, la multiplication des champs dans lesquels l'insertion se propose d'agir, conduit à dissoudre le concept d'insertion où le tout confondu conduit à une perte de sens et au rien.

La conclusion politique à tirer de ce constat, et à la lumière de ce qui a été dit précédemment, serait que l'Etat, en vertu du rôle de pilotage qui lui incombe et dans le contexte de décentralisation qui est le nôtre, invite les multiples partenaires à coordonner leur action afin d'enclencher effectivement la dynamique espérée et d'éviter que ceux qui oeuvrent à cette insertion « passent leur temps à se neutraliser ou travaillent isolément »<sup>29</sup>. Pour être plus efficace, peut être est-il moins nécessaire de multiplier les actions que de conduire à son échéance l'une d'entre elles pour commencer.

De la sorte, il serait envisageable que le projet, qui sous-tend l'action et doit lui insuffler sa logique, soit mis en œuvre, car ainsi que le souligne Gérard Mauger, c'est lui qui à la fois fonde et supporte l'insertion, devenant ainsi sa « clef de voûte ».

L'importance du projet mérite d'être soulignée car il est lié au travail de l'insertion, comme si son absence constituait en soi le symptôme d'une maladie sociale. Aussi, dans la classe dont nous proposons d'étudier le fonctionnement, nous constaterons que cette construction apparaît cruciale, nécessaire en tant que formatrice,

---

<sup>26</sup> *In* Les politiques d'insertion : une contribution paradoxale à la déstabilisation du marché du travail, Actes de la recherche en sciences sociales, 2001, p. 9.

<sup>27</sup> Les Permanences d'accueil, d'information et d'orientation (association loi 1901) sont destinées aux 16-25 ans. Elles informent et orientent pour les questions de formation et d'emploi dans le but de permettre une insertion professionnelle.

Les missions locales sont des structures associatives comme les PAIO et accueillent le même type de public. Elles traitent de façon globale les questions de l'emploi, formation, logement, santé, loisirs...

<sup>28</sup> *Op. cit.*, p. 9-10.

<sup>29</sup> Citation de Jean-Henri Viallet *in* Le RMI et après, p. 95.

mobilisatrice des jeunes énergies et stabilisatrice enfin. L'action devient réciproque : tandis que l'adolescent construit son projet, son projet le construit. Cependant, il apparaît que c'est non seulement demander au jeune de faire un travail sur soi précocement, mais aussi parfois l'enjoindre de renoncer à des ambitions ou des désirs profonds incompatibles avec la lecture que les professionnels font de sa situation.

En ce sens, l'action des enseignants rejoint celle des agents d'insertion dont nous venons de décrire la mission. Leur rôle n'est plus seulement d'instruire. Il participe de la construction d'une identité, passant par le projet, le contrat, et dépassant la question de champs disciplinaires. Des qualités d'écoute sont attendues d'eux, et les objectifs assignés sont révisés et adaptés au cas par cas.

### **5. Transgression et répression**

*« ... démoralisé par le chômage, affamé par le monopole ; quand il n'a plus ni pain, ni pâté, ni sou ni maille, ni feu ni lieu, alors il mendie, il maraude, il filoute, il vole, il assassine ; après avoir passé par les mains des exploités, il passe par celles des justiciers. Est-ce clair ? ».*

*Proudhon*<sup>30</sup>

Si le bénéfice du RMI est assorti d'engagements que celui à qui il est versé doit tenir, Claudine Offredi et Gérard Martin précisent que la dénomination de contrat qui lui est associée est usurpée, en ce sens que rarement, des sanctions prenant la forme d'une diminution voire de la suppression de ce revenu sont appliquées si les termes ne sont pas respectés.

Si bien qu'exceptionnelles, des mesures de répression existent toutefois, cela ne signifie pas qu'il n'y a jamais de transgressions. L'on en trouve dans la littérature, quelques exemples assortis d'une typologie qui ressemble à celle réalisée par Serge Paugam, et présentée un peu plus haut.

Daniel Mothé, dans l'article paru dans la Revue *Esprit* en 1991 les énumère : travail au noir, chapardage, fausses déclarations... et les explique par des conditions de vie proches de la survie. Cela le conduit lui aussi à établir une triple catégorisation qui

---

<sup>30</sup> Cité par Louis Chevalier in *Classes laborieuses et classes dangereuses*, 1978, p. 445.



hiérarchise les niveaux de transgression pour en proposer une grille de lecture.

La première catégorie regroupe les personnes pour qui le non respect des règles est devenu la pratique d'usage et que l'auteur estime « installées dans la marginalité », c'est-à-dire proches de la moyenne voire de la grande délinquance. Ce mode de vie peut les conduire, présage-t-il, à une socialisation de type anomique.

Le deuxième groupe pratique la transgression, mais de façon moins répréhensible, semble-t-il, que précédemment. Ici, l'on recourt certes au travail au noir, mais ponctuellement, de même qu'il arrive de demander des certificats médicaux de complaisance. Ce type de marginalité, qu'il nomme « d'appoint », s'inscrit dans une stratégie de survie. Elle peut avoir des aspects positifs et conduire l'individu à s'insérer, à condition toutefois, que les bénéfices tirés de la transgression ne soient pas trop attractifs.

Enfin, la troisième voie serait celle de l'acceptation. La transgression n'y est pas d'usage parce qu'impliquant prise de risques et contournement des règles sociales, elle demande un investissement similaire à celui qui est attendu pour se conformer à la loi.

Ainsi, conclut l'auteur, tout le travail des professionnels de l'insertion consiste à persuader que la voie de l'insertion est préférable à celle de l'assistance ou de la transgression, qui par ailleurs est à mettre en relation avec la situation du marché de l'emploi que nous connaissons. Thierry Godefroy, dans une contribution à l'ouvrage dirigé par Serge Paugam consacré à l'exclusion, a examiné, sur un siècle, les séries pénitentiaires qu'il met en perspective avec des données économiques. Il relève « une assez grande simultanéité entre les périodes d'inflation carcérale et celles de récession économique »<sup>31</sup> qu'il relie au discours qui en réponse à une situation de *social panic*, réclame face à la menace de l'insécurité, des mesures de répression renforcées. Nous pouvons lire que « les études sur le développement du « sentiment d'insécurité » mettent l'accent sur son lien avec la précarisation économique et la dislocation du tissu social (...). Un glissement s'opère ainsi de « l'insécurité sociale » - liée aux mutations profondes de l'emploi – vers la punitivité »<sup>32</sup>. Notre modèle économique actuel, loin de celui du plein emploi connu il y a trente ans « se traduirait notamment par la recherche d'une nouvelle économie répressive organisée autour d'une logique binaire de la répression »<sup>33</sup>.

---

<sup>31</sup> In L'exclusion, l'état des savoirs, p. 451.

<sup>32</sup> p. 457 de l'ouvrage précédemment cité.

<sup>33</sup> p. 458.

Cependant, nous pouvons considérer avec Loïc Wacquant que « l'institution carcérale ne se contente pas de ramasser et d'entreposer les (sous-)prolétaires tenus pour inutiles, indésirables, ou dangereux, et ainsi d'*occulter* la misère de *neutraliser* ses effets les plus disruptifs : elle contribue elle-même activement, on l'oublie trop souvent, à étendre et à pérenniser l'insécurité », et nous nous accordons à penser, comme l'auteur de la citation précédente l'affirme, qu'elle entretient la « spirale irrésistible de la *paupérisation pénale*, face cachée de la « politique sociale » de l'État envers les plus démunis, que vient ensuite naturaliser le discours intarissable sur la « récurrence » et sur la nécessité de durcir les régimes de détention (avec le thème obsessionnel des « prisons trois étoiles ») jusqu'à ce qu'ils s'avèrent enfin dissuasifs »<sup>34</sup>.

Entre démarches d'insertion, qui se proposent de resocialiser, réadapter et rendre conforme aux exigences de la société, et incarcération, qui incarne le dernier lieu de l'exclusion, reste cette mesure intermédiaire symbolisée par la prise en charge en milieu ouvert, pouvant prendre forme de travail d'intérêt général.

Le panorama qui présente les diverses formes de l'exclusion n'aurait pu être complet, si nous n'avions évoqué cet aspect extrême. Parfois, les professionnels de l'insertion sont impuissants à aider. C'est alors à l'Etat qu'appartient le droit de recourir à ce qu'il est d'usage de nommer la violence légitime.

\* \* \* \* \*

---

<sup>34</sup> In Les prisons de la misère, Paris : éditions raisons d'agir, 1999, p. 142.

« La société française pouvait être symbolisée, dans la période de croissance par un œuf : en haut, une catégorie limitée de gens fortunés ; en bas, une catégorie également limitée de gens très pauvres ; au milieu des classes moyennes constituant la majorité de la population. A partir du début des années quatre-vingt s'opère une déformation qui va rétrécir la partie médiane de l'œuf et le transformer en sablier »<sup>1</sup>.

L'image utilisée en ouverture de cette conclusion permet d'illustrer de façon très schématique l'évolution de notre société. Les fondements sur lesquels elle reposait vacillent, et le principe de solidarité devient pesant quand, selon les chiffres de l'Insee le chômage gagne presque 10 % de la population active selon la définition donnée par le BIT. La question de l'emploi devient primordiale, et cela d'autant plus que frappant une catégorie croissante de la population, on voit apparaître, dans ce sillage, ce que l'on nomme la nouvelle pauvreté. Au chômage des jeunes auquel on propose de remédier dès le premier septennat de François Mitterrand, s'ajoutent celui de longue durée puis une catégorie de Rmistes dont non seulement la condition se prolonge, mais qui fait de surcroît apparaître nombre des personnes inconnues des services sociaux.

Certains soulignent, Jean-Baptiste de Foucauld et Denis Piveteau s'en font l'écho dans l'ouvrage baptisé *Une société en quête de sens*, qu'à la crise de l'emploi provoquée par le passage d'une économie industrielle, nationale, à une économie de service, mondiale, s'adjoignent une crise du lien social et une crise du sens. Nombreux sont ceux qui avancent que le lien social se délite, victime pour partie d'une montée de l'individualisme.

Aussi cet ensemble de précarités, qui regroupe grossièrement les « sans », devient objet politique, et le discours de Martine Aubry à l'Assemblée nationale qui présente la loi sur la prévention et la lutte contre les exclusions, votée le 9 juillet 1998, l'érige en cause nationale relevant plus que de la responsabilité, du devoir. Réaffirmant la prééminence de l'intérêt général sur les intérêts particuliers, la loi se fixe trois priorités. Elle veut d'abord permettre aux exclus de sortir de cette assistance, qui s'accompagne de l'expérience de disqualification sociale comme l'a illustrée Serge Paugam, et d'accéder aux droits fondamentaux, au nombre desquels, l'emploi, le logement, la santé, l'éducation et la culture puis affirme dans un second temps la nécessité de faire de la prévention tout en ne négligeant pas l'urgence sociale. Enfin, le

---

<sup>1</sup> Cette citation imagée est empruntée à Claudel Guyennot, *L'insertion : discours, politiques et pratiques*, p. 167.

troisième point prévoit une action partenariale.

Aussi nous sommes-nous demandée qui sont ceux à qui cette loi propose de venir en aide et nous avons considéré que deux populations peuvent être mises dos à dos, les « intégrés » et les « exclus ». D'après Robert Castel, « sont « intégrés » les individus et les groupes inscrits dans les réseaux producteurs de la richesse et de la reconnaissance sociale. Seraient exclus ceux qui ne participeraient en aucune manière à ces échanges réglés »<sup>2</sup>. Parmi eux se trouvent les populations que nous avons décrites, la nécessité de les identifier conduisant les institutions à établir indicateurs et barèmes pour mieux identifier « leur cible ». Cela confirme, et Bernard Grazier, dans le même ouvrage en est le porte-parole, que l'exclusion dépasse un concept de la théorie économique. Certes il existe ce qu'il nomme des processus partiels d'exclusion économique que vivent ceux qui sont écartés pour un temps du marché de l'emploi. Mais il souligne également que ces processus économiques peuvent conduire à l'exclusion prise cette fois dans un sens global. C'est d'ailleurs ainsi qu'elle est perçue puisque les dispositifs existants et les agents dont l'insertion est la mission, débordent de la question économique et s'attachent plus largement à des aspects sociaux et psychologiques.

Or, pour trouver un remède efficace et durable, avant la répression dans sa forme la plus radicale, il convient de réfléchir à la place laissée à la différence dans notre société. Car assimiler ne suffit pas, le mieux est d'intégrer. Aussi pouvons-nous citer Martine Xiberras, qui dans *Les théories de l'exclusion* déclare que « le problème pour les pouvoirs publics, l'Etat et les collectivités locales est alors de trouver des formes de représentations collectives polyculturelles plutôt que multiculturelles. Le polyculturalisme contenant l'idée d'une cohérence de ces valeurs, d'un ordonnancement solidaire organique, plutôt que l'idée d'une communauté de valeurs posées côte à côte, sans vision aucune du tout social»<sup>3</sup>.

Cependant, avant que le travail sur les mentalités en soit arrivé au point souhaité par l'auteure précédente, l'instauration de dispositifs d'aide est nécessaire. Ils ne vont pas non plus sans inconvénients en ce qu'ils stigmatisent leur public. Ainsi, rappellent Jean-Baptiste de Foucauld et Denis Piveteau dans l'ouvrage déjà cité, « le combat contre l'exclusion est à la fois un combat contre la société toute entière , (...) et un combat contre soi-même, ce qui est beaucoup plus redoutable. Ce combat contre soi-même concerne d'abord l'exclu, qui est tenté par le découragement, la fuite ou l'auto-

---

<sup>2</sup> In *L'exclusion, l'état des savoirs*, p. 32.

<sup>3</sup> p. 195 de l'ouvrage cité.

destruction. Mais il concerne aussi l'inclus, qui fuit l'exclu pour se cacher à lui-même son propre égoïsme »<sup>4</sup>. Aussi proposent-ils quatre facteurs qui, réunis, doivent permettre de lutter contre l'exclusion : ils citent la coopération entre les deux groupes antagonistes, car il n'est pas possible de sortir seul de la précarité, l'initiative, le conflit, en tant que prise de parole et expression des désaccords et la contrainte enfin, qui pose des devoirs à côté des droits.

Ces réflexions globales sur l'exclusion ne sont pas éloignées des préoccupations qui gagnent l'école. Les difficultés qui entrent en son sein étant au reflet de ce qui se vit à l'extérieur. D'ailleurs, la dernière citation s'approche de celle de Marcel Crahay qui explique en quoi l'école est contre-nature. Ainsi, faire entrer l'entreprise à l'école, associer les parents, permettre aux collégiens d'apprendre et se former, non ceints des murs de la classe, voilà quelles sont les pistes proposées.

Y trouverons-nous des formes d'exclusions diverses, des modes de transgressions aussi catégorisés que ceux précédemment décrits, ou la co-existence des quatre facteurs décrits à l'instant et devant permettre insertion puis surtout intégration ?

---

<sup>4</sup> p. 151.

## **PARTIE II**



# **QUAND CES CONCEPTS S'APPLIQUENT AU DOMAINE DE L'ÉDUCATION**

**Chapitre 6 – Exclusion et insertion scolaires**

**Chapitre 7 – Les politiques publiques comme variable explicative**

**Chapitre 8 – Caractéristiques individuelles et classe sociale**

**Chapitre 9 – Des programmes d'éducation-insertion locaux**

*« L'idée selon laquelle on peut prendre n'importe qui pour le former, le dresser, l'adapter, sans tenir compte de ses aptitudes et de son tempérament, a conduit le système français d'enseignement à l'uniformité, et à imposer les mêmes méthodes, la même vitesse d'évolution à des enfants dont on veut ignorer délibérément la diversité »<sup>1</sup>.*

De l'école comme productrice d'exclusions, il est souvent question. La loi de 1998 qui s'y intéresse, l'inclut d'ailleurs dans son projet de lutte. Ainsi pouvons-nous considérer qu'en matière d'exclusion, trois niveaux sont impliqués.

Décidée au plus au niveau de l'Etat, censée faire prévaloir l'intérêt général sur les intérêts particuliers, une politique globale est mise en œuvre. En tant que ligne directrice concernant divers secteurs de la vie publique, elle influence et guide l'action. Les politiques d'éducation s'y conforment : laisser des élèves en marge serait contraire aux valeurs proclamées par la République. Cependant, la problématique économique qui se dessine simultanément à la construction européenne et à la question émergente de la mondialisation, oblige les décideurs politiques à encourager la formation : la certification aux plus hauts niveaux devient un gage de compétitivité. Par ailleurs, de nouveaux référentiels orientent l'action politique : au principe d'égalité longtemps figure de proue, succède celui de liberté.

Simultanément, la tendance de déconcentration – décentralisation s'affirme et s'accélère. Face aux difficultés, la question de la territorialité prend de l'ampleur. Si des solutions doivent être trouvées, elles le seront localement. Dans le prolongement de la liberté évoquée juste avant, l'autonomie laissée aux acteurs proches du terrain, et notamment aux établissements scolaires, nous amène à nous interroger. Notre problématique se déplace : l'égalité emblématique cède place au concept d'équité. A cet égard, la notion de discrimination positive trouve sa pertinence, tandis que la question de stigmatisation qui s'y accole laisse planer le doute. Ne nous trouvons-nous pas de fait, face à l'instauration progressive d'une école à plusieurs vitesses, schématiquement divisée entre une école corrective, pour ceux qui sont perçus comme de possibles victimes de handicaps socioculturels, une seconde école consensuelle répondant aux demandes de parents réclamant pour leurs enfants plus d'éducation qu'ils n'en ont eue,

---

<sup>1</sup> René Lenoir, Les exclus : un français sur dix, Paris : Seuil, 1974, p. 55.

puis une dernière école que nous nommerons de distinction, destinée à une clientèle qui exige qualité d'enseignement et valorisation d'une culture qu'il nous reste à définir ?

L'étude de la classe de troisième d'insertion se trouve à l'intersection de cet écheveau de questions et répond à la nécessaire prise en compte de l'échec scolaire, au cœur du débat sur l'école.

Si l'on parle de massification et de démocratisation, force est de constater que tous les élèves ne tirent pas le même bénéfice de l'enseignement reçu. L'orientation qui se joue en fin de troisième en est un révélateur éloquent : en tant que bilan des neuf années d'instruction obligatoire et anticipation de leurs chances de réussite dans la voie qu'ils ont choisie, elle distille les collégiens dans les multiples filières qui succèdent au collège. Fin de l'école unique, elle établit de fait une hiérarchie des compétences à laquelle nos jeunes, devenus adultes, tenteront de faire correspondre un emploi, également estampillé, en terme de statut, de prestige et de salaire.

Cela nous conduit à souligner les caractéristiques individuelles qui désignent notre public d'élèves. Même s'il s'agit de tendances moyennes, certaines régularités apparaissent, laissant craindre l'existence de filières de relégation qui s'adressent à des jeunes fragilisés, lorsque sont considérés non seulement leurs parcours scolaires mais aussi, plus largement leurs histoires.

La question qui découle de ces divers axes de réflexion concerne la prise en charge de l'échec scolaire par notre système d'enseignement, en tant que rouage du mécanisme d'exclusion. Au regard des différents niveaux d'analyse : politique et global, local et contextuel et enfin individuel, l'intérêt du jeune est-il prévalant et la réponse proposée appropriée ?

Le but de cette étude est de mettre en lumière de quelle façon le recours à un tel dispositif, qui s'insère dans le cadre que nous venons de décrire succinctement et qui utilise pour cela des moyens spécifiques et originaux, sert ou nuit au public qui y recourt. Ainsi, nous espérons modestement « grignoter l'inconnu », selon une expression empruntée à Michel Crozier, et apporter des réponses liées au traitement de l'échec scolaire par le biais de ce type de structures.

Peut-être celles-ci viendront-elle nourrir également quelques pistes de réflexion concernant les réformes en cours ?



# **Chapitre 6**

## **Exclusion et insertion scolaires**

**1 – Confrontation avec la définition générale de l’insertion**

**2 – Le syndrome de l’échec scolaire...**

**3 – ... et ses symptômes**

**4 – Des voies de relégation ?**

*« Plus l'école intègre d'élèves longtemps, plus elle se massifie, plus elle exclut en même temps. En effet, toute l'orientation se fait selon un principe d'orientation négative. L'élève ne choisit que ce qui lui reste à choisir en fonction de ses performances. Il se trouve engagé dans un processus d'exclusion relative »<sup>1</sup>.*

La variable « d'insertion » que nous cherchons à expliquer, que l'on nomme aussi dépendante, peut sembler, de prime abord, difficilement opérationnalisable. Cependant, la partie précédente a montré qu'il existe des indicateurs permettant de l'appréhender. Aussi tenterons-nous de notre côté de l'adapter au domaine scolaire. Pour cela, nous testerons la progression des élèves en cours d'année et examinerons leur orientation.

La citation de François Dubet, mentionnée plus haut, témoigne qu'il est légitime de s'interroger : l'engrenage de l'exclusion s'appuie aussi sur notre système éducatif et cela d'au moins trois façons. D'abord, si le diplôme reste un moyen relativement sûr de se prémunir face aux risques du chômage, il n'en reste pas moins que cette inflation de demande d'éducation contribue à dévaloriser la certification obtenue et cela, d'autant plus qu'elle est répandue. D'autre part, pour un nombre d'années d'études similaire, le signal émis par le diplôme reçu n'est pas le même auprès des employeurs, certains pouvant paraître prestigieux et d'autres à l'inverse, stigmatisants. Enfin, à l'heure où l'on souhaite conduire 80 % d'une classe d'âge au baccalauréat et 100 % à une qualification de niveau V, que dire de ceux qui quittent notre système éducatif les mains vides ? Or, c'est précisément à cette dernière catégorie de jeunes que nous nous intéressons. Il serait inexact de prétendre que l'école ne fait rien pour lui venir en aide. A cet égard, nous rappellerons que conjointement à la prise en charge d'un nombre croissant d'élèves, l'institution scolaire s'est alertée de constater que tous ne parvenaient pas à suivre, puis préoccupée de savoir de quelle façon il serait opportun de les instruire. En cela, la classe de troisième d'insertion n'est pas une création originale. Elle est héritière de cette longue file de dispositifs qui existaient avant elle et s'adressaient aux élèves « concrets » destinés à des études courtes et « pratiques ». Les moyens utilisés, sont loin d'être innovants mais sont engagés dans un contexte qui lui, est différent. L'autonomie laissée aux établissements autorisant les éducateurs à agir pour le mieux, ceux-ci ont carte blanche la moitié du temps scolaire. L'autre moitié, les jeunes de

---

<sup>1</sup> Citation de François Dubet, L'exclusion scolaire : quelles solutions ? *In* L'exclusion l'état des savoirs, p. 501.

troisième d'insertion sont en entreprise : ils vendent, cuisinent, servent, réparent des voitures ou font de la menuiserie.

Processus d'insertion visant à leur intégration ou accentuation d'une désaffiliation conduisant à l'exclusion, voilà ce que nous aimerions savoir, car il est possible qu'un amalgame soit fait entre la mauvaise qualité de parcours et la mauvaise qualité du jeune. Le passage en troisième d'insertion constituerait alors une étape dans ce que Patrick Werquin nomme « l'itinéraire de l'échec »<sup>2</sup>, qui, s'il est suivi par l'accumulation d'emplois précaires, pourrait devenir irréversible.

## **1. Confrontation avec la définition générale de l'insertion**

Les concepts étudiés ici, ainsi que nous l'avons proposé au cours de notre quatrième chapitre recouvrent des notions d'identité, de liens qui s'y associent et un rapport à la norme pouvant devenir ouvertement conflictuel. De là entendons-nous parler « d'élèves difficiles » ou de « violence à l'école ». Nous abordons, de fait, la question de culture scolaire faite d'exigences dans des domaines non exclusivement liés à l'apprentissage de connaissances qu'elle déborde, pour s'étendre à des codes verbaux et comportementaux diffusés différemment selon le milieu social d'origine.

Du travail de socialisation qui incombe à l'école, découle le respect de règles, établies pour les enfants et les adolescents qu'elle est destinée à accueillir et à former.

### **1.1. La culture scolaire**

*« Nous sommes contraints de transmettre quelque chose qui vaille à ceux qui nous suivent, même si nous ne pensons pas que le monde deviendra par cela même plus heureux, plus juste ou plus sage, mais tout simplement pour que le monde demeure »<sup>3</sup>.*

Si l'on s'en tient à son étymologie latine, le nom « culture » renvoie à l'action particulière qui vise à tirer du sol des produits susceptibles d'assurer à l'homme des

---

<sup>2</sup> De l'école à l'emploi : les parcours précaires, *In* L'exclusion l'état des savoirs, p. 123.

<sup>3</sup> Jean-Claude Forquin *In* Ecole et culture : le point de vue des sociologues britanniques, De Boeck université, 1996, p. 192-193.

moyens de subsistance. Par extension, son acception plus tardive, datant de la seconde moitié du 16<sup>ème</sup> siècle, nous permet de faire une analogie entre la terre et l'esprit, le propre de l'homme cultivé étant de posséder cette forme d'intelligence caractérisée par le goût, l'esprit critique et les facultés de jugement qui ne viennent pas spontanément, comme en témoigne une réflexion philosophique qui fréquemment oppose nature et culture, mais sont le fruit d'un travail élaboré.

Dans un sens plus large, elle est inscrite dans l'époque à laquelle elle appartient et évoque le mode de vie caractéristique d'une société prise dans sa globalité et dont sont exclus les jugements de valeur, faisant la dialectique entre ce que l'on nomme rapidement et de façon péjorative la « culture de masse », apposée à la polémique « culture de classe ».

A l'instar des normes dont il a été question plus haut, nous pouvons avancer que la culture est le produit d'une construction d'où ne sont pas absents rapports de force et mouvements d'opinions.

Raymond Williams<sup>4</sup>, qui initie, dans les années soixante ce que l'on nomme « *cultural studies* », explique qu'avec la disparition des témoins qui incarnent la mémoire vivante d'une époque, l'héritage laissé, sous l'effet « d'un processus de tradition sélective » se divise en trois. Tandis qu'une partie vient enrichir notre patrimoine et grossir cette culture universelle dont chacun devrait pouvoir se revendiquer, une seconde, quoique non directement utilisée, est conservée sous forme d'archives. Dans celle-ci nous pouvons puiser à dessein. Enfin, le reste tomberait dans l'oubli. Cela le conduit à écrire « qu'une société construit son passé en fonction des conflits actuels qui la traverse »<sup>5</sup>, nous laissant à penser que la mémoire trouve sa place dans une problématique qui au présent, garde de son utilité alors que simultanément son caractère passionnel s'atténue pour gagner en objectivité.

Rapprochée de la culture scolaire, cette définition générale reste applicable. Le remaniement des manuels d'histoire témoigne en effet de ce processus. Des études<sup>6</sup> ont montré que leurs contenus évoluent avec le temps, la perception et l'analyse d'un même événement étant notamment tributaires de l'évolution de la recherche. Si, par exemple, la Seconde Guerre Mondiale apparaît dans les manuels d'histoire des élèves de

---

<sup>4</sup> Cité par Jean-Claude Forquin *In Ecole et culture : le point de vue des sociologues britanniques*, De Boeck université, 1996.

<sup>5</sup> Op. cit., p. 37.

<sup>6</sup> Nous pensons notamment aux travaux qu'Alain Bergougnoux et Georges Bensoussan ont menés concernant l'évocation de la Shoah dans les livres de l'enseignement secondaire.

terminale après 1958, cela s'explique non seulement par le fait que le temps nécessaire à l'apaisement des esprits est révolu, mais encore par l'élection de Charles de Gaulle, personnage emblématique de la Résistance au cours des années noires, à la présidence de la République.

Cela nous autorise à alléguer que ce qui est enseigné dans le cadre de l'école, tout en sollicitant l'esprit critique, dans certaines filières plus que dans d'autres toutefois, ne doit pas être sujet à controverses mais plutôt faire partie d'un consensus. Même lorsque le propos fait débat, il n'en demeure pas moins qu'il trouve place dans ce que nous pouvons nommer la culture autorisée.

En effet, la chose scolaire ne considère pas sur un pied d'égalité l'ensemble des connaissances et des compétences. Certaines sont valorisées, d'autres ignorées ou proscrites. Certaines sont nécessaires ou superflues. D'autres encore, jugées utiles et appropriées pour un petit nombre, s'avèrent accessoires pour l'ensemble.

Néanmoins, la culture est à la fois la fin et le moyen. Elle constitue l'essence des pratiques, techniques et pensées qui doivent être transmises pour permettre à l'humanité de continuer à progresser. En cela, elle connaît l'histoire des hommes, recense leurs expériences et juge de celles qui sont bénéfiques pour l'aider à se perpétuer. Jean-Claude Forquin à cet égard, rappelle opportunément que « la culture est le contenu substantiel de l'éducation, sa source et sa justification ultime : l'éducation n'est rien hors de la culture, et sans elle. Mais réciproquement, on dira que c'est par et dans l'éducation, à travers le travail patient et perpétuellement recommencé d'une « tradition enseignante » que la culture se transmet et se perpétue : l'éducation « réalise » la culture comme mémoire vivante, réactivation incessante et toujours menacée, fil précaire et promesse nécessaire de la continuité humaine »<sup>7</sup>. Nous partageons son point de vue lorsqu'il assimile la fonction de transmission culturelle de l'éducation à celle de transmission d'un « patrimoine des connaissances et des compétences, d'institutions, de valeurs et de symboles, constitué au fil des générations et caractéristiques d'une communauté particulière, défini de manière plus ou moins large et plus ou moins exclusive »<sup>8</sup>.

L'école est donc bien un vecteur et la transmission qu'elle assure, source

---

<sup>7</sup> *In* Ecole et culture : le point de vue des sociologues britanniques, De Boeck université, 1996, p. 12.

<sup>8</sup> *Op. cit.*, p. 10.

d'enjeux. D'abord, elle contribue à former une unité nationale<sup>9</sup>, même si récemment, elle s'inscrit également dans un contexte international, et est censée participer à la cohésion de ses membres, dont la langue du pays constitue l'un des piliers. La culture scolaire est donc circonscrite dans un espace délimité. Cela implique, conformément à ce que nous en disions précédemment, qu'il ne s'agit déjà plus de la Culture mais d'une partie d'elle.

Ensuite, de même que nous avons avancé que les normes s'édifient et évoluent, le travail du construction du savoir s'apparie à une élaboration qui tient à cette « tradition de sélection » chère à Williams, mais à laquelle s'adjoit une contrainte supplémentaire. Afin d'être adaptées à ceux à qui ces connaissances se destinent, pour qu'elles puissent être comprises puis assimilées, non seulement un tri s'impose mais aussi une (re)construction allant de pair avec leur traduction dans un langage approprié et en des termes choisis. Cela sous-entend que pour une classe d'âge définie, sont établis préalablement selon des critères relatifs, et le fond et la forme.

Or, cette production évolue. Une étude diachronique des livres de lecture de Cours Moyen publiés entre 1932 et 1961, montre que la pédagogie s'adapte aux changements socio-économiques. L'enfant du manuel, reflet hypothétique du monde dans lequel nous vivons, n'est plus le même : il y apparaît plus joueur mais moins concerné par la morale ou préoccupé par le rythme de la vie quotidienne et le travail. En outre, avec une obligation scolaire qui se prolonge de deux ans, l'enseignement élémentaire partage avec le secondaire sa tâche de socialisation. L'intégration du jeune étant différée dans le temps, il devient moins urgent de le préparer à sa vie d'adulte. Au contraire, l'idée d'une école sanctuaire, qui le préserve et diffère sa confrontation avec la réalité économique apparaît dans la littérature<sup>10</sup>.

De surcroît, la culture commune dont l'école se fait le porte-parole, dépositaire des valeurs qu'elle entend faire germer dans ces jeunes esprits et des savoirs qu'elle estime nécessaires face aux nouveaux enjeux économiques, trouve diversement écho, la diffusion médiatique relayant une autre forme de culture, non toujours en accord avec celle de nos institutions éducatives. Le britannique G.H. Bantock, met en garde contre la culture des médias, qui d'après lui est « anti-éducative » en ce qu' « elle privilégie dans

---

<sup>9</sup> A cet égard, la diffusion d'une langue commune à l'heure où les patois étaient encore largement utilisés, en reste un exemple typique.

<sup>10</sup> « Loin de l'endoctrinement, mais aussi du réalisme qui caractérisait l'école du peuple il y a un siècle, l'école élémentaire d'aujourd'hui tend d'autant plus à neutraliser les images sociales proposées, voire à se garder de proposer une image sociale, que son public est plus populaire » écrit Viviane Isambert-Jamati *in* Culture technique et critique sociale à l'école élémentaire, p. 111-112.

l'information le superficiel, le fortuit, l'éphémère. Elle véhicule une approche « consommatrice » de la vie, une morale de la jouissance immédiate et permanente, de l'amusement et de la distraction, incompatible avec le sérieux ascétique de la vie scolaire »<sup>11</sup>. Si l'adhésion à un mode de vie monacal ne fait pas partie des priorités de notre système éducatif<sup>12</sup>, il n'en demeure pas moins que l'idée de deux cultures qui s'affrontent, porteuses de valeurs éloignées, fait son chemin. De même, François Dubet et Marie Duru-Bellat<sup>13</sup> s'accordent à dire qu'à la culture scolaire traditionnelle, s'appose ce qu'ils nomment la « culture civile » qui propose d'autres modèles aux jeunes scolarisés. Aussi arguent-ils qu'« à la distance entre la culture des médias et celle de l'école s'ajoute la tension entre la vie juvénile et les contraintes scolaires »<sup>14</sup>. Le constat qui est dressé conduit à redire que l'école pâtit d'une mise à mal de sa légitimité. Il est plausible de penser que celle-ci n'est plus acquise d'emblée. Il semble qu'au personnel d'éducation échoit de plus en plus la lourde tâche de persuader son public de ses compétences, de le convaincre du bien-fondé d'apprendre. Nous pouvons nous demander si la concurrence des médias ne le place pas dans la situation de devoir séduire rapidement et efficacement l'auditoire, sous peine de se voir « zappé » ?

A cela s'ajoute le fait qu'avec l'apparition de ce que l'on nomme le multiculturalisme, notion datant de la fin des années soixante-dix, émerge l'idée qu'il est nécessaire de prendre en compte la diversité ethnique et culturelle des uns et des autres. A la conception d'une école qui puise dans les particularités de son public un matériau scolaire, nous préférons celle de Paul Zec<sup>15</sup>, qui tout en étant sensible aux différences cherche un lien, et la part d'universel commune à tous. En dépassant les *a priori* et en soulignant les points de rencontre, ce sont des normes universelles qui se dégagent. La légitimité conquise est celle de l'humain et non d'un groupe d'hommes. Cette démarche va dans le sens d'une dynamique qui va plus loin que l'acceptation de la particularité, ni ne s'appauvrit en ne souhaitant qu'assimiler : non seulement elle contribue à s'enrichir de ce qui est autre, et dissout la peur qui naît de ce que l'on ne connaît pas, mais en plus, elle crée de la cohésion.

Enfin, la recherche qui montre que la distance entre cultures scolaire et « populaire » pénalise une partie de la population à qui le discours de l'école ne parle

---

<sup>11</sup> Cité par Jean-Claude Forquin *In Ecole et culture : le point de vue des sociologues britanniques*, De Boeck université, 1996, p. 50.

<sup>12</sup> Pour autant que j'aie pu le lire dans les instructions officielles.

<sup>13</sup> *In L'hypocrisie scolaire : pour un collège enfin démocratique*, Paris : éd. du Seuil, 2000, 232 p.

<sup>14</sup> Op. cit., p. 49.

<sup>15</sup> Référencé dans l'ouvrage de J.-C. Forquin, op. cit.

pas en tant qu'il ne lui est pas familier<sup>16</sup>, interroge l'école ainsi que ses exigences qui par le *medium* de la culture diffusée est loin d'être aussi neutre qu'il n'y paraît de prime abord. Prix d'excellence et bonnets d'âne, quoique obsolètes, témoignaient visiblement de l'appartenance soit au groupe des élèves modèles, pris pour exemple, récompensé, soit à celui des réfractaires à notre système d'enseignement, montré du doigt et mis au piquet. Aujourd'hui encore, à mi-chemin entre les deux, ni doué, ni cancre, « l'élève normal » suit une scolarité moyenne.

## **1.2. Qu'est-ce qu'un élève normal ?**

*« Au bout de six mois, au cours préparatoire, « on » sait lire »<sup>17</sup>.*

Si nous avons insisté précédemment sur les enjeux liés à la transmission d'une culture commune nécessaire à l'homme pour perdurer, force est de constater que son instauration a conduit à créer simultanément rapprochement et division. A une inégalité de naissance s'est substituée une inégalité face à la chose scolaire venant justifier la place que chacun occupe dans la société. Et sa mise en oeuvre a concouru à la création de classements, positionnant les individus les uns par rapport aux autres en fonction du rapport entretenu au savoir, et les hiérarchisant.

Pourtant, dans le but de se donner un cadre commun, les instructions officielles fixent des objectifs à atteindre, ainsi que des programmes pour y parvenir. Les professionnels de l'éducation sont de fait guidés et disposent en plus d'outils pour les y aider. Les manuels scolaires en font partie. Conformés aux programmes, et compléments aux cours de l'enseignant, ils permettent de surcroît aux élèves de s'exercer et d'appliquer les notions dont il a été question. Mais le travail de l'enseignant ne s'arrête pas là, car il lui incombe aussi d'évaluer régulièrement les connaissances de ses élèves. C'est d'ailleurs ce qui préside au redoublement : quiconque ne satisfait pas à la norme scolaire établie institutionnellement, s'en voit menacé.

De sorte, l'évaluation entérine la distance variable que le jeune entretient au travail demandé à l'école. Se construit alors une des formes d'« anormalité scolaire », précurseur de cette « anormalité d'entreprise » déjà évoquée, et maillon du processus

---

<sup>16</sup> C'est un point que nous développons dans notre 8<sup>ème</sup> chapitre.

<sup>17</sup> In Baudelot et Establet, *L'école capitaliste en France*, Paris : librairie François Maspero, 1971, p. 203.



d'exclusion / insertion que nous souhaitons mesurer.

Or, les travaux de docimologie en témoignent largement, la notation renferme une part d'arbitraire. La loi de Posthumus soulignait déjà, il y a près de soixante ans, le travers lié aux pratiques d'évaluation, en insistant sur le fait que les enseignants, quelle que soit la configuration de leur classe, ajustent inconsciemment leurs notes pour obtenir *in fine* une distribution de type courbe gaussienne. Ainsi pensent-ils être conformes à ce que l'on attend d'eux en déterminant mauvais et bons élèves. Or, comme le souligne Marcel Crahay dans l'ouvrage qu'il consacre à l'échec scolaire, « les enseignants continuent de pratiquer l'évaluation normative » mais « ne se doutent pas que cet ajustement des épreuves et des critères d'évaluation au niveau global de la classe les détourne d'une évaluation centrée sur les objectifs et qu'il les empêche de voir quelles compétences sont maîtrisées par tous, ou, à l'inverse, ignorées par tous »<sup>18</sup>.

Ce que Baudelot et Establet condamnaient au début des années soixante-dix, dénonçant la sélection qui se jouait à l'école, continue de sévir, plus tard dans le cursus cependant. Eux qui écrivaient dans *L'école capitaliste en France* qu'elle « représente le lieu privilégié où, devant l'objectivité du savoir et de la culture, les différences dues à l'origine familiale, professionnelle, donc à l'origine de classe, disparaissent ou doivent disparaître »<sup>19</sup>, mettaient en évidence la difficulté d'incriminer un mode pédagogique qui semble détaché de tout ce qui se joue hors de l'école. Le savoir, neutre forcément, serait prêt à se diffuser uniformément, pour peu que l'élève accepte de le recueillir. Coupant cours à des explications justifiant par des dons inégaux les différences constatées au sein de notre système éducatif, les mêmes auteurs en arrivaient à la conclusion que « l'école primaire apparaît pour ce qu'elle est : le lieu principal de la division. Les normes scolaires en sont l'un des instruments : en imposant à tous ce qui n'est pratiquement réalisable - et réalisé - que par une minorité d'enfants issus de la bourgeoisie, en identifiant scolarité normale et scolarité des enfants de la bourgeoisie, elle renvoie à l'anormalité, à la pathologie, voire à la débilité l'immense majorité des enfants des classes populaires »<sup>20</sup>. Quoique extrêmes, les propos restent justes en ce sens qu'une scolarité normale a été définie, identifiant du même coup, celle qui ne l'est pas. Or, une pédagogie qui fonctionne au regard des objectifs énoncés n'est pas à blâmer. Ce qui l'est en revanche, c'est que soit calquée sur la classe, une vitesse

---

<sup>18</sup> In *Peut-on lutter contre l'échec scolaire*, 1996, p. 73.

<sup>19</sup> p. 15.

<sup>20</sup> Op. cit., p. 216.

d'apprentissage uniforme et indifférenciée, établie en fonction de critères arbitraires qui font de la moyenne établie la norme à respecter. Dans son souci de distinguer forts et faibles, avec la certitude qu'il ne peut en être autrement, l'école en oublie ses objectifs et permet moins l'éducation de chacun que la sélection de tous.

### **1.3. Les élèves difficiles**

Nous rencontrons fréquemment dans la littérature l'idée que la culture scolaire, en ce qu'elle est plus ou moins distante des différentes sub-cultures n'est pas accueillie par tous de la même façon. Et si tous les élèves n'ont pas accès à la « bonne » culture, celle qui permet d'accéder à la certification, il arrive aussi que les différences évaluées soient expliquées en terme de dons ou d'intelligences diverses : ceux qui échouent sont-ils des « concrets » ? Les travaux menés en psychologie qui portent sur les tests de Q.I. plaident en faveur d'une influence précoce du milieu social d'origine, en faisant apparaître des différences qui laissent à penser que l'environnement n'est pas neutre, qu'il intervient et renforce les inégalités.

De plus, nous l'avons énoncé au début de ce chapitre, il serait réducteur d'assimiler la culture, scolaire y compris, à son seul aspect savant. Elle se caractérise aussi par des codes verbaux et comportementaux. Les réformes successives de l'Education, ouvrant et unifiant, ont permis cette « massification » des effectifs, et notre collège actuel, calqué sur le modèle de l'ancien lycée, enseignement « d'élite », voit entrer en ses murs, ceux qui auparavant étaient répartis en des filières laissant pressentir la future hiérarchie des emplois auxquels ils étaient destinés. Par ailleurs, les compétences des enseignants en charge de ces publics d'élèves s'ajustaient à cette hiérarchie des filières pour répondre aux exigences de manière spécifique : du « pratique » pour les uns, du latin pour les autres. C'est pourquoi, s'il apparaît des éducateurs nostalgiques d'un passé « âge d'or », nous l'expliquons par l'apparition de cette mixité sociale, qui « épargnait » les classes d'antan, et qui implique concomitamment, de la part de ceux qui y interviennent, une prise en considération de cette hétérogénéité qui mêle, ou devrait le faire à tout le moins, des jeunes qui ne se seraient pas côtoyés il y a un demi-siècle de cela.

Dans l'ouvrage que Marie-Thérèse Auger et Christiane Boucharlat consacrent aux élèves difficiles, sous-titré de la mention « profs en difficulté », elles confrontent

enseignants et jeunes pour en tirer le constat qu'« aujourd'hui, beaucoup d'enseignants se sentent étrangers à la culture et au comportement des adolescents, notamment ceux qui sont issus des milieux sociaux défavorisés. Ils restent attachés à un idéal de culture générale, avec une certaine nostalgie de l'élitisme, avec des exigences, des principes et des valeurs qui ne sont plus véhiculées hors de l'école et qui, de ce fait, restent très éloignés du vécu quotidien d'un grand nombre d'élèves »<sup>21</sup> tandis que les élèves « de leur côté, ne peuvent pas s'approprier les contenus et les modes d'enseignement que leur milieu familial et social ne les a pas préparés à assimiler »<sup>22</sup>.

Cette lecture de la « crise de l'école » apparaît couramment. Et nous rappellerons que les personnes qui sont mises en présence, adultes ou non, ne sont pas uniquement et émetteurs et récepteurs. Elles réagissent certainement au message transmis et à l'interlocuteur, chacun affirmant consciemment ou non qui il est et les valeurs qui soutendent ses propos.

Par ailleurs, dans le même ouvrage, Marie-Thérèse Auger et Christiane Boucharlat, établissent deux profils-types d'élèves difficiles. A côté du perturbateur, que l'on imagine bruyant, agité voire agressif ou même violent, se trouve la catégorie de ceux qui excluent de travailler, soit qu'ils refusent de participer à la leçon, soit qu'ils n'ont pas leur matériel, ne font pas leur travail...

Il semble bien que les difficultés auxquelles les enseignants sont confrontés, soient de deux ordres. Aux passages à l'acte des uns qui s'opposent de façon ostensible, s'adjoint l'apathie des autres qui pour être plus souterraine, n'en est pas moins péniblement vécue en ce qu'elle paralyse indirectement l'action pédagogique.

De la même façon, la classe difficile est à la fois celle où l'on y bavarde beaucoup ou bien celle où les élèves sont passifs. Aussi citent-elles P. Ranjard qui explique « qu'avoir des problèmes de discipline, cela ne signifie plus être chahuté. Cela signifie simplement que l'on ne parvient plus à obtenir dans la classe un niveau de bruit suffisamment bas pour pouvoir travailler. (...) Mais ces bavardages ne se font pas contre le professeur, comme un chahut, ou le défi d'un élève insolent ; ils se font sans lui. Ils ne sont pas l'expression de l'hostilité des élèves mais plutôt de leur indifférence. C'est une forme larvée d'absentéisme »<sup>23</sup>. Le « chahut anémique » actuel remplace le

---

<sup>21</sup> Marie-Thérèse Auger, Christiane Boucharlat, *Elèves « difficiles » : profs en difficulté*, Lyon : chronique sociale, 2001, p. 12.

<sup>22</sup> *Op. cit.*, p. 13.

<sup>23</sup> Marie-Thérèse Auger, Christiane Boucharlat, *Elèves « difficiles » : profs en difficulté*, Lyon : chronique sociale, 2001, p. 17-18.

« chahut organisé » de jadis, et devient le reflet du désintérêt de la communauté d'élèves pour ce qui se passe en classe en dehors d'eux. G. Weil, cité dans ce livre, en vient même à parler d'anorexie scolaire pour traduire ce rejet de l'école. « Dans une classe anorexique », explique-t-il, « les normes du groupe sont telles que c'est celui qui veut travailler qui est déviant (...). L'anorexie scolaire se traduit soit par une passivité généralisée pouvant aller jusqu'à un refus global de participation, soit par une instabilité permanente, s'accompagnant de violence verbale ou autres. Une classe anorexique est souvent éclatée en clans opposés et on y constate des phénomènes de moquerie et de dérision collective »<sup>24</sup>. Face à ce constat, certains militent en faveur d'un regain d'autorité, alors que d'autres préfèrent voir dans l'élève difficile d'abord un élève en difficulté.

Les explications avancées pour justifier le glissement vers ce type de situation où l'acte d'apprendre devient improbable, sont le plus souvent externes au système éducatif : il est question de crises multiples, celle de l'emploi, de la famille et des valeurs. Il est vrai que le chômage menace et que les liens matrimoniaux se décomposent puis se recomposent, que les communautarismes se développent. Pour autant, cela n'exclut pas une réflexion sur la mise en œuvre des pratiques internes au système éducatif, ainsi que Patrick Bouveau et Jean-Yves Rochex le soulignent dans l'ouvrage qu'ils consacrent à l'étude des ZEP. D'après eux, la réponse de l'école face à la question de la violence ne peut se résumer au contrôle des élèves et à leur socialisation. Elle ne peut se dispenser d'une réflexion sur « la part prise par l'institution scolaire elle-même, par ses modes de fonctionnement et de regroupement des élèves, par la pratique et les catégories de perception de ses professionnels, dans la production des actes et phénomènes de violence et de délinquance, de refus scolaire et de ressentiment à l'égard d'autrui comme de soi-même »<sup>25</sup>.

Nous pouvons d'autant moins faire l'économie de cette réflexion que l'étude de Serge Paugam traitant de la disqualification sociale, citée plus haut, montre bien que l'intervention de personnes extérieures, mandatées par une institution quelconque, qui s'immiscent, examinent et recommandent, est vécue par ceux qui la subissent comme une forme de violence. La légitimité de cette action est moins notre propos que la mise en évidence de l'existence d'une violence qui n'est pas unilatérale. Elle est réciproque et prend sans doute d'autant plus de force que sa manifestation est le stigmate d'un mal-

---

<sup>24</sup> Op. cit., p. 40.

<sup>25</sup> In Les ZEP, entre école et société, Paris : Hachette Education, 1997, p. 74.

être qui ne trouve que rarement de moyens d'expression, la parole de ces « aidés » étant peu relayée ou diffusée. Les moments de crise paraissent même isolés tandis que la violence subie est continue.

Pourtant, le rejet des normes scolaires et sociales n'est pas soudainement apparu, simultanément à l'édification du collège unique.

Néanmoins, exacerbées par les dernières réformes, les différentes formes de refus de l'école sont non seulement catégorisées en fonction de l'origine sociale des jeunes concernés mais font aussi l'objet d'interprétations distinctes. L'enquête déjà citée, que J.-C. Chamboredon mène sur la délinquance, illustre ce propos. Anomique pour les uns, s'opposant aux principes d'éducation véhiculés par des familles « conformes », elle est endémique pour les autres. Tandis que pour les premiers, elle est la conséquence d'exigences scolaires familiales que l'héritier ne parvient pas à satisfaire, elle est antérieure pour les seconds, pour qui il est d'ailleurs moins question de la fameuse « crise d'adolescence » puisque l'on soupçonne le vide d'éducation.

Les codes qui orientent les modes de perception et de compréhension restent les mêmes, que les professionnels concernés appartiennent à la police, la justice, l'aide sociale ou l'éducation. Les origines des défaillances sont pour partie attribuées à des pratiques d'éducation familiales, elles aussi hiérarchisées, certains ménages ayant assimilé les « bonnes » valeurs tandis que d'autres les ignorent. Dans un cas comme dans l'autre, née de la frustration, l'opposition aux normes imposées par des familles intégrées ou la société intégrante semble bel et bien traduire la recherche d'affirmation d'une identité propre qui faute de pouvoir atteindre des objectifs « conformes » trouve dans son refus l'expression de sa reconnaissance.

C'est pourquoi, si l'existence d'élèves qui mettent les enseignants en difficulté pour de multiples raisons est indéniable, il serait hâtif d'opposer jeunes « faciles », prêts à être « cultivés » et jeunes difficiles, résistants à la norme scolaire et sociale.

La typologie établie par Robert K. Merton dans *Social theory and social structure*, permet d'affiner notre compréhension des mécanismes de conformisme / non-conformisme, d'aller au-delà de cette dichotomie, et de voir en quoi ces jeunes sont probablement moins réfractaires à notre société que nous le supposons en tant qu'ils ont intégré les normes prônées.

En effet, il distingue, dans son analyse de la déviance, le but à atteindre, des moyens mis en œuvre pour y accéder. Se démarquant de Freud qui poserait qu'« au commencement il y a des impulsions biologiques de l'homme qui cherchent à se

satisfaire pleinement ; et puis il y a l'ordre social qui est essentiellement un appareil destiné à gouverner les impulsions, à coordonner les tensions et qui pousse l'homme à renoncer à la satisfaction de ses instincts »<sup>26</sup>, Merton, dans le modèle qu'il propose, écarte l'explication de tendances biologiques particulières qui inciteraient l'individu à se conduire de façon non-conforme. D'après lui, la déviance ne s'explique pas par une défaillance de contrôle d'instincts mais serait le résultat d'un ajustement de l'individu à la situation particulière dans laquelle il se trouve. Cela conduit l'auteur à postuler que certaines structures sociales incitent de fait à la déviance et à déclarer que si sa « recherche est couronnée de succès, il apparaîtra que certaines formes de comportement déviant sont aussi normales psychologiquement que le comportement conformiste »<sup>27</sup>, ce qui plaide en défaveur d'un accroissement du contrôle social, compte tenu du caractère délibéré de ce choix d'option. Cette réflexion le mène à établir cinq types d'adaptation individuelle, résumés dans le tableau suivant que nous lui empruntons. Pour chaque mode : conformisme, innovation, ritualisme, évasion, rébellion, il confronte les buts que la société propose à ses membres et les moyens de les atteindre. Le signe « + » indique que le modèle social proposé est accepté tandis que le «-» désigne son rejet. Le troisième symbole « ± » témoigne du refus des principales valeurs impliquant la construction de nouvelles.

<b>TYPLOGIE DES MODES D'ADAPTATION INDIVIDUELLE</b>		
<b>Modes d'adaptation</b>	<b>Buts</b>	<b>Moyens</b>
<b>I. Conformiste</b>	+	+
<b>II. Innovation</b>	+	-
<b>III. Ritualisme</b>	-	+
<b>IV. Evasion</b>	-	-
<b>V. Rébellion</b>	±	±

Le conformisme demeure la situation la plus fréquente puisque « c'est bien parce que le comportement des individus est modelé sur les valeurs fondamentales de la société que l'on peut parler d'une masse d'hommes comme d'une société »<sup>28</sup>. En revanche, les quatre autres types prêtent davantage à discussion soit parce que, comme

<sup>26</sup> *In* Social theory and social structure, Paris : Armand Colin, 1997, p. 163.

<sup>27</sup> *Op. cit.*, p. 164.

<sup>28</sup> *Op. cit.*, p. 173.

dans le cas de l'innovation, la recherche de succès invite certains à dévier des moyens autorisés pour y parvenir, soit parce que, comme dans le ritualisme tel que proposé, l'individu continue d'adhérer aux normes sociales sans pour autant parvenir au but fixé. Les « évadés », « véritables étrangers » que l'auteur identifie et énumère : malades mentaux, hallucinés, parias, exilés, errants, vagabonds, clochards, ivrognes chroniques, drogués, restent d'après lui, minoritaires. Ici, buts et moyens, imposent d'entrer dans un système de compétition insoutenable pour la population citée. L'impossibilité de se conformer aux modèles et codes prescrits, l'oblige à adopter des attitudes telles que le défaitisme et la résignation puis à trouver une échappatoire dans des conduites qui certes libèrent, mais laissent aussi en marge.

La rébellion, enfin, trouverait son origine dans la frustration attribuée au système normatif institué auquel elle s'oppose pour proposer un modèle alternatif.

Cette théorie présente l'intérêt de soumettre une grille d'interprétation qui décompose le processus. En ne considérant pas uniquement le résultat, elle donne du sens au concept de désaffiliation que nous évoquions plus haut. Appliqué au système éducatif, nous pouvons transposer ces cinq types d'adaptation individuelle. Nous pouvons supposer que ceux qui adoptent la culture scolaire et suivent le flot d'élèves qui augmente les effectifs de nos lycées appartiennent au premier type. Du second, nous pouvons dire qu'il ne devient problématique qu'à partir de l'instant où l'innovation pratiquée est jugée « illégitime ». Alors seulement elle bascule de la pratique judicieuse à celle qui est préjudiciable.

Enfin, puisque la troisième d'insertion se doit de remédier à des problèmes scolaires, sociaux et comportementaux, nous devrions identifier, au sein de notre public d'élèves, des individus des trois dernières catégories, avec quelques nuances toutefois, d'abord parce que cette classe se distingue des SEGPA, assurant un enseignement adapté, et ensuite, parce que peu de « rebelles » y sont tolérés, laissant le soin à d'autres dispositifs de type « relais » de remédier à des conduites déviantes nécessitant une prise en charge éducative qui supplée l'équipe enseignante.

Nous voyons que l'école puis le collège surtout, puisqu'il se trouve au seuil d'un palier d'orientation, entérinent par le truchement de la répartition en filières scolaires distinctes qu'ils préparent, une hiérarchisation sociale à venir. Or, le parcours scolaire est précurseur et indicateur, simultanément. Il désigne aux instances « orientatrices » ceux qu'il juge les plus à même d'accéder au modèle de réussite auquel un grand nombre aspire. Quant aux autres, qui sont découragés précocement, nous pouvons,

comme Merton le souligne, mettre l'accent sur leur sentiment de frustration. L'évaluation et le classement, très tôt appliqués, signalent ceux dont les chances d'accéder aux statuts valorisés sont minces. Il n'est donc pas surprenant de voir apparaître, face à la culture scolaire inégalement accessible, des conduites de repli, de démission, voire d'abandon ou de rébellion, symptômes parfois latents, parfois patents, traduction du conflit entre ce que la société enjoint d'être pour l'ensemble de ses membres, et ceux qui sont insuffisamment munis pour exaucer ses prescriptions.

Certes, l'école, à l'image de la société à laquelle elle s'adapte, change. Nous l'avons brièvement illustré en évoquant le contenu des manuels scolaire de l'école primaire à la classe de Terminale. Cela implique sans doute que la relation pédagogique se modifie. Or, apprendre à lire, écrire, compter, n'a jamais été la seule mission de l'école, qui devait aussi relier et asseoir les valeurs de la République. A cet égard, Louis Legrand, dans *L'école unique : à quelles conditions ?*, rappelle que celle-ci s'est substituée peu à peu à l'église et insiste sur le rôle d'unification, joué un temps par la religion<sup>29</sup>.

Mais les difficultés sur lesquelles achoppent les agents de l'Éducation nationale sont aussi le signe de la mission paradoxale qu'ils se voient confier : donner une instruction commune jusqu'à la fin du premier cycle de l'enseignement secondaire tout en permettant une répartition en carrières scolaires inégales qui n'est pas sans conséquence. Et l'ambiguïté de leur rôle tient à ce que, face à la diversité des situations qui se présente, il lui soit demandé plus que d'instruire, de délivrer un « passeport » pour l'avenir.

Néanmoins, consciente des enjeux qui se profilent, l'institution essaie de ne pas faire de l'échec des élèves, l'échec de l'école.

## **2. Le syndrome de l'échec scolaire...**

« *L'échec scolaire n'existe pas en soi* »<sup>30</sup>.

L'axe autour duquel se déroule notre problématique, qui cherche le lien avec le

---

<sup>29</sup> Il en cite notamment l'étymologie religio – religare – relire.

<sup>30</sup> In Jean-Pierre Perriau et Bruno Suchaut (dir.), *Le collégien en grande difficulté*, CRDP de Bourgogne, 2001, p. 16.



processus d'exclusion dont nous aimerions comprendre s'il s'amorce ou s'accroît au cours de la scolarité, est indissociable de la culture scolaire vecteur, comme nous le supposons, de normes et de valeurs, inégalement acceptées, notamment par ces élèves réputés « difficiles », pour lesquels il est moins évident pour les enseignants de faire leur métier. Cependant, le qualificatif employé pour décrire ce public est insuffisant à circonscrire notre objet de recherche qui ne se limite pas à cette thématique mais, ainsi que nous le suggérons plus haut, s'accompagne de difficultés d'apprentissage formant un ensemble, baptisé sommairement l'échec scolaire.

De notre point de vue, une analogie entre les questions d' « échec scolaire » et d'« exclusion » peut être faite, car si chacun s'accorde à dire qu'il s'agit de « problèmes sociaux », ils sont de surcroît récents, liés aux évolutions de la société contemporaine qui adjoint à la nouveauté de son fonctionnement des effets pervers, qu'elle tend à problématiser en créant les concepts que nous étudions.

Cette vision trouve appui dans l'ouvrage dirigé par Jean-Pierre Perriau et Bruno Suchaut qui rappelle que « la notion [d'échec scolaire] varie selon le moment socio-historique où elle est considérée, selon les attentes de la société à l'égard de l'école et de l'école elle-même à l'égard des élèves »<sup>31</sup>. Tant que nos institutions éducatives, diversifiées et non uniques, ne se souciaient ni de l'adéquation entre la formation et l'emploi ni de promouvoir cette égalité des chances revendiquée ensuite pour chacun des enfants de la nation, l'échec moins perceptible pouvait sembler sporadique. Et si l' « on découvre l'échec scolaire avec l'explosion scolaire », Gérard Chauveau et Eliane Rogovas-Chauveau soulignent quant à eux, deux nouvelles expansions de cette notion, la première correspondant à la loi d'orientation sur l'éducation de 1989 qui est suivie d'un transfert des effectifs des lycéens vers l'enseignement supérieur et la seconde naissant de la montée du chômage des jeunes et de l'exclusion.

Un enjeu supplémentaire plane sur l'école où la réussite scolaire augure une réussite sociale future. Et nous trouvons l'écho de ce paradoxe dont Baudelot et Establet se font les porte-parole, lorsqu'ils constatent que certes, « le niveau monte » mais simultanément toutefois à cet échec scolaire dont il est de plus en plus question. Néanmoins, c'est surtout au collège, fin du socle commun à l'issue duquel il est demandé aux élèves de formuler des vœux d'orientation, qu'il est perceptible ainsi que dans certaines filières de relégation où les collégiens se dirigent ensuite par défaut.

---

<sup>31</sup> Op. cit., p. 16.

Aussi nous proposons d'emprunter à Viviane Isambert-Jamati<sup>32</sup> la définition qui pose que « celui qui n'a pas acquis dans le délai prévu les nouvelles connaissances et les nouveaux savoir-faire, que l'institution, conformément aux programmes, prévoyait qu'il acquiert » est un élève en difficulté. Y figure en effet l'idée clé d'une norme, d'aucuns pourraient parler également d'objectifs non atteints, à laquelle on se réfère pour juger de la réussite ou non. Cependant, Marcel Crahay, ne prétend pas, quant à lui, que « l'échec scolaire n'existe pas en soi » mais constate néanmoins qu'il « constitue une réalité fluctuante »<sup>33</sup> car les indicateurs qui permettent d'en prendre la mesure ne sont pas universels, mais varient d'un pays à l'autre. Il souligne que « les acteurs (enseignants, parents et élèves notamment) considèrent en général que l'échec est véritablement consommé lorsqu'un redoublement est décidé ; celui-ci leur apparaît comme le signe tangible de l'échec scolaire »<sup>34</sup>, autrement dit, le doublement et le retard qui en découle en constituent les témoins les plus fiables. Si nous admettons ce critère, force est de constater que celui-ci varie d'un pays à l'autre et que la France qui pratique avec d'autres le redoublement dès l'enseignement primaire connaît une déconvenue massivement plus importante que la Grèce par exemple où le maintien dans la classe d'origine demeure une exception que seule une absence prolongée peut venir justifier.

Mais les comparaisons internationales, de plus en plus répandues, permettent de contredire l'idée qui défend la sélection au motif qu'elle préserve un enseignement de qualité. L'exemple des pays scandinaves, qui comme la Finlande pratiquent la promotion automatique prouvent le contraire sans pour autant que cela nuise à la « production d'élites » comme le souligne Marcel Crahay. Au contraire, d'après lui « il semble même que la meilleure façon de produire un grand nombre d'élèves brillants consiste à retarder le moment de la sélection des élèves »<sup>35</sup>. Les résultats du programme international de l'OCDE pour le suivi des acquis des élèves plaident en ce sens. PISA 2003, qui a concerné dans cette nouvelle version, quarante et un pays, a confirmé l'excellente position des élèves finlandais tant sur le plan de la maîtrise de la lecture où ils arrivent en tête, que sur celui des disciplines scientifiques et des mathématiques où ils améliorent leurs scores pour égaler ceux de pays très performants tels que la Corée ou le Japon. Il semblerait de fait que la promotion automatique ne nuise pas aux excellentes performances des systèmes scolaires qui la mettent en œuvre. Cela ne

---

<sup>32</sup> Op. cit., p. 18.

<sup>33</sup> *In* Peut-on lutter contre l'échec scolaire ? Bruxelles : Boeck Université, 1996, p. 37.

<sup>34</sup> Op. cit., p. 27.

<sup>35</sup> Op. cit., p. 264.

signifie pas pour autant que l'échec scolaire n'y existe pas, mais privé de cet indicateur, il prend une autre définition. Un article du *Monde de l'éducation* <sup>36</sup> recense certaines explications données à l'échec scolaire en l'absence de redoublement. En Ecosse, on incrimine des « difficultés individuelles causées par un handicap (mental, physique, émotif ou social) et/ou un programme ou des méthodes d'enseignement qui ne lui sont pas adaptés », alors qu'il sera question en Angleterre, Pays de Galles et Irlande du Nord d'un « potentiel individuel » que l'élève ne parvient pas à réaliser. Le système danois quant à lui « considère que le jeune est en échec s'il existe un déséquilibre entre son habileté, ses capacités naturelles et le profit qu'il retire de l'enseignement ».

Ce tour d'horizon nous permet de justifier le propos en italique qui illustre ce paragraphe (« L'échec scolaire n'existe pas en soi »). Car l'échec scolaire est lié aux systèmes éducatifs, aux réformes qui le jalonnent ainsi qu'aux jeunes pris en charge, dont les histoires passées et actuelles sont diverses et les « préparent » différemment à accueillir la connaissance.

Les aspects qu'il recouvre ne sont ni fixes ni universels mais davantage le fruit de la construction d'indicateurs spécifiques qui permettent de l'appréhender.

Cette notion témoigne d'un état que certains avant nous ont assimilé à une maladie. C'est notamment de cette façon que le perçoit Gérard Weil qui décrit à côté de moments de crise, le quotidien d'un élève qui subit et vit l'échec et dont nous souhaitons conserver les propos. « Nous pensons », écrit-il, « pour l'avoir observée au fond des salles de classe, que c'est bien plutôt dans une situation quotidienne et banale où chacun est seul, comme abandonné, que le sentiment d'échec vient réactiver une souffrance où se mêlent l'incompréhension, l'impression d'être méprisé, le sentiment d'arbitraire, la révolte intérieure qui gronde... et ceci jour après jour. (...) Il y a une détresse scolaire solitaire, méconnue et elle se situe très précisément au cœur de la situation-apprentissage. Etre sollicité par d'innombrables exercices à faire, ne pas pouvoir y faire face, savoir que l'on rendra copie blanche et que cette torture mentale se poursuivra encore de longs mois, pour les élèves-en-échec, là se situe, dans une angoisse solitaire, la genèse du syndrome de l'échec scolaire » <sup>37</sup>.

Cette illustration n'est pas sans nous faire penser à cette série documentaire

---

<sup>36</sup> Octobre 2003, p. 37-38.

<sup>37</sup> In Marie-Thérèse Auger, Christiane Boucharlat, *Elèves « difficiles » : profs en difficulté*, Lyon : chronique sociale, 2001, p. 29.

réalisée par Christophe Nick et intitulée *Chronique de la violence ordinaire* qui illustre que point n'est nécessaire pour souffrir d'une situation que celle-ci soit dramatique. Certaines détresses parmi les plus communes, par opposition aux faits divers relayés par certains médias, suffisent parfois à causer des dommages. Passées inaperçues, parce qu'elles se jouent « en sourdine » elles ne mobilisent pas l'attention, bien que les symptômes soient manifestes ainsi que nous le verrons dans le paragraphe qui suit.

### **3. ... et ses symptômes**

« *Etre élève et soumis, cela me paraît un naufrage* »<sup>38</sup>.

Marie-Thérèse Auger et Christiane Boucharlat rappellent en se référant aux travaux menés en biologie, que face à une situation ressentie comme menaçante, l'individu a le choix entre plusieurs réactions : fuir, agresser ou se soumettre. La première alternative a déjà été affleurée dans notre propos. L'absence, réelle ou symbolique qui se manifeste alors dans l'apathie, le bavardage ou le désintérêt pour ce qui se passe en classe, est souvent pour l'enseignant aussi péniblement vécue que les témoignages d'opposition. La troisième voie possible, non encore évoquée, fait rédiger à M. Gentzbittel les propos suivants : « si l'école n'autorise plus la subversion, la facétie, la rébellion, elle ne remplit plus son contrat. Son contrat fondateur, c'est la formation de l'esprit critique... La plate soumission devrait être antinomique de la condition d'élève »<sup>39</sup>.

Néanmoins, M.-T. Auger et C. Boucharlat dénombrent quatre types de conséquences pouvant découler de l'échec.

Le premier que nous évoquions, tant pour les jeunes scolarisés que pour les exclus dont nous traitons dans notre première partie, se révèle dans la difficulté de communiquer pouvant aller jusqu'à une absence totale de communication, et dépasser le mutisme, puisqu'il s'agit de surcroît de ne plus écouter, en ce que ce dernier terme conduirait déjà en partie à satisfaire aux exigences de l'école.

Le second signe traduisant un manque de confiance en soi peut conduire à adopter une attitude de dépendance affective vis-à-vis de l'enseignant. Néanmoins, plus les

---

<sup>38</sup> Citation de M. Gentzbittel, reprise dans l'ouvrage op. cit., p. 32.

<sup>39</sup> Op. cit., p. 32.

difficultés s'accroissent et moins le jeune demande de l'aide.

Ensuite, plus spécifiquement lié au rapport entretenu au travail demandé en classe, que ces auteures qualifient d'a-méthodique, les jeunes en difficulté semblent répondre par hasard.

Enfin, une absence de projet personnel traduirait également cet échec et cela nous oblige à souligner encore le paradoxe où nous nous trouvons, selon lequel moins les élèves réussissent et plus il leur est hâtivement demandé de réfléchir à un projet professionnel qui les engage.

Cependant, diagnostiquer l'échec ne suffit pas dans ce cas, à savoir y remédier, car encore faudrait-il pouvoir comprendre ce qui crée le désir d'apprendre. Dans un article<sup>40</sup> qu'il consacre à la réussite et l'échec scolaires, Michel Lobrot tente de définir ce que recouvre cet acte d'apprendre. Il constate qu'à l'école, les disciplines enseignées, ne sont pas perçues comme un tout cohérent. Il s'agit de faire du français, des mathématiques, des sciences..., d'écouter le professeur, de faire ce qu'il demande, bref, de se plier aux consignes de l'école pour pouvoir passer dans la classe supérieure. Soucieux de comprendre comment préserver le désir de savoir, dont Célestin Freinet dirait d'autre part qu'il existe chez chaque enfant, il s'inspire de théories qui opposent aux activités « autotéliques » faites par plaisir, celles nommées « hétérotéliques », que l'on pourrait qualifier d'utilitaristes. Il leur fait correspondre deux types de motivation, intrinsèque pour la première catégorie d'activités et extrinsèque pour la seconde. Or, les études menées à cet égard concourent à montrer que le renforcement « tue la motivation intrinsèque » et que les contraintes posées, il cite pêle-mêle les récompenses et punitions, la limitation du temps, la surveillance des devoirs, et nous pourrions ajouter la notation, affaiblissent l'intérêt pour ces travaux.

D'autres auteurs avec lui cautionnent cette idée, tels que Pierre Merle qui écrit que « la recherche tend à montrer qu'un rapport instrumental au savoir, fondé sur la seule utilité des études et de l'insertion professionnelle, favoriserait moins l'apprentissage et la réussite qu'une relation au savoir fondée sur l'intérêt intrinsèque des disciplines enseignées. (...) L'instrumentalisation des enseignements (très tôt, il est demandé aux élèves le métier qu'ils envisagent...) aurait des effets contradictoires sur la réussite en détournant les élèves, de façon inégale selon l'origine sociale, du projet et du plaisir d'apprendre »<sup>41</sup>. Il n'est pas utile d'insister sur le fait que l'école fait valoir des

---

<sup>40</sup> Intitulé Du nouveau sur la réussite et l'échec scolaire, Revue française de Pédagogie, 128, 1999.

<sup>41</sup> Pierre Merle, La démocratisation de l'enseignement, Paris : la Découverte, 2002, p. 108.

motivations d'ordre extrinsèque pour justifier son action, le plaisir d'avoir de bonnes notes devant se suffire à lui-même.

Cette perspective interroge en ce qu'elle concerne la classe de troisième d'insertion. En tant que les savoirs théoriques ne sont plus les seuls à être exposés mais qu'une partie importante du temps scolaire est consacrée à l'application de savoir-faire dans le cadre d'une pratique professionnelle idéalement choisie par l'adolescent, nous pouvons nous demander si la motivation qu'il en tire, dont il n'est pas évident *a priori* d'identifier si elle est intrin ou extrinsèque, suffit à susciter chez lui un regain d'intérêt pour la chose scolaire dont il a été dégoûté par ailleurs. Le stage en entreprise, devant être articulé au monde scolaire, cependant parfois juste juxtaposé sans véritable interaction avec ce qui se passe dans la salle de classe et suggéré comme une panacée devant permettre de remédier à cet échec que l'on analyse hâtivement comme un désir du jeune d'entrer dans la vie active et de quitter le carcan de l'école, demande à être étudié. Alors nous pourrions dire si ce dispositif s'avère efficace à lutter contre les défaillances les plus visibles de notre système éducatif, que sont les abandons et les sorties sans qualification, premiers jalons posés, pour l'adulte en devenir, d'une exclusion à éviter.

### **3.1. Les abandons**

*« La jeunesse devient une catégorie sociale à risques comme victime et comme auteur »<sup>42</sup>.*

La vision idéaliste qui porterait à croire que les absences injustifiées puis les abandons, derniers symptômes de ce lent processus que l'on nomme parfois décrochage scolaire, n'existent pas avant la fin de la scolarité obligatoire, se voit démentie dans les faits. L'« état des lieux » de l'absentéisme présenté plus haut en témoigne : bien qu'il soit illégal d'être déscolarisé avant l'âge de 16 ans, une partie de la population contrevient à la loi. Même si l'on se heurte à une carence de données « officielles » quantifiant l'ampleur d'un phénomène face auquel les institutions d'Etat, souvent impuissantes, ont pourtant le devoir de réagir, force est de constater qu'entre mesures

---

<sup>42</sup> Nicole Chambron, Réduire l'insécurité : peut-on apprécier l'impact des politiques locales, Revue politique et Management public, vol. 17, n° 3, septembre 1999, p. 151-169.

sociales et mesures judiciaires enlisées par des procédures administratives lourdes, des jeunes « échappent » encore à l'école.

Cette difficulté à agir traduit moins leur laxisme que l'embarras réel à intervenir dans des situations complexes. Des représentants multiples, de la police, de la justice, de la santé, de l'éducation ainsi que des travailleurs sociaux, alertés, essaient, parfois au cas par cas de trouver des solutions cohérentes, mais se heurtent visiblement à cette catégorie de personnes que Serge Paugam identifie dans *La disqualification*<sup>43</sup> comme étant à mi-chemin entre l'assistance revendiquée et la marginalité. Et l'on sait les remous que cet absentéisme a provoqués il y a peu, lorsque que la lutte contre l'insécurité était l'une des priorités de l'Etat. Cependant, cette jeunesse désaffiliée, est potentiellement catégorie à risques non seulement comme actrice de délits, comme le redoute le ministère de l'Intérieur, mais également comme potentielle victime. C'est sous cette double perspective que nous proposons d'appréhender l'abandon, dont on ne pourra nier qu'il traduit, à tout le moins, une absence d'insertion scolaire.

Michel Janosz<sup>44</sup>, constate que « l'évaluation du nombre de décrocheurs est tributaire de la définition que l'on utilise », et que cela ne va pas sans soulever bon nombre de questions. En effet, quand devons-nous « assimiler » l'élève à un décrocheur, au terme de quelques semaines ou de plusieurs mois d'absence ? En outre, celui-ci a-t-il délibérément choisi de quitter le système éducatif ou l'en a-t-on exclu ? Pour contourner ce type d'interrogations, l'usage le plus fréquent dans le domaine de la recherche, consiste à utiliser comme indicateur le fait pour un sortant de ne posséder aucun diplôme. Notre problématique restreint cette définition puisque, pour les jeunes ayant moins de 16 ans, le cadre institutionnel tel que désigné dans notre première partie, fait foi.

Néanmoins, que le décrochage intervienne avant l'âge légal ou non, l'absence de qualification constitue effectivement l'un des signaux forts et il est probable que les conséquences soient de nature similaire.

Abondant dans le sens de l'article de Nicole Chambron qui fait un lien entre rupture scolaire et délinquance, le chercheur canadien, souligne également dans son propos que « le décrochage scolaire est aussi associé à la criminalité juvénile et adulte,

---

<sup>43</sup> c.f. chapitre 4.

<sup>44</sup> In L'abandon scolaire chez les adolescents : perspective nord-américaine, VEI enjeux, n° 122, septembre 2000, p. 105-125.

ainsi qu'à l'abus d'alcool et de psychotropes»<sup>45</sup>, mais liste de surcroît d'autres problèmes d'ordre social, économique et sanitaire.

Sa présentation apparaît très pragmatique lorsqu'il s'attache non seulement à rappeler le coût supplémentaire entraîné par l'abandon pour la société, mais que de plus, s'appuyant sur des recherches antérieures, il l'estime. « L'intégration socioprofessionnelle des décrocheurs est plus difficile », écrit-il, « ils sont plus nombreux à recevoir de l'aide sociale et de l'assurance chômage et leurs emplois sont moins stables, moins prestigieux et moins bien rémunérés. Catterall (1987) évalue à 266 000 dollars pour les hommes et à 199 000 dollars pour les femmes le manque à gagner moyen chez les décrocheurs durant leur vie active (18-65 ans). Il estime ainsi, pour les décrocheurs américains de 1981 et pour la même durée de vie active, une perte de revenu potentiel de 228 milliards de dollars et de 68,4 milliards de dollars en impôts »<sup>46</sup>.

Détournée en termes économiques, il paraît presque que cette question soit traduite en langage politique et cherche à convaincre de la nécessité d'agir dans le domaine social<sup>47</sup>. Et le nord-américain d'insister : les décrocheurs « éprouvent aussi davantage de problèmes de santé physique et mentale », « en outre, [ils] deviendront parents ; ayant été peu scolarisés, cela augmentera le risque que leurs enfants éprouvent à leur tour des difficultés scolaires et décrochent de l'école ». Si cet argumentaire ne le conduit pas explicitement à assimiler l'abandon à une maladie sociale transmissible de pères en fils, il n'écarte cependant pas la possibilité de le « dépister » en tenant compte du passé scolaire du jeune qui, avec les variables familiales (familles désunies, recomposées, à faible revenu et dont les parents sont eux-mêmes peu diplômés), restent les « meilleurs prédictes ».

Par ailleurs, il énonce d'autres facteurs de risques, liés au contexte, qui ne sont pas sans intérêt pour notre recherche. Selon lui, les petites structures scolaires, qui « tendent à favoriser la participation des élèves dans les activités parascolaires et à permettre un encadrement plus flexible et plus étroit de la part des adultes » seraient plus propices à la persévérance que « les écoles qui incorporent une trop grande diversité des cheminements éducatifs au secondaire et qui s'adressent à une population

---

<sup>45</sup> Op. cit., p. 107.

<sup>46</sup> Op. cit., p. 107.

<sup>47</sup> L'auteur précise dès les premières lignes que ce travail a été subventionné par le Conseil québécois de la recherche sociale entre autres.



hautement diversifiée sur les plans culturels, ethniques et intellectuels »<sup>48</sup>. Enfin, il condamne également des effets de pairs et pose que les affinités qui se tissent entre semblables constituent un facteur aggravant.

Outre ces pistes, que nous étudierons dans le contexte bourguignon, l'intérêt principal de l'article de Michel Janosz réside dans la typologie à laquelle il aboutit, à partir du suivi longitudinal de deux cohortes d'élèves. Tenant compte de leurs comportements, motivations et résultats scolaires, il en arrive à proposer quatre profils types d'élèves décrocheurs qu'il nomme discrets, désengagés, sous-performants ou inadaptés.

- Bien que les premiers aient un faible rendement scolaire selon le québécois, ils risquent fort de passer inaperçus tant ils sont « conformes » au regard des autres critères considérés : « ils aiment l'école, ils y sont engagés et investissent dans les activités scolaires »<sup>49</sup>, discrets, en somme, parce qu'ils ne dérangent pas la classe.

- Les suivants, moins disciplinés, qui déclarent accorder peu d'importance aux notes, s'estiment également moins compétents que leurs camarades. Ils sont désengagés parce que l'on ne retrouve pas chez eux les mêmes attentes vis-à-vis de l'école, que chez leurs prédécesseurs.

- Sont nommés sous-performants les élèves qui ne parviennent pas à satisfaire aux exigences de l'école plus spécifiquement sur le plan des apprentissages.

- Enfin, les décrocheurs inadaptés sont ceux « dont l'expérience scolaire apparaît problématique sur tous les plans »<sup>50</sup> ce qui englobe non seulement les difficultés d'apprentissage mais aussi comportementales.

Il n'est pas aberrant de penser que cette typologie reste valide outre-atlantique. Néanmoins, l'intérêt d'énoncer cette taxinomie n'est pas tant, pour nous, de donner un cadre aux différentes formes de décrochage que le mettre en parallèle avec la démarche de recrutement des élèves affectés en troisième d'insertion, dans les collèges concernés.

En effet, contrairement à Michel Janosz, qui justifie la construction de cet outil par la possibilité de prévision et de prévention de l'abandon scolaire qu'il permettrait, nous voyons ailleurs son apport. La classe dont nous traitons, présente l'apparente contradiction de devoir dans certains cas, sélectionner les élèves qui y sont admis. En effet, son effectif étant théoriquement fixé à quinze, il arrive que le nombre de

---

<sup>48</sup> Op. cit., p. 111.

<sup>49</sup> Op. cit., p. 118.

<sup>50</sup> Op. cit., p. 120.

demandes excède celui des places disponibles. Il n'est donc pas rare de voir fonctionner, à cet égard, des comités qui évaluent projets et parcours scolaires des élèves. Il découle de cette situation que les acteurs impliqués dans le fonctionnement de ce dispositif définissent implicitement leurs champs de compétences et concourent de fait indirectement à porter la politique de l'établissement en matière de lutte contre l'échec scolaire.

Il est apparu notamment que certains ne veulent pas permettre que « leur » classe de troisième d'insertion soit assimilée à une « classe dépotoir ». Il est fort à parier que dans ce cas, le nombre de décrocheurs inadaptés soit faible. D'autres encore, démunis face aux dérapages considérables de certains adolescents<sup>51</sup>, qui se trouvent en leurs murs, préfèrent plutôt que de ne perturber une classe d'enseignement général, les accepter dans cette petite structure.

Ainsi, il nous semble que plus ou moins consciemment, les équipes pédagogiques réalisent ce travail de catégorisation. Certes, au cours des entretiens que nous avons réalisés auprès d'eux, ils ne parlent ni de décrocheurs discrets, ni d'inadaptés. Cependant, cette analyse du public dont ils auront la charge, traduite en terme de résultats scolaires, de comportement et de motivation, est bien présente.

Nous avons imaginé ensuite, que l'une des conséquences du travail entrepris au sein de ce dispositif, en tant qu'il s'avère plus ou moins efficace à lutter contre les exclusions, serait d'approcher inégalement l'objectif consistant à permettre à chacun de quitter l'école, non sur un échec, mais pourvu d'une qualification.

### **3.2. Les sorties sans qualification**

Sur le site du ministère de l'Éducation<sup>52</sup>, celui-ci se félicite des chiffres qu'il annonce, qui témoignent de la recrudescence du nombre d'élèves qui parvient au terme de l'enseignement secondaire. Tandis que près d'un tiers des élèves parvenait à ce seuil en 1980, ils atteignaient, en 1990, 56 % tandis qu'à l'inverse, la proportion de sortants

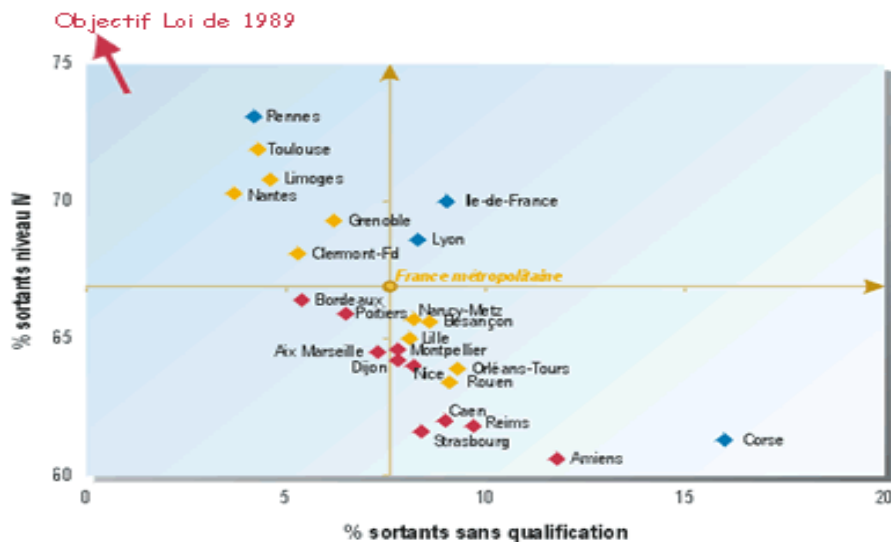
---

<sup>51</sup> Nous pensons notamment à l'exemple de plusieurs adolescents scolarisés en troisième d'insertion, exclus après un passage en conseil de discipline, pour tentative de vol avec effraction au sein de l'établissement d'accueil. Il ne nous a pas été dit si une procédure judiciaire avait été entamée simultanément à la procédure disciplinaire, ni si, après l'exclusion prononcée, ces jeunes ont été rescolarisés ailleurs. Ils ne réapparaissent en tout cas pas dans nos effectifs, limités à l'académie de Dijon.

<sup>52</sup> Evaluation et statistiques, Géographie de l'école, numéro 7, édition 2001, Les flux de sortie de l'enseignement secondaire.

sans qualification passait sous le seuil des 10 %. Avec un taux actuellement proche de 8 %, ce serait près de 60 000 jeunes qui, après au moins neuf années de scolarisation, quittent l'école sans avoir validé l'enseignement qu'ils ont reçu. Cependant, là encore, des inégalités entre académies persistent, comme l'illustrent les deux schémas suivants, provenant de la source citée ci avant. Nous situerons l'académie de Dijon, comparée aux autres, qui en terme de sorties sans qualification (graphique 3) et d'orientation en fin de troisième (graphique 4) occupe une situation plutôt moins favorable que bon nombre d'autres « régions » au regard des objectifs de la loi d'orientation de 1989 et des 80 % de bacheliers qu'elle aspirait à former.

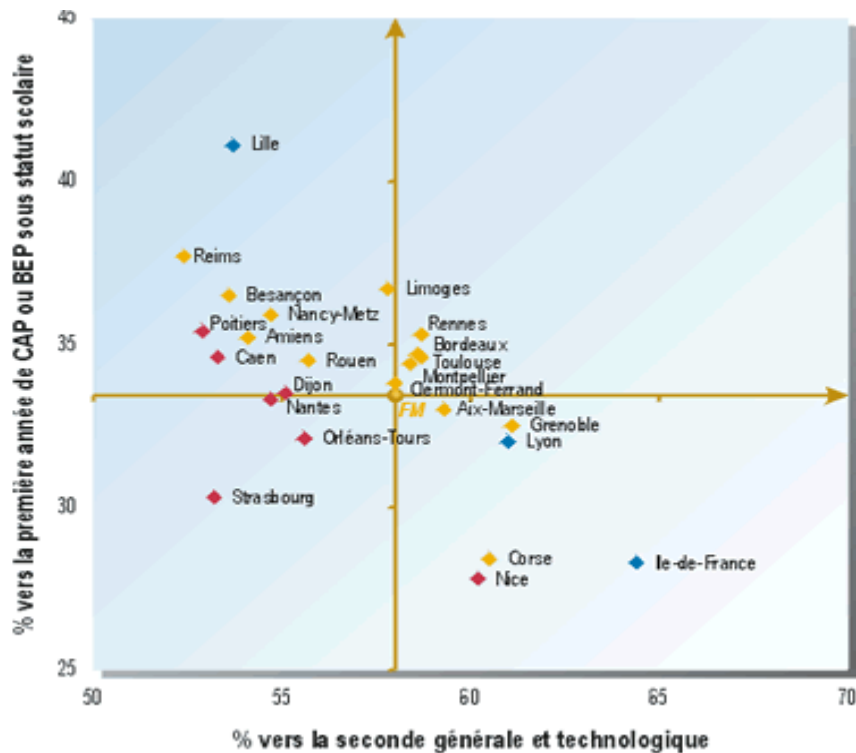
**Graphique 3 – Part des sortants<sup>53</sup> sans qualification et au niveau IV dans les sortants du secondaire (moyenne 1998-1999).**



**Losange bleu** : académie où les sorties niveau V sont faibles  
**Losange rouge** : académie où les sorties niveau V sont fortes

<sup>53</sup> Le document précise que les pourcentages sont calculés sur l'ensemble des sortants du secondaire y compris ceux qui poursuivent leurs études dans le supérieur, et non sur l'ensemble d'une génération.

**Graphique 4 – Flux à la sortie de troisième (1999).**



**Losange bleu** : académie où l'apprentissage est faible  
**Losange rouge** : académie où l'apprentissage est fort

Cependant, les recherches en éducation conduisent à affiner ces données. Jean-Paul Caille notamment, avance le chiffre de 57 000 jeunes qui « quittent le système éducatif en cours ou en fin de collège ou abandonnent la préparation d'un CAP ou d'un BEP avant d'avoir atteint l'année terminale »<sup>54</sup> et souligne, pour l'expliquer, le poids des difficultés antérieures, souvent apparues massivement dès l'école élémentaire. Il observe de surcroît que les sorties sans qualification affectent plus encore les jeunes qui se sont vus proposer une orientation dans une filière spécifique destinée à venir en aide aux élèves en difficulté. Près de la moitié de ceux qui ont été dirigés vers les CPA (Classes Préparatoires à l'Apprentissage) ou CPPN (Classes Préprofessionnelles de Niveau) abandonnait avant que de n'avoir obtenu un diplôme et cela reste encore vrai pour un tiers des autres à qui l'on propose une quatrième aménagée ou une troisième d'insertion.

Cette déconvenue est expliquée tantôt par le fonctionnement clos de ce type de structure, tantôt par des causes externes au système éducatif, qui ont alors trait aux

<sup>54</sup> In Qui sort sans qualification du système éducatif ? Education et Formations, n°57, juillet-septembre 2000, p. 19.

caractéristiques propres aux élèves. L'absence de qualification des parents, leur inactivité, le lieu de résidence, avec une mention particulière pour ceux qui logent en HLM en lien avec leur revenu, le type de familles, monoparentales et/ou nombreuses, sont autant de variables qui apparaissent communément chez les jeunes qui désertent le système. Pascale Poulet-Coulibando évoque des « mécanismes de renoncement en chaîne ou de reproduction au renoncement » en guise d'explication. En effet, écrit-elle, « le chômage des parents comme leur retrait volontaire du marché du travail (inactivité) serait de nature à persuader qu'on n'a pas de place dans la société et que les efforts sont inutiles »<sup>55</sup>.

Il est plausible en effet que la situation défavorable de ces familles, contraintes d'accepter les logements sociaux qui leur sont proposés, et ayant au plan sociologique, des caractéristiques de vie proches de celles des autres ménages qui côtoient leur environnement, oriente la perception que leurs enfants ont de la société. Nous pouvons supposer qu'ils tirent une leçon d'« exemplarité fataliste » de cette proximité immédiate de destin commun.

Ensuite, et parce que c'est aussi l'un des rôles de l'école de ne pas enfermer les jeunes qu'elle accueille dans des voies condamnées d'avance, nous insisterons davantage sur l'interprétation que Jean-Paul Caille donne aux résultats qu'il obtient concernant les sorties sans qualification de ceux qui fréquentent un dispositif destiné aux élèves en difficulté.

Les données réunies dans cet article sont de nature à nous inquiéter. Le suivi d'un panel d'élèves du second degré recruté en 1989, établit que sur l'ensemble de la population sortie sans qualification, la troisième d'insertion sera la dernière classe fréquentée pour 2,6 % d'entre eux. Toutefois comparé à la proportion de sortants de troisièmes générales ou technologiques (dont les taux s'élèvent respectivement à 12,4 et 9,5 %), il est difficile d'apprécier l'ampleur de ce chiffre, les différentes structures ne scolarisant pas le même nombre d'élèves dont par ailleurs, l'enthousiasme pour les choses de l'école est variable. Que cette classe marque la fin de la scolarité pour certains adolescents est avéré sans pour autant que nous sachions quel est l'effet d'un passage par une troisième d'insertion.

Or, raisonnant toutes choses égales par ailleurs, le chercheur atteste qu'un élève

---

<sup>55</sup> In L'environnement social et familial des jeunes non qualifiés, Education et Formation, n° 57, juillet-septembre 2000, p. 40.

qui possède les caractéristiques de la population de référence<sup>56</sup> mais orienté dans cette troisième d'alternance, aurait une probabilité de quitter l'école dénué de qualification de 46 %, dont un effet aggravant, lié au passage par la classe d'insertion de près de 20 points.

De plus, il observe que « les élèves qui ont pu accomplir un premier cycle de collège complet [...] apparaissent fortement protégés contre les risques de sortie sans qualification »<sup>57</sup> et insiste sur « l'effet protecteur » que constitue la préparation d'un diplôme professionnel (CAP, BEP ou BEPA<sup>58</sup>), quel que soit le type d'établissement scolaire fréquenté.

Ces constats, qui le conduisent à interpréter que la troisième d'insertion, comme d'ailleurs les autres structures qui fonctionnent parallèlement aux classes d'enseignement général au collège, constitueraient une sorte d'« impasse » en tant que « le passage par cette classe a été le dernier acte de leur formation initiale [pouvant relever] soit d'une démotivation des élèves, soit d'une absence de perspectives d'offre de formation en lycée professionnel ou en apprentissage »<sup>59</sup> ne sont bien sûr pas des considérations absentes de notre réflexion. Il est vrai que les demandes d'affectation d'élèves issus de troisième d'insertion, qui souhaitent s'orienter en seconde professionnelle seront regardées par les membres de la commission avec prudence, car si le conseil de classe réuni au troisième trimestre tente de pronostiquer leurs chances de réussite, les décisions d'affectation obéissent aussi à des règles opaques et cela d'autant plus que certaines sections professionnelles ne disposent que d'un nombre de places limité. Quant à la motivation à laquelle Jean-Paul Caille fait référence, il incombe précisément à ce type de classe, qui fonctionne sur un mode allégé et moins agressivement compétitif pour les adolescents accueillis, de la susciter.

Le problème qui nous semble transparaître, et c'est là l'une de nos hypothèses, tient au fait que précisément les classes de troisièmes d'insertion fonctionnent bien, mais à courte échéance. Créées presque sur-mesure pour des jeunes en mal d'estime de soi, avec des enseignements fondamentaux qui repartent de « zéro » ou presque, où l'on avance au rythme de la classe et où les enseignants s'autorisent à se montrer plus

---

<sup>56</sup> Qui est un garçon de nationalité française, enfant unique d'un ouvrier qualifié et d'une femme inactive, tous deux non diplômés, entré en sixième avec un an de retard, et se situant parmi les 25 % d'élèves (d'enseignement général) obtenant les scores les plus faibles en français et en mathématiques lors leur entrée en sixième.

<sup>57</sup> *In* Qui sort sans qualification du système éducatif ? Education et Formations, n°57, juillet-septembre 2000, p. 28.

<sup>58</sup> Brevet d'Etudes Professionnelles Agricoles.

<sup>59</sup> *Op. cit.*, p. 26.

attentifs aux situations individuelles, il nous semble que ces collégiens, qui, de plus, bénéficient d'un statut de presque adultes en accédant au monde professionnel<sup>60</sup> vivent mieux et parfois bien cette année de collège.

Cependant, tous les élèves de troisième d'insertion ne signeront pas un contrat d'apprentissage, tous n'iront pas au CFA (Centre de Formation d'Apprentis) et certains s'orienteront en seconde professionnelle qui, pour être une voie courte, n'en a pas moins des exigences vis-à-vis de ses élèves, réclamant certaines habitudes de travail que ces jeunes ont « perdues » l'année d'avant. L'exemple d'une jeune fille au sujet de laquelle les professeurs de troisième d'insertion ne tarissaient pas d'éloges, illustre cela. Certainement, elle était la meilleure de la classe, de même qu'elle avait beaucoup progressé. Ayant un père commerçant et propriétaire du magasin, elle ne se voyait pas faire autre chose qu'un BEP de vente, pour pouvoir travailler à ses côtés. Son projet était clair et l'appréciation de son année scolaire laissait penser que celui-ci était réalisable. Malheureusement, la première année de BEP et plus encore la seconde ont été catastrophiques, laissant présager une sortie sans qualification.

Ainsi, l'on comprend bien toute la difficulté qui réside dans l'évaluation de ce type de dispositif. Quelques sortants de troisième d'insertion, interrogés plus tard, diront que cette année fut sans doute leur meilleure année de collège. De même, les enseignants et chefs d'établissement sont très souvent convaincus du bien fondé de leur action et la trouve nécessaire. A court terme, et si l'on devait recourir un indice de satisfaction, il est probable que celui-ci serait élevé.

Néanmoins, que beaucoup déclarent y trouver leur bonheur n'est pas suffisant parce que précisément le nom donné à cette classe est synonyme de promesse d'insertion.

De façon triviale, nous pourrions dire que rien ne sert de donner une béquille à ces élèves si c'est pour qu'ils s'écroulent dès qu'on la leur retire.

---

<sup>60</sup> Ce qui ne va d'ailleurs pas sans provoquer quelques petits incidents au sein des établissements scolaires qui doivent rappeler le règlement intérieur, pour ce qui concerne leur consommation de tabac au collège notamment.

#### **4. Des voies de relégation ?**

##### **4.1. La troisième d'insertion à la recherche de ses origines**

Si l'on s'accorde à penser que les lois de Jules Ferry qui rendent l'instruction obligatoire, gratuite et laïque pour l'ensemble de la population, sont une avancée, celles-ci ne sont toutefois pas dénuées d'arrière-pensées. D'abord, comme le souligne Claude Lelièvre, l'école devient garante d'« une certaine morale d'Etat, certaines doctrines d'Etat qui importent à sa conservation »<sup>61</sup> en diffusant les valeurs de la République, mais sa raison d'être n'est certes pas de bouleverser l'ordre social. Binet (1910), qui a commis ces tests d'intelligence qui ont toujours cours aujourd'hui, traduit la pensée de l'époque en déclarant que « la connaissance des aptitudes des enfants est le plus beau problème de la pédagogie » et qu'un procédé sûr, permettant de « faire connaître à chacun sa valeur et la profession à laquelle sa nature le destine rendrait des services inestimables à tous ».

C'est sous le postulat de l'existence de différences innées, dont on espère que des tests permettront précocement de déceler des talents puis de leur faire correspondre des métiers, que l'orientation est décrétée le 26 décembre 1922. Et si sous Jean Zay en 1936, apparaît le thème de l'égalité des chances ainsi que celui de la possibilité de recruter une élite démocratiquement, il n'en demeure pas moins que deux années plus tard, avec la création d'un atelier école, dont le Journal Officiel du 25 mai 1938 pose qu'« il apporte à ces jeunes gens dès l'âge de 13 ans, une formation qui correspond à la structure même de leur esprit », naissent ce que Bernard Charlot et Madeleine Figeat nomment « les ghettos préprofessionnels et professionnels »<sup>62</sup>.

Cet atelier école proposait, sur une période de un à deux ans, de guider vers un métier en s'appuyant sur les goûts et aptitudes des apprenants.

Il est étonnant de trouver des arguments et un mode de fonctionnement, qui se pérenniseront jusqu'à nos créations actuelles, malgré toutes les transformations qui ont eu lieu depuis lors. D'abord, cette initiation professionnelle reposait sur l'alternance en scindant la semaine entre heures de cours d'enseignement général et heures de travaux d'atelier, à hauteur de 15 heures hebdomadaires chacun. Ensuite, la pédagogie adoptée

---

<sup>61</sup> In Histoire des institutions scolaires depuis 1789, p. 234.

<sup>62</sup> In Histoire de la formation des ouvriers 1789-1984, Paris : Minerve, 1985, p. 285.



pour ces adolescents « qui ont hâte de prendre contact avec la vie »<sup>63</sup> et qui sont qualifiés de « concrets », argument qui s'étendra par la suite aux jeunes accueillis dans les centres d'apprentissage, les CET (Collèges d'Enseignement Technique) puis les CPPN (classes préprofessionnelles de niveau), s'attache moins à l'étude de la théorie qu'à celle de la manipulation, ainsi qu'aux travaux pratiques. Ici, commentent B. Charlot et M. Figeat, « ce qui a valeur pédagogique, ce sont les forces et les mouvements, c'est-à-dire les principes à l'œuvre dans l'univers matériel »<sup>64</sup>.

Et nous voyons dans les dispositifs modernes destinés aux élèves en difficulté, orientés en préapprentissage, dirigés vers des classes technologiques ou encore dans une quatrième d'aide et de soutien, proche parente de la troisième d'insertion, la résurgence de ces structures, qui constataient que tous les élèves n'avaient pas la même aisance face aux enseignements théoriques ni la même ferveur pour se les approprier, et semblaient en conséquence tout désignés pour ces emplois faiblement qualifiés dont l'économie avait encore besoin. En ce sens, promulguée sous de Gaulle, certains voient dans la réforme Berthoin qui ouvre l'enseignement secondaire, mais qui simultanément crée un cycle terminal, le « point de départ de multiples filières de relégation dans lesquelles les jeunes à l'esprit concret recevront un enseignement les préparant aux postes d'O.S. que le développement industriel multiplie »<sup>65</sup>, et considèrent d'une façon critique l'essor de l'enseignement technique qui semble enterrer toute velléité de promotion.

La période des grandes réformes contemporaines qui commence alors, voit le système éducatif se modifier structurellement et prendre en compte la diversité de ce vaste public tandis que les outils de planification instaurés par l'Education, la carte scolaire, les statistiques et les nomenclatures des niveaux de formation, ont aussi « une portée politique et idéologique » selon la thèse défendue par Bernard Charlot et Madeleine Figeat. Et de fait, la circulaire de 1971 anticipait que soient répartis 40 % des élèves dans la prestigieuse voie I, autant dans la seconde conduisant à l'enseignement général court, et le reliquat dans la voie III, constituée d'un cycle de transition puis d'un cycle terminal, lui-même composé des quatrièmes et troisièmes pratiques. Aussi ces auteurs d'insister, « le V<sup>ème</sup> et VI<sup>ème</sup> Plan prévoient environ 25 % de main d'œuvre non qualifiée dans l'économie française, les circulaires officielles indiquent que 25 à 30 %

---

<sup>63</sup> Op. cit., p. 284.

<sup>64</sup> Op. cit., p.285.

<sup>65</sup> Op. cit., p. 386.

des jeunes doivent être orientés dans la filière transition pratique, la carte scolaire ouvre les classes de voie III correspondantes, les conseils d'orientation y envoient les élèves en difficulté scolaire »<sup>66</sup>.

Plus près de nous, la circulaire de mars 1972 crée des classes de remise à niveau après la cinquième, nommées aménagées, qui axent leur action sur un « renforcement » des apprentissages de base que sont le français et les mathématiques, matières auxquelles sera ajoutée une langue vivante. Apparaissent dans le même temps les classes préprofessionnelles de niveau (CPPN) ainsi que les classes préparatoires à l'apprentissage (CPA) dont les objectifs sont communs. Dans ce cas, il ne s'agit plus d'un travail de re-mise mais de mise à niveau, auquel s'adjoint une étape de préparation à l'orientation prenant la forme d'une exploration du monde professionnel.

Contre toute attente, alors qu'il aurait été logique de penser qu'elles allaient disparaître après la réforme Haby, ces filières sont maintenues. Le collège unique n'aura donc jamais vraiment existé puisque d'autres viendront très vite, à côté des SEGPA, combler le vide laissé par leur extinction progressive.

Nous pouvons contester le caractère novateur des classes actuelles, lorsque l'on remarque, après ce bref détour historique, que sous un nom ou sous un autre et liées à l'essor de l'orientation, elles ont toujours existé. Peut-être pouvons-nous alors douter de la déclaration d'Alain Savary et penser que l'échec scolaire est une fatalité ? Or, il apparaît également au cours des lectures qui ont nourri et construit notre réflexion que cet échec dont nous parlons est une production qui s'appuie sur l'ordre établi par notre société, faite de normes hiérarchisées.

L'école ne fait pas qu'instruire, elle prépare à l'emploi. C'est là sa force et sa faiblesse. Et l'on peut donner raison à Célestin Freinet, qui condamnait l'école traditionnelle dans *Pour une école du peuple* en déclarant qu'elle « ne prépare plus à la vie, ne sert plus la vie » en ce sens que nous ne savons plus très bien si nous formons aujourd'hui dans nos salles de classe un Homme éclairé et citoyen ou un travailleur compétitif.

#### **4.2. Des conséquences à court et moyen termes**

Si nous avons mentionné plus haut l'impression de satisfaction immédiate

---

<sup>66</sup> Op. cit., p. 399.

manifestée par ceux qui sont impliqués en troisième d'insertion, jeunes ou adultes, les résultats d'études ayant trait aux sorties sans qualification ainsi que des questions liées à un effet possible de stigmatisation nous ont incitée à explorer plus avant les revers de cette situation souvent présentée sous ses meilleurs aspects.

Les élèves qui sortent d'un dispositif d'aide tel que celui que nous étudions, renoncent avec l'accord de leurs parents, à l'enseignement général et technologique et s'engagent dans une formation courte que proposent les lycées professionnels ou les CFA. Ils prépareront en conséquence soit un CAP, soit un BEP avec les difficultés que cela suppose.

A cet égard, Guy Brucey et Françoise Ropé dans un paragraphe intitulé «Le CAP : un diplôme dévalorisé pour une population stigmatisée ? »<sup>67</sup>, traduisent notre préoccupation et expliquent comment le CAP se subordonne progressivement au BEP, créé en 1968.

Avant la suppression du palier d'orientation en fin de 5<sup>ème</sup>, le CAP permettait d'acquérir une connaissance précise des métiers par la voie de l'apprentissage, tandis que la formation au BEP, intervenant plus tard dans le cursus scolaire, pouvait sembler plus large et plus complexe. Depuis la rentrée 1994, l'accès au CAP ne se fait, sauf dérogation, qu'à l'issue de la classe de 3<sup>ème</sup>, tandis que sa préparation s'est accompagnée d'une révision de son contenu. Passant de 1 500 heures pour les CAP 3 ans à moins de 1 000 heures dans sa version rénovée, il vise « la polyvalence au détriment des savoirs bien ciblés »<sup>68</sup>. De fait, CAP et BEP sont regroupés dans ce que ces auteurs nomment une « même famille d'activités », autorisant les élèves préparant le BEP à valider simultanément le CAP correspondant. Ainsi, « les meilleurs obtiendront les deux diplômes, les recalés au BEP seront au moins munis du CAP »<sup>69</sup>. Cela institue de fait, la suprématie du dernier né sur l'autre.

Or, conformément à cette logique qui voudrait que soit considéré leur risque d'échouer, le CAP paraît constituer un choix « raisonnable » pour les élèves de troisième d'insertion, en tant qu'il paraît être à leur portée. Néanmoins, opter pour la préparation de ce diplôme minimum dont nous lisons qu'il s'agit d'« un diplôme en sursis »<sup>70</sup> ne va pas sans inconvénients.

---

<sup>67</sup> Guy Brucey et Françoise Ropé, Suffit-il de scolariser ? Paris : l'Atelier, 2000, p.159.

<sup>68</sup> Op. cit., p. 160.

<sup>69</sup> Op. cit.

<sup>70</sup> Cette expression est empruntée à André Legrand et Gorges Solaux, Du CAP et de ses usages... (1959-1992), Revue Française de Pédagogie, n°100, 1992.

D'abord, comme suite à la révision de son contenu, bien qu'avec le BEP, il appartienne au niveau V de qualification, il lui est « inférieur » suivant l'échelle des diplômes qui sert à la fois de filtre et de signal au sens des théories économiques qui s'intéressent à l'emploi.

Ensuite, consécutivement à la création du baccalauréat professionnel (1985) et à la loi d'orientation de Lionel Jospin, quatre ans plus tard, « le CAP n'est plus considéré comme une qualification suffisante pour permettre une bonne adaptation à l'évolution technologique car le niveau de formation générale y est jugé trop faible »<sup>71</sup>.

Enfin, parce que l'orientation qui prévaut dans les filières professionnelles est avant tout celle de l'échec, les élèves de L.P. portent le signe d'un passé scolaire péniblement vécu, cette mauvaise réputation déteignant sur la qualité des formations données. Eux-mêmes ne s'y trompent pas d'ailleurs, comme en témoigne l'exemple suivant qui souligne que « la quasi-totalité des élèves de LEP viennent au lycée avec un « sac-campus », comme s'il leur fallait exhiber des preuves de leur « normalité » en adoptant les emblèmes d'appartenance des « vrais » lycéens », bien qu'ils n'en aient pas réellement l'utilité, tandis que le port du bleu de travail imposé au sein de l'établissement scolaire paraît vécu comme une véritable contrainte, réticence interprétée comme le refus « de se laisser enfermer dans cet habit d'ouvrier » et « d'offrir au regard de l'autre cette identité sociale qu'ils perçoivent comme réductrice et surtout dévalorisante »<sup>72</sup>.

A cet effet « d'étiquetage », viennent s'ajouter d'autres difficultés. Comme en témoignent les travaux de Georges Solaux qui portent sur les baccalauréats professionnels ainsi que sur l'offre de formations et leur gestion, de nouveaux référentiels apparaissent en BEP et baccalauréat professionnel en réponse à l'évolution des métiers, qui sont à mettre en relation avec les nouvelles compétences demandées par les entreprises. Non seulement les employeurs attendent certaines capacités d'abstraction, mais souhaitent de plus voir dépasser la parcellisation des tâches propre au taylorisme afin que « le nouvel ouvrier » appréhende le processus de production dans sa globalité. Or, n'est-ce pas ajouter une difficulté supplémentaire aux sortants de troisième d'insertion que de les détourner ainsi des filières les plus aptes à les conduire à l'emploi ?

---

<sup>71</sup> Op. cit., p. 54.

<sup>72</sup> In Stéphane Beaud et Michel Pialoux, Retour sur la condition ouvrière, Paris : Fayard, 2003, p. 171-172.

En outre, l'offre de formation s'inscrit au plus près du contexte économique local, vivier supposé de lieux de stages puis d'offres d'emplois. Cette volonté de s'appuyer sur le territoire, inscrite aussi dans les textes de lutte contre les exclusions, s'accroît depuis la décentralisation tandis que s'observe une tendance presque proportionnelle : moins le niveau de qualification est élevé, plus la situation devient « fragile » et moins les solutions sont envisagées de façon rigoureusement nationale. Le risque est bien qu'avec ce désengagement de l'Etat central, le constat de « fracture sociale » ne s'aggrave. Car bien que l'offre de formation obéisse à une planification, nous craignons que ce mode de fonctionnement local ne nuise à une politique efficace d'insertion. S'il est commode, en cours d'études de trouver un stage à proximité, nous pouvons supposer que ce système enclave les futurs sortants dans leur bassin d'origine et à sa spécificité économique. Or, toutes les régions ne sont pas également dynamiques dans le domaine de l'emploi, et dans un contexte sinistré où le stage aura permis d'acquérir des compétences locales et adaptées, par opposition à l'enseignement général dont les connaissances sont plus larges et transférables, nous redoutons que celui ou celle qui n'atteint pas un niveau IV de formation soit sévèrement discriminé non seulement au moment de sa première recherche d'emploi, mais également tout au long de sa vie professionnelle. Que les agents d'insertion suggèrent par la suite de recourir une fois de plus au stage comme « technique » d'accès à l'emploi demanderait probablement à être évalué, car la culture du métier, au sens de valeurs partagées a bien moins d'importance aujourd'hui que les compétences techniques clairement validées.

Ainsi, outre que le passage par des dispositifs d'aide estampille certains jeunes comme de mauvais élèves et les prépare moins, semble-t-il, à suivre une formation qualifiante pour laquelle le suivi du tronc commun peut être nécessaire en permettant le maintien avec certaines habitudes de travail, il diffuse moins ces connaissances générales qui agissent sur les futurs employeurs comme de supposées garanties. Enfin, le contexte proche, cloisonnant le jeune dans une zone géographique qui spécifie ses formations, peut être appréhendé comme producteur d'inégalités.

Néanmoins, et c'est là un dilemme, faut-il ignorer la souffrance de ces jeunes, « malades » de l'école, ou faut-il sciemment les exposer à ce que François Dubet nomme « la galère » ?

### **4. 3. Une perspective d'avenir : la galère ?**

Si dans la « culture » de la recherche en Education, le terme de « galère » est généralement associé au sociologue François Dubet qui lui a consacré un ouvrage, il n'est pourtant pas le seul à l'utiliser. Certaines théories économiques relatives à la segmentation du marché du travail<sup>73</sup>, recourent à cette « image » pour définir deux sortes de marchés, non aussi imperméables que notre présentation schématique pourrait le laisser croire. Néanmoins l'accès à l'un ou à l'autre déterminerait peu ou prou le reste de la vie active. Le premier baptisé « à carrière », laissant supposer que le type d'emploi offert s'accompagne de chances de promotion, s'oppose à celui qualifié de « à galère » défini par une succession de périodes chômées ou consacrées à de « petits boulots » dont l'accumulation pourrait agir comme un filtre négatif pour de futurs employeurs. Cette vision viendrait conforter celle d'une nation dichotomisée entre catégorie préservée dont les perspectives d'avenir sont ouvertes, et catégorie pénalisée qui discriminée des emplois « dynamiques », n'accède qu'à ceux qui peuvent supposément nuire aux possibilités d'avancement.

Cette interprétation n'est pas incompatible et peut même venir enrichir celle que F. Dubet fait de la société, qui par le biais de cette étude, remet au goût du jour les concepts de classes laborieuses et classes dangereuses. En effet, par opposition aux jeunes des banlieues rouges, héritiers de valeurs cimentant entre eux ceux qui pouvaient se percevoir comme dominés, apparaissent ceux qui ne se revendiquent d'aucun mouvement social en tant qu'ils sont non seulement dominés mais aussi désaffiliés, éclatés, en rage même, expression de frustration, de honte, de culpabilité et de révolte mêlées qui « n'est pas sélective et recouvre tout »<sup>74</sup> de l'école à la politique.

Cette galère, assimilée à une « conduite marginale liée à la « sortie » des sociétés industrielles, à l'exclusion et à l'absence de mouvement social »<sup>75</sup>, se rapproche de ce que Merton nomme l'anomie, et conduit les acteurs à devenir imprévisibles.

« Au lieu de chercher la cohérence cachée », explique François Dubet, « il faut au contraire cerner les mécanismes mêmes de l'incohérence et de l'éclatement dans lesquels les jeunes se reconnaissent » et qui se manifestent dans le « zonage », l'apathie, la délinquance.

---

<sup>73</sup> Article de Denis Clerc *in* Alternatives économiques, mars 1993, p. 55-57.

<sup>74</sup> *In* La galère : jeunes en survie, Paris : Fayard, 1987, p. 82.

<sup>75</sup> Op. cit., p. 418.

Cette apathie, que nous évoquions déjà pour désigner certaines classes difficiles et identifiée ici, nous donne à supposer qu'elle n'est pas réservée aux salles de cours mais existe hors d'elles, révélant un sentiment d'impuissance non circonscrit aux choses scolaires, mais dilué dans la vie.

Exclus de l'emploi, liés à la cité par le manque d'argent, écartés des voies conduisant au modèle conforme de réussite, les jeunes en galères dont F. Dubet relaie l'abattement et la colère, en viennent à adopter des conduites déviantes. La « délinquance de la galère » peut évoluer vers « la délinquance professionnelle » que les jeunes interrogés expliquent tout à la fois par la pénurie d'emplois, le côtoiement de « vrais truands » quand ils vivent la prison, et un effet d'étiquetage à rapprocher de ce que J.-C. Chamboredon mentionnait lorsqu'il note que certaines catégories de personnes, stigmatisées et désignées au soupçon, sont de fait davantage surveillées que d'autres et en conséquence plus souvent appréhendées.

A entériner la marginalisation, en renonçant à son idéal d'intégration pour tous, la société et les espoirs qui lui sont associés sont décrédibilisés.

L'école, en tant que « machine d'Etat », perd de sa légitimité en ne permettant pas à tous d'avoir les mêmes chances devant la vie. Pourtant, il serait souhaitable que certains ne se sentent pas exclus d'avance.

Par ailleurs, est-ce les responsabiliser ou les culpabiliser que de leur faire comprendre que leur réussite ou leur échec n'appartient qu'à eux seuls, alors que les représentants des différentes institutions n'agissent pas vis à vis d'eux sans un certain nombre d'*a priori* qui paraît dans le travail de catégorisation qu'ils font ?

Devant ces questions qui, avant d'être scolaires, sont politiques, nous proposons d'aborder les facteurs susceptibles d'être catalyseurs d'insertion ou d'exclusion.

A cette fin, trois niveaux ont été retenus pour expliquer ce mécanisme : celui des politiques sectorielles décidées par l'Etat, les actions mises en place dans le contexte local, et enfin, nous évoquerons le poids des caractéristiques individuelles. Ils feront l'objet des chapitres à venir.

## **Chapitre 7**

### **Les politiques publiques comme variable explicative**

**1 – Le rôle de L'Etat**

**2 – Qu'est-ce qu'une politique publique ?**

**3 – Les politiques publiques d'éducation**

**4 – Vers une évaluation de politique locale**



« *Aucun problème n'est en soi politique ; n'importe lequel peut le devenir sous certaines conditions de pertinence culturelle et institutionnelle* »<sup>1</sup>.

Cette citation de Philippe Braud laisse entendre que si rien n'est politique de façon spontanée et naturelle, tout est susceptible de le devenir. Par son étymologie grecque *politikos*, formée autour de la racine *polis*, nous comprenons qu'est politique ce qui se rapporte à la cité et plus exactement encore, au gouvernement de l'Etat. Aucune question n'ayant trait à la vie des citoyens n'est donc *a priori* négligeable, à condition cependant qu'elle obéisse aux règles du jeu politique, que nous tenterons d'exposer au long de ce chapitre. Car avant que l'Etat ne se saisisse d'un problème et légifère, encore faut-il que celui-ci soit formulé, entendu, relayé, débattu, considéré digne d'intérêt, en un mot construit, puis qu'il s'inscrive de façon cohérente dans un cadre plus général d'actions.

Ensuite, il est légitime de penser que toute politique engagée se donne pour objectif d'apporter des améliorations, au moins pour le public auquel elle se destine. Dans ce cadre, nous avons déjà évoqué une série de réformes et de lois qui a profondément marqué l'histoire de nos institutions éducatives en réponse à une demande croissante d'éducation réclamée certes par des « particuliers » mais allant aussi dans le sens de l'intérêt général, à l'affût de travailleurs plus qualifiés.

Répondant à la même dialectique, nous verrons comment la création des classes de troisième d'insertion, en 1992, s'inscrit modestement dans une politique plus large qui fait de l'insertion des jeunes une de ses priorités, puis comment elle trouve sa place dans la loi de lutte contre les exclusions de 1998, qui stipule qu'il faut « garantir sur l'ensemble du territoire l'accès effectif de tous aux droits fondamentaux dans les domaines de l'emploi, du logement, de la protection de la santé, de la justice, de l'éducation, de la formation et de la culture, de la protection de la famille et de l'enfance »<sup>2</sup> et réitère dans le paragraphe à l'adresse des chefs d'établissement et du comité d'éducation à la santé et à la citoyenneté qu'ils président, les consignes qui donnent mission « d'apporter un appui aux acteurs de la lutte contre les exclusions » et de contribuer « à des initiatives destinées à lutter contre l'échec scolaire, améliorer les relations entre les familles, assurer la médiation sociale et culturelle, prévenir les

---

<sup>1</sup> Citation de Philippe Braud, *in* Sociologie politique, Paris : LGDJ, 1998, p. 261.

<sup>2</sup> Article 1<sup>er</sup>, alinéa 2, de la loi du 29 juillet 1998.

conduites à risques et la violence ». D'autre part, la circulaire de rentrée 2005<sup>3</sup> émanant du ministère de l'Education nationale, conserve au collège les classes qui s'appuient sur l'alternance en quatrième et en troisième pour les élèves qui sont « en situation d'échec scolaire » et accepte que continuent de fonctionner des dispositifs spécifiques.

Cette réaffirmation de la nécessité de la classe de troisième d'insertion dans les publications officielles, conduit à poser la question de ce qui préside au maintien de cette classe au caractère particulier, vouée à durer, semble-t-il.

## **1. Le rôle de l'Etat**

### **1.1. Naissance des politiques publiques**

Pierre Muller, qui retrace pour nous l'histoire des sociétés humaines, voit dans le passage à l'ère industrielle et dans le déclin des sociétés territoriales, qui simultanément cèdent place à une logique de secteurs, l'avènement des politiques publiques.

La France de l'Ancien Régime s'accommode de territoires où vivent des populations peu mobiles et dont les champs d'activités ne sont guère spécialisés. Or, à la fin du 19<sup>ème</sup> siècle, l'industrialisation apporte des changements qui modifient profondément la société. Le noyau familial, souvent considéré comme sphère économique, éclate tandis que de nouveaux rôles professionnels, de plus en plus variés et spécialisés apparaissent, liés à la division du travail. La logique territoriale n'a de fait plus de sens tandis que lui succède celle de sectorialité, pouvant être définie par le regroupement d'individus engagés dans une filière professionnelle identique.

La fin des sociétés traditionnelles et des valeurs socialisantes qui la constituaient, laisse craindre un éclatement en l'absence de lien social structuré, à l'origine de la création de politiques publiques, dont la mise en œuvre doit permettre de créer de la cohésion sur une base neuve, autre que celle du territoire. Il est donc du ressort de l'Etat, non seulement de prendre en compte les secteurs qui se dissocient et défendent

---

<sup>3</sup> B.O. n°18 du 5 mai 2005 : « S'agissant de la classe de 3<sup>ème</sup>, et dans le prolongement de l'alternance en 4<sup>ème</sup>, un petit nombre d'élèves en grande difficulté ne sera pas en mesure de suivre dans de bonnes conditions la classe de 3<sup>ème</sup> avec module découverte professionnelle de 6 heures. Vis-à-vis de ce seul public, des dispositions dérogatoires, conformément au décret du 28 mai 1996 mentionné ci-dessus (du type des 3<sup>ème</sup> d'insertion), peuvent encore être envisagées au collège par l'IA-DSDEN pour une prise en charge spécifique.

chacun leurs intérêts, mais également de les articuler entre eux, afin de donner un sens commun à leur activité, dans le cadre de ce que nous nommerons la politique globale. C'est pourquoi ces bouleversements vont de pair avec une nouvelle définition du rôle de l'Etat.

C'est dans ce contexte également qu'apparaissent de nouvelles formes de solidarités. Tandis que nous évoquons la nécessité pour chaque paroisse de « s'occuper de ses pauvres », une protection sociale organisée sur une base professionnelle apparaît.

## **1.2. Les modes étatiques**

L'évolution sociétale que Pierre Muller traduit par le passage d'une société horizontale, où les décisions sont prises de façon centrale pour se diffuser à la périphérie, à une autre verticale où l'on part d'une politique globale qui se décline de façon sectorielle, conduit à assimiler l'Etat à une bureaucratie, qui à l'image d'une pyramide, est divisée entre quelques élus qui prennent les décisions et ceux plus nombreux qui les subissent. Michel Crozier, dans son ouvrage *La société bloquée*, note cette hiérarchisation faite de strates difficilement perméables, et souligne la distance qui existe dans ce système bureaucratique centralisé, entre ceux « d'en haut » qui détiennent le pouvoir et décident pour les autres, auxquels les mesures s'appliquent.

Cela nous incite à mentionner l'ouvrage que Pierre Muller consacre aux politiques publiques. Il oppose trois conceptions de l'Etat bureaucratique selon qu'il est présenté par Hegel, Marx ou Weber. Hegel considère que la société civile dont les actions sont sous-tendues par des intérêts corporatistes, est irrationnelle, et que l'Etat « dépositaire d'une sorte de prévoyance universelle » transcende les intérêts particuliers pour mieux considérer l'intérêt général. En ce sens, il est le meilleur garant du bon fonctionnement de l'ensemble de la société. Cette vision est contestée par Marx en ce que l'Etat servirait avant tout les intérêts de la classe dominante. Weber, quant à lui, postule qu'une société industrielle ne peut se passer d'Etat bureaucratique, qui est « une forme sociale fondée sur l'organisation rationnelle des moyens en fonction des fins »<sup>4</sup>.

Dans les années vingt, né aux Etats-Unis, apparaît un autre courant théorique. Non plus perçu comme une bureaucratie mais assimilé à une organisation, l'Etat devient un

---

<sup>4</sup> In Les politiques publiques, Paris : P.U.F., 1990, p. 10.

acteur dont les règles de fonctionnement échappent aux préférences de chaque agent. En cela, il serait autre que la somme des actions de ses membres. En outre, la stratégie, très présente dans cette lecture, voudrait que chacun tente de renforcer sa place au sein de l'organisation en mobilisant des ressources propres.

Plus tard encore, lié à une conception de management, le monde serait décrypté grâce à « un ensemble de méthodes rationnelles au service des décideurs publics »<sup>5</sup>, appréhendé et « piloté » grâce à ces méthodes modernes de gestion qui aident à la décision, recourent à l'informatisation et utilisent la publicité comme moyen de communication avec leur public. Ce concept de management public ne va pas sans poser de questions, car distinctement du management privé qui « est tourné vers la performance économique telle qu'elle est déterminée sur les marchés », nous sommes dans une situation où c'est « l'intérêt public tel qu'il est déterminé dans les forums politiques »<sup>6</sup> qui prévaut et où le résultat final n'apparaît pas concrètement sous la forme d'un produit mais se mesure en terme d'impact.

Or, si les données chiffrées et les statistiques qui clarifient la perception que l'on a d'une situation et permettent de réaliser des « ajustements », sont sans doute des outils appréciables, la ligne politique, d'aucuns pourraient parler d'idéologie, qui détermine l'usage que l'on en fait, varie. C'est ce que rappelle le sociologue Norbert Elias lorsqu'il écrit que « de nos jours, certains gouvernements prétendent en toute bonne foi pouvoir résoudre « rationnellement » ou « objectivement » les graves problèmes sociaux qui se posent dans leur pays ; en réalité, ils compensent habituellement par le dogmatisme de leurs doctrines, par les procédés routiniers ou par la considération d'intérêts partisans à court terme, les insuffisances de leur savoir en ce qui concerne la dynamique des phénomènes d'interdépendance sociale ; les mesures qu'ils prennent sont prises au hasard »<sup>7</sup>. Sans pour autant donner tort à Norbert Elias, les travaux récents menés en sociologie politique complètent son affirmation en rappelant que toute politique publique est le résultat d'une construction, elle-même tributaire de la représentation que l'on se fait d'une situation donnée. En tant qu'elle est à la recherche d'un consensus entre acteurs qui défendent des intérêts contradictoires, elle ne satisfait personne mais est susceptible d'être agréée par tout le monde. C'est donc, ainsi que le supposait Hegel,

---

<sup>5</sup> Citation de Philippe Hussenot *in* Pierre Muller, op. cit., p. 13.

<sup>6</sup> L. Lynn cité par Patrick Gibert *in* François Lacasse et Jean-Claude Thoenig, *L'action publique*, Paris : L'Harmattan, 1996, p. 23.

<sup>7</sup> *In* Qu'est-ce que la sociologie, Paris : éd. de l'aube, 1991, p. 30.

dans la notion d'intérêt général que se situe l'un des principes qui fondent la légitimité de l'Etat.

Ces différents modèles étatiques, et plus encore celui de Karl Marx, laissent entendre ce que le système social mis en place a de contraignant. C'est pourquoi, pour être supporté, il est nécessaire qu'il paraisse légitime. François Lacasse et Jean-Claude Thoenig qui listent les facteurs susceptibles de contribuer à l'affermir, considèrent qu'au Moyen Age déjà, si la noblesse soumettait les plus faibles, elle s'engageait par ailleurs à les protéger, mettant l'accent sur la réciprocité des bienfaits attendus et garantissant une certaine forme de paix sociale.

De nos jours, une société respectueuse des principes érigés dans les démocraties et soucieuse de l'intérêt général doit nécessairement passer par un processus de désignation de ceux que l'on souhaite voir placés à la tête de l'Etat, au cours d'une élection, et ne faire qu'un usage modéré de la contrainte.

Sa légitimité étant acquise, l'Etat se voit confier, selon Yves Dutercq, deux missions qu'il nomme distributive et constitutive. Il est en effet du pouvoir des administrations publiques de prélever des ressources puis de les répartir entre individus, entreprises... qui satisfont aux critères établis institutionnellement et de réglementer les comportements. De fait, il ressort que l'Etat peut obliger ou interdire.

L'acceptation des règles édictées apparaît dans la littérature sous l'expression de « socialisation politique ».

### **1.3. La socialisation politique**

*« En définitive, ce qui fait la force des idéologies, ce n'est pas leur justesse, mais leur capacité mobilisatrice »<sup>8</sup>.*

La socialisation politique selon Philippe Braud, passe par un « processus d'inculcation des croyances et représentations relatives au pouvoir »<sup>9</sup>, et s'avère indispensable pour la préservation de l'Etat. Jugée nécessaire pour ceux qui gouvernent et assoient leur pouvoir sur l'adhésion à leur système de valeurs, elle assure la cohésion sociale en permettant l'action politique tout en limitant le recours à la contrainte directe

---

<sup>8</sup> Citation de Philippe Braud, *in* Sociologie politique, Paris : LGDJ, 1998, p. 206.

<sup>9</sup> Op. cit., p. 199.

vis-à-vis de gouvernés qui, respectueux de ces principes, obéissent au droit.

Cette définition impliquant des idées qui interprètent la société (la croyance ou la représentation) puis prescrivent (les principes liés au droit ou les commandements divins), aborde la question de l'idéologie dont la connotation polémique renvoie au dogme ou à la doctrine. Quoique que dans un Etat laïc, les croyances diffusées tentent de se construire sur des bases rationnelles et se distinguent de celles de la religion qui fondent leur autorité sur l'existence d'une puissance surnaturelle, elles procèdent, selon P. Braud du même besoin d'estomper la crainte qui naît face à l'inconnu ou à l'indéchiffrable.

Enoncer des croyances politiques comme il serait possible de le faire dans le domaine mystique est une idée convenue que nous trouvons aussi chez Michel Maffesoli, qui assimile croyance et représentation pour dire de cette dernière, que « ce qui compte, c'est moins un contenu que la faculté de rassemblement. La religion repose moins dans les subtilités théologiques que dans la vertu agrégative qu'elle est capable ou non d'impulser. Il en est de même des grands mouvements révolutionnaires, ou des divers idéaux, qui a un moment ou à un autre, ont façonné une communauté »<sup>10</sup>. Cette portée fédératrice des représentations est une idée que nous trouvons déjà chez Durkheim qui écrit qu'elles « sont des forces plus agissantes encore et plus efficaces que les représentations individuelles »<sup>11</sup>.

A l'inverse des systèmes totalitaires qui imposent leur idéologie par la terreur<sup>12</sup> couplée à de l'endoctrinement, une société démocratique ne peut se satisfaire de ces méthodes et veut trouver un consensus parmi ses membres en tant qu'ils ne se sentent pas absolument soumis mais également assurés de la préservation de leurs droits fondamentaux. Les principes approuvés ne sont donc théoriquement pas imposés, mais présentés comme souhaitables, érigés dans le bien de tous.

C'est ainsi que la Liberté ou encore l'Egalité, qui au sein de la même société, renvoient à des réalités différentes, prennent la forme de principes universels inaliénables.

Ensuite, leur pérennité n'étant pas acquise d'emblée, leur transmission doit être

---

<sup>10</sup> Michel Maffesoli *in* la connaissance ordinaire. Précis de sociologie compréhensive, Paris : Librairie des Méridiens, 1985, p. 90

<sup>11</sup> Cité par Michel Maffesoli, *op. cit.*, p. 87.

<sup>12</sup> Dans l'ouvrage qu'elle consacre aux systèmes totalitaires, Hannah Arendt écrit que la terreur est utilisée y compris quand les objectifs psychologiques sont atteints, « sa véritable horreur est qu'elle règne sur une population complètement soumise », p. 69.

assurée et repose sur des agents investis d'une autorité légitime. Débordant de la sphère privée, où la tâche est dévolue aux parents, puis à la famille, elle implique aussi des acteurs du domaine public qui représentent l'Etat et en incarnent les valeurs. L'école joue ici un rôle prépondérant non seulement en tant que vecteur de ces croyances laïques mais aussi, ainsi que nous l'évoquions plus haut à propos de la culture scolaire et de ses contenus d'enseignement, en tant que producteur d'un message mettant l'accent sur ce qu'il est approprié de dire, de faire, de savoir... pour devenir conforme à ce que la société enjoint d'être. Or, diffusées de façon « hégémonique », et visant à discréditer les croyances concurrentes, nous pourrions rapprocher cet exercice de socialisation politique de la notion de violence symbolique, qui traduit selon Pierre Bourdieu un rapport de domination de la part de ceux qui, en position de force, édictent les règles et imposent des normes à d'autres qui ne disposent pas des capitaux économiques, sociaux ou scolaires pour s'y conformer de façon adéquate.

Ce processus conflictuel peut venir éclairer la résistance qui germe chez ceux à qui l'on a mission de les transmettre, lorsque des croyances se confrontent, simultanément défendues avec la même conviction et portées par des personnes ou institutions investies du même pouvoir légitime.

De la même façon, Michel Crozier indique une contradiction afférente au jeu du pouvoir où n'entre pas uniquement une analyse rationnelle, misant sur le tout efficace. Cet exercice engageant des individus qui se trouvent touchés par les décisions prises, implique des retombées « d'ordre affectif » qui peuvent être aggravées par l'incohérence entre le discours officiel et les pratiques en vigueur, ce que l'auteur de *Sociologie politique* souligne quand il remarque que « lorsque les écarts se révèlent excessifs entre les apparences (éloge de l'égalité, du mérite...) et la réalité de la discrimination et du favoritisme, induisant une forme de *double blind*, il peut résulter une détérioration profonde des processus d'inculcation qui favorise l'anomie »<sup>13</sup>.

En cela, la citation placée en début de paragraphe, qui énonce que la force des idéologies tient dans leur capacité à mobiliser, peut s'appliquer à divers domaines de croyances, met l'accent sur ce qui cimente les membres d'une société et donne du sens à l'action commune. Nous pouvons postuler qu'au-delà de la capacité à séduire notamment par le biais des médias, c'est la confiance en la volonté d'agir pour faire évoluer la société vers un idéal « humaniste » qui fédère et justifie l'action politique.

---

<sup>13</sup> Philippe Braud, *in* Sociologie politique, Paris : LGDJ, 1998, p. 229.

Pour expliquer les difficultés actuelles contre lesquelles achoppent les acteurs de cette socialisation, nous pouvons faire l'hypothèse que les mesures instaurées, impuissantes à conduire ceux à qui elles se destinent vers cette utopie dont elles faisaient promesse, ont semé le discrédit sur le pouvoir politique à faire évoluer les choses dans le sens attendu. Par ailleurs, la désaffection des votants pour les processus démocratiques et les débats publics nationaux ne présentant pas d'alternative claire dans les représentations qui orientent l'action politique, témoigne de l'importance de la force mobilisatrice des idéologies.

Nous touchons là à la notion de référentiel, terme clé des politiques publiques.

## **2. Qu'est-ce qu'une politique publique ?**

Outre que pour un parti, le gain du pouvoir puisse constituer l'enjeu principal, il apparaît simultanément que c'est un modèle qui est choisi avec lui, en réponse à une demande sociale (des questions liées à l'insécurité...), économique (celles qui abordent la lutte contre le chômage...). Cependant, après avoir été conceptualisées, ces idées sont opérationnalisées, et les politiques publiques qui en découlent, que Philippe Braud définit « comme des sous-ensembles structurés, réputés cohérents, d'intentions, de décisions ou de réalisations, imputables à une autorité publique (locale, nationale ou supranationale) »<sup>14</sup> prennent la forme de textes de lois ou de règlements, qui fixent la politique et son cadre en termes d'objectifs et de moyens.

Cependant, ainsi que le laissait paraître le bref aperçu historique dessiné un peu plus haut, l'évolution de notre société a permis que se développe une logique de secteurs. Nous pouvons à titre d'exemple citer l'agriculture, l'éducation, la santé... et il est difficile d'envisager qu'ils exercent leur activité indépendamment du reste de la société.

Pour autant, aucun de ces secteurs n'est figé mais évolue, tributaire en cela des progrès qui sont propres à leur champ d'application. C'est pourquoi, une politique publique que Y. Mény et J.-C. Thoenig, définissent comme « un programme d'action gouvernemental dans un secteur de la société ou un espace géographique » doit permettre d'une part de réguler et d'ajuster les politiques les unes par rapport aux autres,

---

<sup>14</sup> Op. cit., p. 490.



et d'autre part de leur donner cohérence en les insérant dans la politique globale. Une partie de ce travail consiste donc à veiller à l'articulation entre secteurs ainsi qu'à celle du rapport global / sectoriel.

Nous pouvons, avec Pierre Muller, identifier cinq éléments qui fondent l'existence d'une politique publique :

- elle est constituée de mesures concrètes qui en forment la substance,
- et comprend des décisions et des modalités d'attribution de ressources qui obéissent à des critères « arbitraires ». Des moyens de coercition peuvent leur être conjoints.
- Les mesures indiquées ne peuvent être isolées mais s'inscrivent dans un cadre général d'action,
- et s'adressent à un public.
- Enfin, elle fixe des objectifs à atteindre qui sont définis en fonction de normes et de valeurs.

Par ailleurs, la spécificité de son champ, qui vise à modifier ou préserver un état de l'environnement (faire baisser le taux de chômage, maintenir le système de santé...) conduit des auteurs à poser que les biens publics visent à corriger, par l'intermédiaire de cette justice nommée « distributive », les carences du marché. Charles Wolf Jr<sup>15</sup>, à qui nous faisons référence, avance en conséquence que les produits proposés par les pouvoirs publics sont de quatre types. Il place à côté de ce qu'il nomme les services de réglementation (parmi lesquels le contrôle de produits médicaux ou alimentaires), et la gestion de transfert, qui repose sur le principe de solidarité que nous évoquions dans notre première partie, les biens publics qualifiés de purs dans lesquels il range la défense nationale, et enfin les biens quasi-publics tels que l'éducation.

Néanmoins, si les grands champs d'intervention politique sont brossés ici et si la notion de justice corrective mentionnée à l'instant n'est pas sans nous faire penser à celle d'intérêt général qui échoit à l'Etat, il n'en demeure pas moins qu'en tant que dépositaire de cette prévoyance universelle dont parlait Hegel, de nouvelles questions apparaissent régulièrement, suscitant débats et polémiques. Les pouvoirs publics, interpellés et exhortés à agir peuvent choisir de s'impliquer ou non. Les travaux menés en sociologie peuvent permettre de comprendre quels sont les mécanismes qui président à cette décision.

---

<sup>15</sup> Carences du marché et carences hors-marché, in F. Lacasse et J.-C. Thoenig, *L'action publique*, Paris : L'harmattan, 1996.

## **2.1. L'intervention politique**

Philippe Braud établit les préalables de l'intervention politique et convient que l'analyse actuelle en recense deux. Le premier est celui qui transforme la question sociale en problème politique. C'est la mise sur agenda qui officialise ce passage. Le second repose sur un travail d'élaboration qui s'appuie sur des représentations mais aussi des savoirs et des perceptions. Permettant la mise à jour du référentiel qui guidera l'action politique, il en constitue le second temps fort.

### **2.1.1. L'agenda politique**

S'appuyant sur les travaux effectués par Roger Cobb, Philippe Braud rappelle que la mise sur agenda politique procède de trois modèles différents qui obéissent à des stratégies diverses.

En premier lieu, une question peut être inscrite à l'ordre du jour conformément à l'« *Inside initiative model* » pour être débattue entre décideurs politiques qui la tiennent délibérément à l'écart des débats publics soit parce que les solutions proposées sont d'ordre technique, soit parce que les réactions émotionnelles qui pourraient s'ensuivre et venir annihiler l'action, veulent être évitées. En ce que le débat qui s'ouvre veille à ne pas s'étendre au large public, ce modèle se distingue des deux suivants.

Une autre stratégie, qui procède de la volonté des acteurs politiques d'élargir le débat pour s'assurer du soutien d'une partie de l'opinion apparaît dans le « *Mobilization model* ». Dans ce cas, la mise sur agendas public et politique est un processus quasi-simultané, mais il n'en reste pas moins que c'est à l'instigation des élites politiques qu'est dû l'élargissement du débat.

Enfin, dans le « *Outside initiative model* », la mise sur agenda formel est imposée, comme son nom l'indique, de l'extérieur en réponse à la mobilisation de groupes protestataires, qui ont su porter leurs revendications au domaine public et trouver suffisamment écho pour parvenir à faire pression sur les instances gouvernementales. Ces groupes d'intérêts susceptibles de recueillir le suffrage populaire, militent tantôt en faveur d'une population présentant des caractéristiques identitaires semblables tantôt pour défendre une cause. Dans tous les cas, c'est sur leur notoriété parmi les médias

mais également les pouvoirs publics, et leur capacité à mobiliser des sympathisants, qu'ils appuient leur action.

Ce dernier modèle pourrait laisser supposer que c'est dans la dramatisation d'un problème que se trouve la clé de la conscience politique. Or, Pierre Muller nuance cet *a priori* lorsqu'il allègue notamment que ce n'est pas son seuil d'intensité qui attise l'intérêt mais bien la façon dont il est présenté.

Jean Padioleau, régulièrement cité pour ce qui a trait aux questions d'analyse politique, évoque une sélection, car tous les conflits sociaux et les revendications collectives ne sont pas portés sur la scène politique. C'est avant tout d'une procédure d'étiquetage que dépend cette accession. Sélectionnant ce qui relève de son domaine d'action en fonction d'un double critère, les autorités publiques considèrent d'abord le problème en tant qu'il entre dans le cadre de leurs compétences légales puis demandent ensuite, à ce qu'il soit traduit en langage politique.

A cet égard, Guillaume Payen, qui contribue à l'ouvrage de F. Lacasse et J-C. Thoenig, rappelle que toute nouvelle politique qui vise à se faire avaliser par les autorités décisionnaires, exige un exercice rhétorique la subordonnant à la politique globale du moment, et doit faire la preuve de son inscription dans un contexte qui dépasse l'aspect évoqué pour devenir d'intérêt général à moins qu'elle ne réponde à ce qu'il nomme « une nécessité d'ordre technico-économique ».

Toutes ces subtilités laissent entrevoir que les questions ne peuvent être portées par le citoyen « lambda » obligé de se faire relayer par des élites agréées du monde politique pour être entendu, en tant que celles-ci participent à l'élaboration du champ cognitif sans lequel le décideur politique ne peut agir. Comme le souligne très justement Pierre Muller, le monde est aléatoire, imprévisible et c'est sur cet univers complexe qu'il est demandé d'intervenir. C'est pourquoi, il est nécessaire qu'une image fixant la réalité soit construite. Cette représentation déforme certes, en ce qu'elle simplifie et fige notre société mouvante, mais c'est ce champ de connaissances, à la réalisation duquel participent différents médiateurs, qui accouche de celui des décisions.

### **2.1.2. Les référentiels**

*« Elaborer une politique publique revient à construire une représentation, une*

*image de la réalité sur laquelle on veut intervenir »<sup>16</sup>.*

Cette citation qui définit succinctement la notion de référentiel permet de mettre en évidence toute la fragilité qui tient dans les décisions politiques, abondant dans le sens de l'allégation de Norbert Elias auquel nous faisons référence<sup>17</sup> plus haut. En effet, cette perception du monde, partielle forcément, qui tend à venir assurer qu'il existe une solution face à l'imprévisible et à rassurer, est une interprétation assortie d'une hypothèse de solution visant à réinstaurer un équilibre, là où il a été ébranlé.

Le travail de construction de référentiel qui permet de déchiffrer l'inconnu obéit à un double processus assimilé souvent à un décodage – recodage du réel. Cette opération, qui suppose d'extraire de la multiplicité qui le constitue quelques éléments que l'on cherche à isoler, qui le fragmente et le déforme, donne à comprendre pourquoi nous insistons autant sur des concepts tels que l'idéologie, les normes et les valeurs qui influent sur l'action politique en tant qu'elles interviennent au cours des décisions qui sont pourtant présentées comme « objectives » et « rationnelles ». Leur rationalité tient sans doute à la notion d'intérêt général, cependant qu'elle est soumise au système de valeurs propre aux intervenants. Ainsi, énoncer que l'échec scolaire n'est pas une fatalité, est une interprétation engagée qui s'appuie sur une croyance. Devenant conviction, elle porte en elle à la fois l'analyse d'une situation et indique la volonté d'y remédier qui s'incarne dans le programme d'action politique.

Néanmoins, avant de parvenir à des propositions d'actions, les différents acteurs sollicités, appelés aussi médiateurs, dont nous dirons quelques mots à l'instant, confrontent chacun leurs perceptions, leurs analyses et tentent d'imposer leur solutions.

En outre, de même que nous évoquons un rapport global / sectoriel garant d'une certaine cohérence entre les politiques, nous retrouvons cette articulation dans le cadre de la conception de référentiels sectoriels soumis au référentiel global qui est une représentation générale synthétisant les croyances, valeurs et normes, constitutives de la société considérée.

Les réformes qui sont progressivement instituées, témoignent de la dynamique qui s'opère en ce qu'elles visent à mettre en conformité les politiques sectorielles avec un nouveau référentiel global. Dans le contexte économique actuel, Pierre Muller voit de nouvelles normes se dégager et contribuer à la modification du référentiel global orienté

---

<sup>16</sup> Citation de Pierre Muller, *in* Les politiques publiques, Paris : PUF, 1990, p. 42.

<sup>17</sup> p. 163.

vers la limitation des dépenses publiques, la modernisation de l'Etat, la reconnaissance de l'entreprise et de la liberté de marché ainsi que l'intégration européenne dont nous traiterons plus longuement par la suite. Celui-ci se décline en conséquence selon trois axes :

- une réarticulation du social et de l'économique entraînant une limitation des dépenses publiques,
- une redéfinition du rôle de l'Etat allant dans le sens d'un alignement sur les politiques économiques libérales,
- et une nouvelle transaction entre le centre et la périphérie dans le cadre de la décentralisation.

C'est donc à l'intérieur des priorités définies dans ce cadre global que viennent prendre place les politiques publiques qui, soumises à cette logique articulatoire, sont toujours sectorielles et dont les référentiels, images du secteur dont le champ de compétences est dûment délimité, obéissent aux mêmes « lois » de construction imparfaite, en tant qu'agrégation de conceptions concurrentes d'où émane une dominante.

### **2.1.3. Les médiateurs**

Le travail de construction que nous venons d'évoquer échoit à un groupe d'acteurs que l'on trouve dans la littérature sous le nom de médiateurs, parmi lesquels nous pouvons différencier trois catégories d'agents auxquels incombent des tâches spécifiques.

Les professionnels, d'abord, désignés par le métier ou la fonction qu'ils occupent, veillent prioritairement à fixer les règles (les modes d'accession par exemple) et tracer les contours de leur secteur d'activité. L'espace sur lequel ils agissent est circonscrit à leur domaine professionnel, différemment des élites administratives, qui jouent le rôle d'interfaces entre logiques globale et de secteurs. Enfin, les élus, investis d'une légitimité politique, doivent s'aligner sur les référentiels édictés par les élites administratives alors que simultanément, ils se perçoivent comme initiateurs de politiques.

Ces différents agents qui interviennent au plan cognitif, en construisant une

représentation sur laquelle s'appuie *in fine* le décideur politique, se trouvent également exposés à des enjeux de pouvoir auxquels ils doivent savoir faire face, l'objectif ultime étant de faire accepter leur vision du monde alors que, précisément, celle-ci est sujette à controverses et s'oppose à d'autres champs cognitifs qui recourent à des perceptions, des savoirs et des systèmes de valeurs pouvant être éloignés.

Nous voyons bien ici, qu'une double habileté leur est nécessaire. De plus, la portée de leur travail est loin d'être anodine puisqu'ils contribuent à construire les outils qui donnent à la société des moyens d'agir sur elle-même et qui, simultanément, témoignent des principes qui la fondent. Si comme le pose Michel Maffesoli, les représentations mises en œuvre au cours de ce processus « suivent les générations, en exprimant les désirs, les nostalgies, les projets, et comme celles-ci meurent, sont dépassées et laissent la place à d'autres imaginaires »<sup>18</sup>, il n'en demeure pas moins qu'en dégagant du sens au présent, elle préparent un futur.

Mais c'est de négociations interministérielles, placées sous l'égide du Président de la République, de son cabinet ainsi que de certains de ses ministres, que sort le « consensus minimal », d'après l'expression utilisée par Pierre Muller, d'où s'impose le choix, dont on attend qu'il réponde à une double clause de plausibilité. La première est d'ordre politique et s'interroge quant à la réaction de l'opposition et de l'opinion, tandis que la seconde recouvre les aspects techniques de sa mise en application, cette nouvelle politique devant être comprise et les normes intégrées notamment par ceux chargés de la faire respecter. Cela viendrait expliquer le caractère peu innovant et chaotique de ces négociations qui reproduiraient la complexité sociale. Ainsi, et pour conclure cette partie consacrée à l'intervention politique, nous pouvons ajouter que deux schémas d'analyse ont été élaborés, synthétisant ce que nous venons de présenter. La grille d'analyse séquentielle proposée par Charles O. Jones décompose l'intervention politique en 5 étapes.

- Il relève pour commencer un travail correspondant à la perception du problème où celui-ci est défini et délimité. C'est au cours de cette première étape qu'intervient la mise sur agenda.
- La seconde concerne le traitement du problème et recourt à la participation d'experts qui proposent des méthodes et des solutions qui entrent dans le

---

<sup>18</sup> Michel Maffesoli *in* la connaissance ordinaire. Précis de sociologie compréhensive, Paris : Librairie des Méridiens, 1985, p. 90.

système de contraintes existant. Son acceptabilité sociale est étudiée et à rapprocher de la notion de plausibilité politique que nous mentionnions juste avant.

- Le programme d'actions étant abouti, lui succède logiquement sa mise en œuvre. A cet effet, des moyens humains, financiers et techniques sont censés être fournis et permettre son application.
- En vue de procéder aux ajustements appropriés, c'est-à-dire reformuler des objectifs ou tenir compte des résistances rencontrées sur le terrain, une phase d'évaluation devrait prendre place juste avant son achèvement.
- Enfin, la dernière étape marque la fin du programme institué. Plus généralement accoutumés à ce que celle-ci soit liée à l'échéance d'un mandat électoral qui voit instaurer de nouvelles mesures propres à marquer l'identité de décideurs arrivants, ou à l'utilisation des crédits alloués, les actions entreprises, comme le rappelle C. Jones, arrivent à leur terme lorsque le problème est résolu.

Ce modèle éveille notre curiosité, car il semble que l'Etat ait été peu prompt à appliquer dans son cas, cette phase d'évaluation, que nous connaissons bien en Education. Peut-être le modèle d'analyse « stratégique » proposé cette fois par Charles Lindblom, permet-il de comprendre pourquoi ? Il postule que les politiques publiques ne reposent que sur une palette de choix restreinte, allant de pair avec ce qu'il qualifie d'action à la marge. Il soutient que les politiques antérieures sont rarement annulables, mais constituent la base sur laquelle celles qui succéderont, prendront racines. Philippe Braud illustre ce propos en citant l'exemple du budget de l'Etat, dont dit-il, près de 90 % des dépenses sont reconduites, d'abord pour des questions juridiques, liées à la signature de contrats, puis économiques. En cela, « le présent est toujours hypothéqué par les tendances lourdes héritées du passé que personne, en réalité ne maîtrise »<sup>19</sup>.

Mais outre cet héritage évoqué, l'administration publique se place également en situation de devoir faire face à plusieurs autres défis.

---

<sup>19</sup> Philippe Braud, *in* Sociologie politique, Paris : LGDJ, 1998, p. 501.

## 2.2. Les défis contemporains

« Cette vision politique du monde fait le lien entre le général et le local, entre le monde d'en haut, celui des gens des idées et des grands objectifs nationaux, et le monde d'en bas, celui de la gestion au quotidien »<sup>20</sup>.

Les inflexions données à nos politiques procèdent de quatre catégories de facteurs, qu'Yves Dutercq rappelle. Au défi de l'ouverture s'inscrivant dans le contexte de construction européenne, voire de mondialisation, se greffe celui de la décentralisation qui redonne à la logique de territoires et aux politiques locales toute leur importance. Conjointement à cette dynamique s'ajoute le souhait de moderniser l'Etat, l'incitant de fait à élaborer de nouveaux modes d'action, sous la pression de la concurrence et des usagers. Enfin, le dernier d'entre eux, concerne les alternances politiques, vécues depuis le début des années quatre-vingt.

L'Europe devient de plus en plus un espace au sein duquel se dessine un ensemble de « normes européennes » qui influencent les acteurs de politiques publiques y compris au niveau national, ce processus d'uniformisation n'étant d'ailleurs pas toujours bien accueilli par des pays de cultures et traditions différentes comme en témoigne le référendum portant sur le traité instituant une Constitution. Le mouvement de décentralisation s'accompagne lui aussi de difficultés. Non seulement la crise économique remet « en lumière la diversité en frappant de façon inégale et différenciée selon les territoires »<sup>21</sup> mais le regard comparatif porté par Y. Dutercq sur le mode de fonctionnement de pays voisins nous incite de surcroît à la vigilance. Il présente le cas de l'Allemagne en premier lieu, et de son système fédéral dont le fonctionnement contribue certes à créer une unité forte au niveau de chaque territoire mais singularise simultanément au point de décourager la mobilité, notamment des personnels enseignants dont la formation spécifique ne permet pas la mutation d'un *Land* à l'autre.

Le système éducatif britannique quant à lui, place les chefs d'établissement dans une perspective concurrentielle. L'affection-désaffection des usagers-consommateurs les incite à recourir à une gestion « efficace » où les enseignants doivent donner

---

<sup>20</sup> Yves Dutercq, Administration de l'éducation : nouveau contexte, nouvelles perspectives, Revue Française de Pédagogie, 130, 2000, p. 157.

<sup>21</sup> Citation de F. d'Ancy et F. Dreyfus in Pierre Muller, Les politiques publiques, Paris : PUF, 1990, p. 101.



satisfaction et les élèves obtenir des résultats honorables. Nous pouvons nous interroger sur la capacité à garantir l'équité dans un tel modèle de concurrence, doutes que l'auteur de cet article étend à la question de la cohésion sociale.

Dans le cas français, Y. Dutercq allègue que « le centre délègue en général des responsabilités qu'il souhaite ne plus assurer »<sup>22</sup>. En conséquence, l'autonomie concédée aux acteurs locaux, qui s'applique à cette gestion du quotidien comme nous le notions plus haut, s'applique en particulier aux situations « sensibles » pour lesquelles les élites administratives ont été impuissantes à proposer un remède approprié.

Simultanément, Pierre Muller souligne une crise de la légitimité des corporatismes sectoriels, dont le rôle de médiateur est contesté de même que leur capacité à représenter les citoyens. C'est pourquoi d'après lui, « l'espace local apparaît aujourd'hui à la fois comme un lieu potentiel de remise en cohérence de la sectorialité permettant de dépasser les effets pervers du corporatisme et un lieu où peuvent se reconstruire des relations de proximité dans lesquelles les individus retrouvent une part de maîtrise de la complexité du monde »<sup>23</sup>.

Peut-être cette logique territoriale est-elle un bon exercice démocratique tant qu'il vise à rapprocher l'Etat de ceux qu'il gouverne et permet de mieux les représenter ? Néanmoins, l'exemple d'expériences vécues ailleurs et qui pointe leurs défaillances justifie de douter de la capacité d'un Etat décentralisé à maintenir l'équité.

Au prétexte de flexibilité, maître mot du modèle libéral dans lequel nos politiques s'inscrivent, se développent des pratiques que Pierre Bourdieu identifie : contrats à durée déterminée, intérim, plans sociaux à répétition et qui s'étendent jusques et y compris dans « l'individualisation de la relation salariale : fixation d'objectifs individuels, entretiens individuels d'évaluation ; évaluation permanente ; hausse individualisée des salaires ou octroi de primes en fonction de la compétence et du mérite individuels... »<sup>24</sup>, contribuant d'après le sociologue, à dissoudre repères et solidarités collectives. C'est ici le néolibéralisme tel qu'il paraît s'imposer à échelle planétaire, qu'il cloue au pilori en tant qu'il s'appuie sur le chômage et les précarités pour imposer son dictat, assuré de l'existence « d'une armée de réserve de main d'œuvre docilisée ».

Ainsi, les politiques contemporaines qui doivent satisfaire à la double exigence de

---

<sup>22</sup> *In* Administration de l'éducation : nouveau contexte, nouvelles perspectives, Revue Française de Pédagogie, 130, 2000, p. 155.

<sup>23</sup> Pierre Muller, *in* Les politiques publiques, Paris : PUF, 1990, p. 99-100.

<sup>24</sup> Pierre Bourdieu, L'essence du néolibéralisme, *in* le Monde diplomatique en ligne, mars 1998.

conserver à la Nation la place qu'elle occupe au plan international, et de rester fidèles à l'esprit de ceux dont elles portent parole, se trouvent dans une situation inédite. Le désir légitime de bien-être social, tant au niveau micro et concernant ceux qui, au quotidien, sont confrontés aux aléas de la vie, qu'à une échelle macro qui fait de l'harmonie entre les Etats un enjeu supplémentaire, doit trouver place dans un nouveau modèle de représentation, dont la construction avance à tâtons.

### **2.3. La place de l'évaluation en politique**

L'opérationnalisation de l'évaluation d'une politique publique est un exercice délicat car, contrairement à d'autres secteurs d'activité, où il est possible de considérer que les moyens investis sont transformés en « produit », l'aboutissement du processus que nous considérons se mesure en terme d'impact. Or, comme le fait remarquer Patrick Gibert, plusieurs difficultés lui sont liées. D'abord, l'action politique prend une forme pluridimensionnelle. En choisissant d'agir sur un aspect, d'autres s'en voient modifiés nécessitant à leur tour une prise de décision pour rétablir l'équilibre. Par exemple, le choix de construire des logements en réponse à un besoin soulève d'autres questions liées à l'aménagement de transports, de services... P. Gibert souligne ensuite un problème d'imputation qu'il définit par la tendance des gouvernants à s'octroyer la réussite d'une politique mais à en rejeter les défaillances sur l'environnement, auquel s'adjoit la question des délais qui séparent son application du bénéfice qui en est attendu. A cet égard, Charles Wolf Jr. recourt à l'expression de Feldstein qui pointe la « myopie foncière du processus politique » et des élus en particuliers, dont les perspectives électorales récurrentes les conduisent à préférer aux coûts et avantages futurs ceux du court terme. Enfin, la mesure de l'impact qui se réfère à ce que la situation aurait pu être à la même date si les pouvoirs publics n'étaient pas intervenus, reste hypothétique.

Pour autant, nous avons souligné l'intérêt de l'évaluation pour les instances décisionnaires. Aussi vient-elle prendre place progressivement dans le système politique français. Pierre Muller constate cependant que c'est sous le gouvernement de Michel Rocard qu'elle prend son essor et s'applique en particulier aux nouvelles politiques qui sont instituées alors : celle de la ville et le R.M.I. Assimilée par le 1<sup>er</sup> ministre à un

« outil d'intelligence politique » et perçue par le président de la République comme une « avancée de la démocratie », elle est institutionnalisée par décret le 22 janvier 1990 et se fixe « pour objet de rechercher si les moyens juridiques, administratifs ou financiers mis en œuvre permettent de produire les effets attendus de cette politique et d'atteindre les objectifs assignés ».

C'est conformément à ce processus de mise en formes et dans le cadre institutionnel que nous venons de décrire que s'élaborent puis s'appliquent les actions auxquelles nous nous intéressons. Plus précisément impliquée par la politique sectorielle qui guide l'action de professionnels dans le domaine de l'éducation, il reste néanmoins que la conception du cadre global qui fixe la direction vers laquelle doit tendre l'ensemble de la Nation, détermine non seulement son contenu mais veille également à sa cohérence avec d'autres segments politiques. C'est pourquoi, il paraît que notre problématique lie politiques éducative et d'insertion, qui pour être des secteurs différenciés de l'action politique, avancent conjointement. C'est à la lumière des « mécanismes » que nous venons de rappeler que viennent se subordonner des décisions éducatives, qui tentent de rester fidèles aux principes républicains mais doivent s'adapter, dans le même contexte d'hésitations.

### **3. Les politiques publiques d'éducation**

*« En traitant tous les enseignés, aussi inégaux soient-ils en fait, comme égaux en droits et en devoirs, le système scolaire est conduit à donner en fait sa sanction aux inégalités initiales devant la culture » .*

*Pierre Bourdieu*

Au cours des dernières décennies, un glissement de référentiel s'est opéré voyant le principe d'Égalité, tel qu'il était mis en œuvre, contesté. Pierre Bourdieu, cité ci-dessus, résume les griefs qui lui sont faits, tandis que l'idéal méritocratique prêté à notre système éducatif perd de sa crédibilité. Les inégalités d'aptitudes auxquelles nous avons souvent fait référence, qui venaient justifier la mise en place de filières destinées aux élèves concrets, moins « doués » que les autres et qui faisaient appel à des arguments de type innéiste, sont interprétées peu à peu sous l'angle de la reproduction sociale. C'est la

perception même de justice sociale qui mise en doute, vacille et se déplace. L'Egalité avance vers l'équité.

### **3.1. De l'égalité vers l'équité**

Inspirés de la Déclaration de 1789, les principes qui posent que tous les citoyens sont « admissibles à toutes les dignités, places et emplois publics selon leurs capacités et sans autre distinction que leurs vertus et leur talents » (art. 6), abolissent les privilèges liés à la naissance. En créant le mérite qui doit s'y substituer, on s'attache à ne produire aucune discrimination. Cependant, la réflexion engagée par Jean-Jacques Rousseau en son temps reste d'actualité : peut-on espérer une égalité de droit(s) lorsqu'il existe une inégalité de fortune ?

Le projet proposé par Paul Langevin et Henri Wallon (1947), tous deux professeurs au Collège de France, repose sur le principe de justice tel qu'il est perçu au lendemain de la Seconde Guerre Mondiale et illustre l'avancée d'un concept dont nous aurions pu imaginer qu'il était inamovible, la Justice semblant neutre par essence. Et de fait, lorsqu'ils posent que « tous les enfants, quelles que soient leurs origines familiales, sociales, ethniques, ont un droit égal au développement maximum que leur personnalité comporte. Ils ne doivent trouver d'autre limitation que celle de leurs aptitudes », ils semblent inspirés par cet idéal qui suppose que chacun occupe dans la société la place qu'il mérite et prônent l'égalitarisme, dont on pense qu'il reste le meilleur moyen de déceler les talents enfouis, non révélés jusqu'alors, en l'absence de perspectives longues de scolarisation. Mais les réformes qui ouvrent le système d'enseignement graduellement, témoignent du lien persistant entre l'origine sociale du jeune et sa trajectoire scolaire puis professionnelle.

La culture que l'école a pour mission de transmettre est incriminée pour partie : sous les différents aspects qu'elle revêt, impliquant savoir et savoir-être, elle est aussi diversement familière aux élèves qui doivent s'en imprégner mais ne baignent pas dans les valeurs culturelles diffusées. Pourtant, c'est cette distance que l'institution évalue et sanctionne, l'orientation prenant en conséquence tous les aspects de la légitimité. B. Charlot et M. Figeat parlent de l'enseignement technique en ces termes : « les O.S. étaient autrefois des jeunes qui n'avaient pas reçu de formation au-delà de la scolarité

obligatoire. Désormais, ils auront eu, apparemment leur chance de réussir professionnellement et socialement grâce à l'école. Ils seront O.S. parce qu'ils ont échoué »<sup>25</sup>. Ces propos éclairent l'une des faiblesses de notre système d'enseignement qui se pare de l'égalité des chances pour nier sa participation à la hiérarchisation qui naît de son fonctionnement. Le constat d'échec est donc uniquement celui de l'élève, non celui de l'école qui les place tous sur le même plan.

Pierre Bourdieu et d'autres sociologues avec lui, dénoncent une école inégalitaire et l'accusent d'exercer de façon illicite une fonction idéologique, ce que les mêmes auteurs que précédemment illustrent, lorsqu'ils concluent à propos de ceux qui alimentent les filières courtes d'enseignement qu'il « n'est même plus nécessaire de leur inculquer une idéologie de la résignation, de la modestie et de la docilité : le système scolaire engendre cet effet idéologique par son fonctionnement »<sup>26</sup>.

Les principes d'Égalité et de Justice qui semblaient aller de soi et garantir le plein épanouissement de tous ceux qui se côtoyaient sur les bancs de l'école, ont été remis en question, non tant sur le fond que sur la forme qu'ils devaient prendre pour assurer au mieux leur fonction.

Comment en ce cas, garantir une meilleure égalité des chances, quand dans le contexte de justice sociale que nous traçons, elle semble aussi contestée ?

Nous avons trouvé dans la contribution de Yves Poirmeur un apport intéressant qui mérite d'être souligné, puisque il observe l'aspect équivoque des deux substantifs qui fondent cette expression. Toute l'ambiguïté du premier nom tient en ce qu'il peut désigner à la fois une égalité de fait et un idéal que l'on se propose d'atteindre. Celle ici désignée concerne-t-elle le point de départ ou celui d'arrivée ?

Ensuite, la chance désignait à l'origine la façon dont tombent les dés<sup>27</sup> et ce n'est que par extension qu'elle a été associée à l'idée d'un événement heureux. Aussi ce retour étymologique lui permet-il de proposer la définition suivante, que nous conservons car elle met en perspective l'enjeu de la compétition scolaire tout en soulignant l'aspect aléatoire de l'égalité de départ, supposée. L'égalité des chances, écrit-il « indique la faculté pour les individus de participer, à égalité les uns des autres, au jeu social pour l'obtention de biens valorisés suffisamment rares pour qu'ils ne soient

---

<sup>25</sup> In Histoire de la formation des ouvriers : 1789-1984, Paris : Minerve, 1985, p. 411.

<sup>26</sup> Op. cit.

<sup>27</sup> *Cadentia* de *cadere* : tomber.

pas disponibles pour tous »<sup>28</sup>.

L'aspect correctif de la justice contemporaine qui s'impose dans les politiques publiques et espère remédier aux défaillances produites par le marché, répond en partie à ce souci. Geneviève Koubi qui applique la notion d'égalité des chances au droit, témoigne que le strict respect du principe de non différenciation engendre de la discrimination née de ce qu'elle nomme « déclasserement social » ou « infériorisation économique ». Ce constat est d'importance car il conduit à rompre avec les principes énoncés dans la Déclaration des Droits de l'Homme qui proclament que « nous naissons tous libres et égaux ». Avant de corriger par le Droit et l'allocation de moyens supplémentaires certains « handicaps » s'appariant à une perte de chances pour les individus identifiés, encore faut-il admettre l'existence d'une réalité inéquitable.

C'est ce travail de représentation autour des notions de Justice et d'Égalité qui permet l'introduction dans le droit d'une discrimination qualifiée de positive et « d'égalité compensatoire ».

Le but de ce nouveau référentiel est donc de restaurer une égalité, dont il est finalement admis qu'elle n'est pas de fait, son assertion parvenant néanmoins à rester fidèle aux principes républicains et se soumettant aux impératifs de cohésion sociale et d'intérêt général, comme le résume la déclaration suivante : « à la recherche de l'harmonie constitutive du lien social est reliée la quête d'un équilibre attributif de biens et services sociaux, économiques et culturels suivant la constatation des différences de situations fondées sur la détermination d'appartenance à des réseaux, ensembles, classes, groupes ou terrains particuliers »<sup>29</sup>.

Qu'il s'agisse des travailleurs handicapés, pour lesquels le principe de discrimination positive prend la forme de quotas, des femmes à propos desquelles Benoît Jorion rappelle l'article L 123-3 du code du travail comme suite à la loi du 13 juillet 1983, qui stipule que « le principe d'égalité ne fait pas obstacle à l'intervention de mesures temporaires prises au seul bénéfice des femmes visant à rétablir l'égalité des chances entre hommes et femmes », l'articulation qui combine égalité des chances et discrimination positive surgit comme un nouvel outil que se donnent nos politiques pour intervenir.

Après l'égalitarisme de l'après-guerre, l'équitarisme s'institutionnalise et

---

<sup>28</sup> *In* L'égalité des chances : analyses, évolutions et perspectives, G. Koubi et G.-J. Guglielmi (dir.), Paris : éd. La Découverte, 2000, p. 94.

<sup>29</sup> Geneviève Koubi, Vers l'égalité des chances : quelles chances en droit ? *In op. cit.*, p. 81.

s'applique jusqu'aux territoires aux premières heures de la décentralisation. Dans le domaine de l'éducation, la circulaire d'Alain Savary datant du 1<sup>er</sup> juillet 1981<sup>30</sup> voit les ZEP se créer. C'est dans la même mouvance que le premier article de la loi d'orientation du 4 février 1995<sup>31</sup> de Charles Pasqua, portant sur l'aménagement et le développement du territoire propose d' « assurer à chaque citoyen l'égalité des chances sur l'ensemble du territoire et de créer les conditions de leur égal accès au savoir [...]. A cet effet, elle corrige les inégalités de conditions de vie des citoyens liées à la situation géographique [...]. Elle vise à compenser les handicaps territoriaux »<sup>32</sup>.

Dans le domaine de l'organisation matérielle contribuant à cet effort, Jacky Simon et Georges Solaux évoquent pour l'école, outre les aides indirectes que nous connaissons depuis 1975 concernant la gratuité des manuels scolaires, puis celle des transports scolaires, l'institution des services sociaux et de santé propres aux établissements, les aides directes destinées aux élèves boursiers et leur permettant de faire face aux frais de scolarité et de cantine. Rappelons à cet égard la création du fonds social collégien en 1995, auquel succède celui destiné à la restauration scolaire, deux ans plus tard.

A la jonction du débat entre éducation et insertion, Marcel Crahay, qui défend l'idée d'une école à la fois juste et efficace, soutient que « tout projet démocratique se doit d'articuler deux plans : celui de l'individuel et du social. Il faut autrement dit, sauvegarder les intérêts de l'individu et ceux de la société dans laquelle il vit »<sup>33</sup>. Ce propos est relayé aujourd'hui encore, à plus large échelle et milite en faveur d'une réciprocité qui reste à trouver, propre à restaurer le lien entre une société intégrante et certains de ses membres pour qui l'avenir offre de fragiles perspectives. Ces derniers ne préfèrent-ils pas, au terme de l'arbitrage entre aides sociales permettant de parer au plus pressé, et travail partiel ou précaire ne laissant guère espérer aboutir à l'amélioration d'une qualité de vie à laquelle ils ont droit, une solution dommageable pour la société<sup>34</sup> ?

---

<sup>30</sup> Circulaire n° 81-238.

<sup>31</sup> Loi n°95-115.

<sup>32</sup> Cité par Benoît Jorion, *Egalité et non discrimination en droit public français* In *L'égalité des chances : analyses, évolutions et perspectives*, G. Koubi et G.-J. Guglielmi (dir.), Paris : éd. La Découverte, 2000, p. 141-155.

<sup>33</sup> *In L'école peut-elle être juste et efficace ? De l'égalité des chances à l'égalité des acquis*, Bruxelles : De Boeck Université, 2000, p. 18-19.

<sup>34</sup> C'est là une analyse défendue par Martin Hirsch, président d'Emmaüs France, qui commentait le récent plan de lutte contre le chômage présenté par Dominique de Villepin.

### 3.2. L'école unique en question

*« Le collège unique, ce n'est pas le collège uniforme. C'est le lieu où doit se réaliser l'égalité des chances, et où, pour cela, la personnalité de chaque élève est prise en compte pour une pédagogie adaptée et différenciée ».*

*Christian Beullac, ministre de l'Education, 1978.*

Christian Baudelot et Roger Establet observent l'école unique au début des années soixante-dix et remarquent que classes de transition et terminales pratiques sont matériellement séparées des autres. Sous la charge d'un instituteur, elles se distinguent par un emploi du temps indicatif, et constatent-ils, « les élèves n'ont pas de livres mais seulement des cahiers (...). On n'y enseigne pas les mathématiques ou la littérature, mais le calcul, des dictées et du vocabulaire (...), notable différence avec les classes « normales » : les classes de transition et de terminale pratique ne sont astreintes à aucun programme »<sup>35</sup>. La description à venir de nos actuels dispositifs de remédiation rend frappant l'énoncé qui vient d'être fait, car nous ne manquerons pas de souligner la similitude entre les classes primaires d'antan, et celles qui trouvent place de nos jours, au cours des dernières années de collège. Nous avons reconnu, presque trait pour trait, l'alternance exceptée, le fonctionnement de la classe de troisième d'insertion, ainsi que la panoplie des méthodes employées, destinées années après années aux élèves en difficulté.

Aussi pouvons-nous craindre que le double réseau qu'ils mettent en évidence en 1971, n'existe encore aujourd'hui, déplacé seulement à la fin du premier cycle de l'enseignement secondaire. Parallèlement au réseau secondaire supérieur décrit dans leur ouvrage, lieu d'émulation où l'on cultive le goût de la distinction et de la sélection œuvre, « dominé par une pédagogie de la jachère et du laisser-faire »<sup>36</sup>, un réseau primaire professionnel. La concordance des questions sous-jacentes à la mise en place de ces structures, mérite également d'être soulignée. Baudelot et Establet évoquent déjà la double exclusion conséquente à la fréquentation de ce réseau, venant d'abord stigmatiser l'élève au sein même de l'école, conscient du traitement de sa différence remarquée des autres élèves et des instituteurs, puis consécutive à son passage et verrouillant définitivement l'accès au secondaire supérieur dont les méthodes

---

<sup>35</sup> *In* L'école capitaliste en France, Paris : librairie François Maspero, 1971, p. 128.

<sup>36</sup> *Op. cit.*, p. 139.



d'enseignement sont plus « coercitives ».

Cette translation du primaire vers le secondaire épouse l'évolution générale du niveau de formation des jeunes, moins nombreux au cours des trente dernières années à sortir du système éducatif sans diplôme et plus souvent bacheliers ou diplômés de l'enseignement supérieur. Mais, dans le même temps, François Dubet et Marie Duru-Bellat, qui soulignent la réduction de l'écart entre élèves forts et faibles, remarquent que « ce qui apparaît préoccupant, c'est le risque de cristallisation d'un noyau dur d'élèves faibles, certes de plus en plus restreint, mais résistant et très typé socialement »<sup>37</sup>.

A la veille de la suppression des classes CPPN, auxquelles succéderont bientôt celles d'insertion, les statistiques présentées ci-après, résument quel en était le premier public, en quatrième.

**Tableau 4 - Proportion de fils d'ouvriers et de catégories supérieures en quatrième<sup>38</sup>.**

	% d'ouvriers			% de catégories supérieures		
	1980	1985	1990	1980	1985	1990
<b>4<sup>ème</sup> normale</b>	26,0	28,6	25,8	17,0	20,1	17,1
<b>4<sup>ème</sup> préparatoire</b>	50,4	51,2	47,5	1,4	3,7	2,2
<b>CCPN</b>	53,8	53,0	25,0	1,0	3,5	0,0

Le déséquilibre entre enfants d'ouvriers et de catégories supérieures, qui sont absents des CCPN en 1990, laisse présager quelle population nous retrouverons massivement en troisième d'insertion dix ans plus tard.

Quelques données synthétiques suffisent à éclairer, quoique sommairement, tout le paradoxe et la complexité de l'école puis du collège uniques, dont les apprentissages sont tournés vers le lycée d'enseignement général. L'allongement de la scolarité et l'ouverture des structures antérieures au second cycle de l'enseignement secondaire peuvent indéniablement être perçues comme un signe de progrès social. Pourtant, les réformes mises en place au cours des quarante dernières années entérinaient une dynamique, la demande d'éducation des familles allant croissant avant même leur

<sup>37</sup> In L'hypocrisie scolaire : pour un collège enfin démocratique, Paris : Seuil, 2000, p. 103.

<sup>38</sup> Données de l'enquête conduite dans l'agglomération d'Orléans (Prost, 1992) présentées par Marcel Crahay, In L'école peut-elle être juste et efficace ? De l'égalité des chances à l'égalité des acquis, Bruxelles : De Boeck Université, 2000, p. 159.

institution, masquant la question de l'hétérogénéité des élèves dont il semble qu'elle ait été éludée tandis que celle de l'accès à l'éducation, posée en terme d'égalité des chances négligeait d'être juste, en jugeant tous les élèves placés dans les mêmes conditions de réussite au départ.

C'est pourquoi la déclaration de Christian Beullac peut être contestée, car elle ne va pas sans poser des soucis éthiques relayés par François Dubet et Marie Duru-Bellat qui notent que « le problème vient de ce que le désir de reconnaître et de valoriser les différences ignore ou fait semblant d'ignorer que les différences sont toujours des inégalités dans un monde social compétitif qui a de grandes chances de le demeurer. L'adaptation de l'offre scolaire aux différences sociales serait, dans les faits, une manière d'entériner les inégalités sociales dans une école à plusieurs vitesses »<sup>39</sup>.

L'enseignement qui peut être tiré de la mise en place de dispositifs dont la classe de troisième d'insertion est héritière, est bien qu'ils sont une manière de regrouper une certaine population scolaire dont les caractéristiques sociales sont similaires. De là à parler de ségrégation, il n'y a qu'un pas à faire, que nous nous autorisons à franchir : l'école, lieu privilégié de l'égalité est tant intégrée dans la société qu'elle en reproduit le schéma inéquitable. La justice corrective, qui veut instiller des moyens supplémentaires pour compenser les manques constatés par ailleurs, suffit-elle à rétablir l'équité ? Il semble à tout le moins qu'elle permette que ne s'accroissent pas des inégalités.

Cependant, il ne faudrait pas qu'en troisième d'insertion, au prétexte de différenciation, une pédagogie du laisser-faire soit privilégiée, impliquant de donner encore moins d'éducation à ceux qui, peut-être, en ont le plus besoin, ou que l'on sacrifie une partie de la population adolescente pour en préserver l'autre majorité.

Affrontée à René Lenoir qui pose que « l'idée selon laquelle on peut prendre n'importe qui pour le former, le dresser, l'adapter, sans tenir compte de ses aptitudes et de son tempérament, a conduit la système français d'enseignement à l'uniformité, et à imposer les mêmes méthodes, la même vitesse d'évolution à des enfants dont on veut ignorer délibérément la diversité »<sup>40</sup>, nous avons cette autre conception du monde et de l'école qui rappelle qu'on « sait le caractère utopique de l'égalité dans la différence : les goûts ne sont pas seulement différents, ils sont aussi hiérarchisés ne serait-ce que parce

---

<sup>39</sup> *In* L'hypocrisie scolaire : pour un collège enfin démocratique, Paris : Seuil, 2000, p. 74.

<sup>40</sup> *In* Les exclus : un français sur dix, Paris : Seuil, 1974, p. 55.

qu'ils renvoient souvent à des professions ou des domaines d'activité qui le sont »<sup>41</sup>. Ce sont deux visions qui appellent de leurs vœux une école plus juste et qui pourtant s'opposent. Entre une institution scolaire contraignante qui enjoint les élèves de se conformer au modèle unique qu'elle propose et le danger réel d'une prise en compte précoce de la différence allant dans le sens d'une mise au ban de ceux qui sont distingués par leur inappétence pour les choses théoriques, existe-t-il une dialectique ?

Pour conclure ce propos, retenons que Raymond Aron identifie trois sortes d'égalité. La première, née de l'Antiquité pose que tous les hommes disposent de la raison. A l'image de Socrate qui enseigne l'arithmétique à un esclave, elle sous-entend que tous sont « libres » d'être instruits. La seconde, spirituelle, est liée au christianisme et reconnaît à chaque Homme une âme éternelle. La dernière enfin, procède de l'Etat qui déclare l'égalité entre tous les citoyens. Pour autant, nous lui faisons écho lorsqu'il remarque que « tant que les groupes sociaux sont très différents par les revenus et les manières de vivre, quels que soient les systèmes d'instruction, l'égalité de départ est impossible »<sup>42</sup>.

Si Mohamed Cherkaoui, dans sa sociologie de l'éducation, rappelle que l'acte de transformer la société par l'école n'est pas nouveau puisqu'il en trouve trace en France dès les périodes de Réforme et Contre-réforme, « penser l'éducation comme arme contre la pauvreté est toutefois de date récente »<sup>43</sup>. A la fois moyen d'intégration et source de stratification sociale, permettant la mobilité en même temps que la ségrégation, le rôle des réformes, selon lui, serait de réduire les aspects négatifs tout en tendant à favoriser les seconds. Elles se sont quelquefois assignées l'objectif d'y parvenir. Pour autant, les résultats d'évaluations dont nous disposons restent mitigés.

#### **4. Vers une évaluation de politique locale**

Lorsque Louis Legrand considère qu'« il n'y a pas de réforme du système éducatif indépendamment d'un projet de société »<sup>44</sup>, il résume la logique qui sous-tend l'action de l'Etat, et insère les politiques sectorielles dans la ligne générale.

---

<sup>41</sup> François Dubet et Marie Duru-Bellat, *L'hypocrisie scolaire : pour un collège enfin démocratique*, Paris : Seuil, 2000, p. 184.

<sup>42</sup> *In* La lutte des classes, Paris : Gallimard, 1964, p. 264.

<sup>43</sup> *In* Sociologie de l'éducation, Paris : P.U.F., 1986, p. 94.

<sup>44</sup> *In* Pour une politique démocratique de l'éducation, Paris : P.U.F., 1977, p. 248.

A titre d'illustration, la recherche menée par Philippe Garraud, appliquée aux stages Rigout, du nom du ministre chargé de la Formation professionnelle (1981-1984) qui en a la paternité, tente d'en établir un premier bilan et nous donne l'occasion de décrire le mécanisme de construction d'un programme d'action gouvernemental.

A la fin du mois d'octobre 1981, le nouveau gouvernement, devant la recrudescence du chômage qui a augmenté de 26 % en un an et dépasse le seuil des deux millions de sans-emploi, se trouve face la nécessité de devoir prendre des mesures rapidement, et sollicite B. Schwartz, à qui il confie une étude visant à promouvoir l'insertion sociale et professionnelle des jeunes. De fait, il ressort que l'exclusion peut simultanément revêtir trois formes :

- scolaire d'abord, elle concerne ceux qui sortent du système éducatif sans qualification,
- de l'emploi ensuite : les chiffres du chômage des jeunes en témoignent encore aujourd'hui,
- sociale enfin. Philippe Garraud souligne que les phénomènes de marginalisation et d'augmentation de la petite délinquance en constituent les signes les plus manifestes.

C'est dans ce contexte que sont créées PAIO et missions locales, dispositifs inter institutionnels et décentralisés, devant intervenir dans des zones particulièrement sinistrées. Le plan d'urgence qui s'ensuit, propose la mise en place d'actions reposant sur l'alternance pédagogique, la validation des acquis, et l'individualisation.

Après l'aval du conseil des ministres, le 26 mars 1982, le plan porté par Marcel Rigout articulant les préoccupations de qualification et d'insertion des jeunes dans cette situation de crise aiguë de l'emploi, voulait donner « une formation professionnelle, une véritable qualification à 100 000 jeunes gens et jeunes filles âgés de 16 à 19 ans [et] alliait insertion sociale et qualification en faisant de la première une condition préalable pour les jeunes plus en difficulté que d'autres »<sup>45</sup>.

Suite à une campagne nationale d'information titrée « un métier pour réussir », l'opération a d'abord semblé être un succès, le public concerné étant très demandeur. Or, plusieurs difficultés sont apparues ensuite. Alors que l'accès à l'emploi ne devait être que le préalable au suivi d'une formation diplômante, il est ressorti que ce type d'offre était désaffecté, la préférence allant aux stages d'insertion ou d'orientation.

---

<sup>45</sup> M. Rigout, L'autre chance pour un métier, cité par Philippe Garraud, Insertion professionnelle des jeunes : action volontaire et régulation publique, *in* Revue Française de Sciences Politiques, 35, 4, 1985, p. 686.

Outre un taux d'abandon important, il est apparu que les secteurs d'activité proposant une formation qualifiante se situaient dans les domaines menacés du textile, de la fonderie...

De surcroît, aux structures d'accueil non toujours bien préparées à accueillir des bénéficiaires de profils extrêmement divers, s'est adjointe la préoccupation des élus locaux « d'occuper » une partie de cette population désœuvrée, la question de l'insécurité prenant le pas sur celui de la formation.

En déclinant ce plan selon trois axes, les décideurs se sont reposés dans l'urgence, sur la représentation erronée d'une régulation « automatique » entre ces secteurs, par le biais de la formation professionnelle faisant naturellement le lien. Or, non seulement les autorités publiques n'avaient plus le contrôle de l'offre et des contenus de formation, mais de plus, alors que le succès de la démarche reposait sur le postulat d'un partenariat entre les différents acteurs, ceux-ci ont agi de façon disjointe et non comme le système « cohérent » que la politique avait présupposé.

Philippe Garraud conclut à l'incidence limitée de cette action, « tant en ce qui concerne la qualification proprement dite qu'au regard de l'emploi » car détournée de son objectif de départ, elle a dévié vers « ce qu'il est convenu d'appeler le traitement social de certains problèmes, tels qu'augmentation de la petite délinquance et phénomène de marginalisation, liés à la permanence d'un fort taux de chômage. Elle ne constitue plus qu'un dispositif conjoncturel »<sup>46</sup>. En cela, il la range parmi les politiques symboliques qui remplissent la double fonction de prouver à l'opinion que le gouvernement n'est pas indifférent et de museler l'opposition.

La création en 1990, du Conseil scientifique de l'évaluation prend dans ce cadre tout son intérêt, en tant qu'il est censé répondre, selon Marilyne Peyrefitte, à des préoccupations cognitives (que s'est-il passé ?), normatives (a-t-on bien fait ?) et instrumentales (comment faire mieux ?). Conformément à la définition fixée par décret rappelée plus haut, sont prises en considération les ressources attribuées et les modifications qui s'ensuivent. Plus qu'un souci d'efficacité, c'est celui de l'efficience qui lui succède, tandis que les politiques se déplacent, l'unité n'étant plus nationale mais locale.

Dans le domaine de l'éducation, Jean-Louis Derouet signale que peu à peu, les

---

<sup>46</sup> Logiques d'acteurs et effets de systèmes in François Lacasse et Jean-Claude Thoenig, *L'action publique*, Paris : L'Harmattan, 1996, p. 213.

établissement se constituent en entités regroupées en réseau, qui ne se contentent plus d'exécuter les consignes édictées rue de Grenelle, mais dans ce cadre déréglementé « doivent définir un bien local conciliant l'universalité républicaine et les particularités locales »<sup>47</sup>.

Ainsi en arrivons-nous à un nouveau management public en matière d'éducation devant trouver à concilier territorialité et revendications des usagers.

---

<sup>47</sup> Une science de l'administration scolaire, *in* Revue Française de Pédagogie, 130, 2000, p. 6.

## **Chapitre 8**

### **Caractéristiques individuelles et classes sociales**

**1 – Intelligence et classes sociales**

**2 – L’immobilité sociale**

**3 – La place du projet de l’élève**

**4 – Le point sur le redoublement**

**5 – La troisième d’insertion : une classe de garçons ?**

*« La famille est le lieu privilégié de la transmission. Transmission de la vie, dans le registre biologique, qui concourt à la reproduction de l'espèce. Transmission d'un patrimoine, d'un nom, d'une éducation, d'une culture, dans le registre anthropologique qui concourt à la reproduction sociale. Transmission des désirs narcissiques, d'identifications conscientes et inconscientes, dans le registre psychique qui concourt à la construction de soi »<sup>1</sup>.*

En matière de lutte contre les exclusions, et suivant le discours politique actuel, le niveau local semble disposer des meilleurs atouts pour répondre aux attentes des destinataires. Cependant, avant d'aborder les actions territoriales ayant pour objectif de faciliter l'intégration, et puisque leur justification d'intervenir à une « micro-échelle » naît de la nécessité d'être faites « sur mesure », il nous a paru plus judicieux d'évoquer d'abord certaines caractéristiques individuelles.

De la même façon, la classe de troisième d'insertion s'appuie à la fois sur l'économie locale quand elle recourt au stage et sur l'autonomie des établissements, libres d'estimer quelles sont les méthodes de travail appropriées. Ces deux éléments constituent autant de facteurs liés au contexte que nous étudierons dans le chapitre suivant, tandis que se pose une question préalable. Effleurée tout au long de notre propos concernant la mise en place de dispositifs destinés à ces élèves qualifiés de « concrets » et illustrée dans le tableau 4 présenté précédemment, les enfants et adolescents qui fréquentent ce type de structures ont-ils des « aptitudes » qui les détournent des filières d'enseignement traditionnel et les conduisent à préférer entrer rapidement dans la vie active ?

La citation de Vincent de Gaulejac qui introduit le paragraphe, illustre cette préoccupation en expliquant par l'histoire biologique, sociologique et psychologique des individus, la construction de soi. Sans doute sa représentation est-elle moins caricaturale en ce qu'il est probable que tous ces facteurs influent. Néanmoins, nous tenterons quant à nous, de décomplexifier ce faisceau de relations pour réagir plus spécifiquement aux caractéristiques sociales des jeunes rassemblés en classe d'alternance.

---

<sup>1</sup> Vincent de Gaulejac, L'histoire en héritage, Paris : Desclée de Brouwer, 1999, p. 100.



## 1. Intelligence et classes sociales

En préambule de son étude, Jacques Lautrey fait référence à Binet, qui « remarque que l'origine sociale n'a pas le même effet sur les différentes épreuves de son test ; certaines y sont plus sensibles que d'autres [...]. Les enfants des couches populaires réussissent en moyenne moins bien que les enfants des couches sociales aisées »<sup>2</sup>. Or, conformément à la théorie piagétienne qui pose que le développement cognitif procède d'un double mécanisme d'assimilation – accommodation, J. Lautrey postule que l'environnement doit présenter des caractéristiques qui perturbent l'univers cognitif tout en fournissant des repères à même de permettre une rééquilibration. La typologie qu'il construit afin de tester son hypothèse, l'amène à considérer que les environnements, selon qu'ils sont structurés de façon aléatoire, rigide ou souple, n'induiront pas la même réussite aux tests d'intelligence. Le premier cadre, imprévisible, ne serait pas propice à cette construction, le manque de régularités ne permettant pas de compenser les déséquilibres auxquels le sujet s'affronte. *A contrario*, le second sans surprise n'offre que trop peu souvent l'occasion d'expérimenter la nouveauté. Nous comprenons de fait que la dernière structure environnementale, qui concilie les deux, emporte son suffrage.

Les résultats de l'enquête qu'il mène à Paris le conduisent à valider son postulat de départ et à considérer qu'il existe un lien entre la profession des parents et le type d'environnement proposé, ce dernier étant d'autant plus souplesment structuré que le père occupe un emploi situé en haut de l'échelle sociale et que la mère est diplômée. A l'opposé, si la structure rigide se retrouve plus fréquemment dans les ménages les moins aisés, il en arrive à moduler sa stéréotypie pour la mettre en relation avec les conditions de vie de chacune des familles.

Par ailleurs, il insiste sur les valeurs transmises au sein de ces foyers, également très typées socialement. Tandis que les milieux populaires axent leurs principes d'éducation sur la politesse, l'obéissance, ce sont l'esprit critique, la persévérance, l'éveil de la curiosité et la recherche de l'originalité que l'on retrouve par ailleurs. Ce constat n'est pas sans nous faire penser aux travaux qui datent de la même époque et qui soulignent la scission entre le désir d'être en conformité des uns et celui de distinction des autres.

---

<sup>2</sup> In *Classe sociale milieu familial intelligence*, Paris : P.U.F., 1980, p. 13.

Non seulement les enfants élevés dans un environnement souple obtiennent de meilleures performances que ceux qui grandissent dans le « laxisme » ou la « rigidité », mais de plus, le système de valeurs qui sous-tend l'éducation parentale incitant à la prise d'initiatives dans un cas et à la soumission aux règles dans l'autre, s'insinue dans cette réussite aux tests.

Allant dans le même sens, la thèse défendue par le britannique Basil Bernstein adopte une approche sociolinguistique. L'étude du discours de jeunes gens lui permet de dégager ce qu'il nomme les codes retreints et élaborés, inégalement « subtiles » tant par le lexique utilisé que par la structure syntaxique. La maîtrise de l'un ou l'autre de ces deux codes, diversement observée selon que l'enfant est issu d'un milieu ouvrier ou aisé, est sanctionnée par l'institution scolaire dont la norme n'est pas le langage populaire.

En ce que ces théories mettent en perspective attentes de l'école et pratiques familiales, et témoignent de ce que l'institution scolaire est plus proche des principes d'éducation mis en œuvre dans les familles instruites, il est aisé de comprendre pourquoi certains jeunes y trouvent plus facilement leurs repères puisqu'elle s'articule naturellement à la sphère familiale.

Jacques Lautrey conclut son étude en écrivant « qu'il vaut mieux savoir que les actions de compensation, d'enrichissement, de soutien, etc., n'auront pas d'effets décisifs tant qu'on ne s'attaquera pas en même temps aux différences sociales elles-mêmes »<sup>3</sup>. Nous pouvons ajouter que les dispositions naturelles évoquées dans les textes officiels concernant les élèves en difficulté, sont sans doute moins innées qu'acquises mais témoignent de la distance qui subsiste encore entre différentes pratiques familiales que le prolongement de la scolarité n'est pas encore parvenue à niveler.

Se rapprochant des notions d'habitus<sup>4</sup> et d'ethos<sup>5</sup> de classe, nous pouvons considérer que chaque groupe social identifie et admet certains usages comme les siens puis les inculque de telle sorte qu'ils se constituent en norme commune.

De cela procède par exemple, que « les goûts, [...], ont pour conséquence une exhibition permanente des différences d'identité sociale qui saisies à travers les

---

<sup>3</sup> Op. cit., p. 244.

<sup>4</sup> « La notion d'habitus, comme le mot le dit, c'est ce que l'on a acquis, mais qui s'est incarné de façon durable dans le corps sous forme de dispositions permanentes (...). Et de fait, l'habitus est un capital, mais qui, étant incorporé, se présente sous les dehors de l'innéité » rappelle Vincent de Gaulejac *in* L'histoire en héritage, p. 166.

<sup>5</sup> Dont l'étymologie grecque évoque la coutume ou les mœurs.

évidences de l'individualisation biologique, témoignent de l'existence de rares différences perçues, non comme produits sociaux, mais comme socle naturel du social. En bref, tout se totalise dans la perception d'une supériorité intrinsèque, biologique des dominants, fonctionnant comme principe explicatif d'une domination qui s'en trouve naturalisée »<sup>6</sup>.

Ici, Jean-Yves Caro, prend appui sur la sociologie de Pierre Bourdieu pour rappeler les rapports de domination qui s'exercent dans divers champs de la vie sociale, et assimile la reproduction des classes sociales à une « course poursuite ». « Ce qui importe, écrit-il, c'est le maintien des distances quelque soit le terrain rencontré »<sup>7</sup>.

Bien que dans le domaine de la lutte contre les exclusions, il soit moins question de rivalité pour l'accès à une position dominante, notre population n'étant que peu en mesure de s'affronter au jeu du pouvoir et à rivaliser au cours d'une compétition scolaire, il n'en demeure pas moins qu'elle pâtit de la distance qui existe entre un modèle conforme et élitiste, et un autre populaire, dévalorisé par la culture actuelle.

Qu'il soit question, encore aujourd'hui, au sein de notre système éducatif, de violence symbolique, cela prête peu à contestation. Que les tests d'intelligence aient trouvé leur origine dans les prémices de l'orientation, à l'heure où l'école commençait à s'ouvrir, témoigne de ce qu'elle est une construction qui trouve sa place dans ce que Bourdieu dénonçait avec force.

Cependant, et c'est là l'hypothèse « générale » qui guide notre travail, ce n'est pas tant l'école qui est condamnable que cette cécité politique qui continue de considérer qu'il faut une éducation différente pour les élèves en difficulté alors que précisément, nombre de travaux concordent à militer en faveur d'une culture commune, participant enfin à réaliser cette égalité de départ.

## **2. L'immobilité sociale**

Suite à la politique de « l'amalgame » décrétée en 1926, qui réunit au cours d'enseignements communs, élèves de collèges, lycées et écoles primaires supérieures, et met côte à côte ceux qui suivent une scolarité gratuite et ceux qui la paient, deux

---

<sup>6</sup> Jean-Yves Caro, La sociologie de Pierre Bourdieu : éléments pour une théorie du champ politique, *in* la Revue Française de Science Politique, 30, 6, 1980, p. 1187.

<sup>7</sup> Op. Cit., p. 1176.

mesures sont prises simultanément en 1933, pour mettre un terme à cette incohérence. Si l'enseignement secondaire devient gratuit, son accès est néanmoins tributaire de la réussite à un examen d'entrée en sixième. C'est une avancée d'importance, car c'est à cette date, selon Pierre Merle que « l'institution éducative abandonne officiellement la sélection par l'argent et lui substitue, formellement, celui du mérite scolaire »<sup>8</sup>. Cependant, notre propos précédent concernant l'égalité des chances conduit à nuancer cette vision idéale d'une école fonctionnant de façon rigoureusement méritocratique, à l'image de cette enquête de l'INED<sup>9</sup> menée presque trente ans après, qui montre que 80% des élèves d'origine populaire sont « destinés » à une scolarité courte *via* les CEG ou les classes de fin d'études primaires.

Depuis lors, les différentes mesures engagées s'accompagnent d'un discours sur la démocratisation de l'enseignement, en faveur de laquelle plaident l'explosion des effectifs scolaires puis l'allongement de la scolarité ainsi que l'augmentation du nombre de diplômés. La recherche tend cependant à interroger l'apparente mobilité sociale qui lui est liée et à préciser le terme de démocratisation qui masque une double définition.

A la diffusion de l'instruction doit venir se greffer le constat d'une véritable égalisation des chances, de sorte que « la démocratisation de l'école est acquise si l'accès aux études est de moins en moins dépendant de variables telles que le milieu social, le sexe, l'origine nationale ou géographique »<sup>10</sup>. Cela introduit de fait une distinction entre démocratisation quantitative, qui suppose une simple translation des écarts sociaux due à l'accroissement général de niveau scolaire, et démocratisation qualitative, qui s'apparie davantage au mérite indépendamment de l'origine sociale de départ. M. Euriat et C. Thélot considèrent que « l'accès des couches populaires et moyennes à des études longues n'est pas seulement le résultat passif, en quelque sorte, de l'Ecole de masse. Il y a, en plus une certaine réduction des inégalités sociales d'obtention des diplômes »<sup>11</sup>. Il n'en demeure par moins que les écoles les plus prestigieuses continuent d'être moins fréquentées par les jeunes de milieu modeste.

Pierre Merle observe quant à lui que « d'un côté, les filières professionnelles courtes (SEGPA<sup>12</sup>, CAP, BEP) sont des filières accueillant massivement des enfants

---

<sup>8</sup> Pierre Merle, *La démocratisation de l'enseignement*, Paris : La Découverte, 2002, p. 25.

<sup>9</sup> Institut National des Etudes Démographiques.

<sup>10</sup> *In* Pierre Merle, *Op. Cit.*, p. 3.

<sup>11</sup> *In* Sandrine Garcia, Franck Poupeau, Une mesure de la « démocratisation » scolaire, *Actes de la recherche en Sciences sociales*, n° 149, septembre 2003, p. 76.

<sup>12</sup> Section d'Enseignement Professionnel Adapté.

d'origine populaire ; de l'autre les second et troisième cycles universitaires ainsi que les écoles d'ingénieurs sont particulièrement fréquentés par les enfants d'origine aisée »<sup>13</sup>. Il relève de plus des différences à l'intérieur du système, ce que d'aucuns attribuent à la « tendance des catégories les mieux dotées scolairement à fuir les filières qui se sont le plus ouvertes aux catégories populaires »<sup>14</sup>. Particulièrement visible parmi les différentes sections du baccalauréat dont le recrutement reste « typé » socialement, cette démocratisation douteuse se voit alors qualifiée de « ségrégative ».

Et sans doute l'est-elle, ainsi que l'écrivent Sandrine Garcia et Franck Poupeau qui, à propos des baccalauréats professionnels, mettent l'accent sur le fait que « ces filières de relégation « absorbent » une grande partie des catégories populaires accédant au baccalauréat depuis 1985 »<sup>15</sup> tandis qu'ils n'offrent pas les mêmes garanties d'insertion professionnelle, concourant en cela à la création d'une nouvelle catégorie « d'ouvriers bacheliers », ou posent problème lorsque ces « élèves issus de « bacs pros » découvrent en première année d'université leur manque de préparation aux études longues »<sup>16</sup>.

En référence aux travaux évoqués, une forme de « démocratisation ségrégative » commence à apparaître, avant le palier d'orientation de fin de 3<sup>ème</sup>, terme de l'école unique, où les stratégies se dévoilent que par le biais de choix d'options, certains élèves ayant le « goût » d'apprendre le latin tandis que d'autres ont celui de ne pas en faire. De surcroît, la présentation de quelques statistiques portant sur l'origine socioprofessionnelle des élèves tend à prouver qu'au cours du tronc commun, entre la classe de sixième et celle de troisième, la photographie sociale n'est plus la même, tandis que celle représentant la composition de troisièmes d'insertion, technologique et classes de SEGPA, justifie que l'on adhère à la notion proposée par Pierre Merle.

Les deux premières colonnes du tableau 5 qui suit, offre la possibilité de constater l'évolution de l'origine sociale des élèves de 6<sup>ème</sup> et de 3<sup>ème</sup>. Bien que nous ne puissions pas réellement parler, dans ce cas, de suivi de cohorte, cette comparaison conserve toute sa pertinence puisqu'il est peut probable que ces taux se modifient considérablement sur une période de 3 ou 4 ans.

En vertu du mode de fonctionnement non « discriminatoire » du collège unique,

---

<sup>13</sup> Pierre Merle, *La démocratisation de l'enseignement*, 2002, Paris : La Découverte, p. 89.

<sup>14</sup> In Sandrine Garcia, Franck Poupeau, *Une mesure de la « démocratisation » scolaire*, Actes de la recherche en Sciences sociales, n° 149, septembre 2003, p. 77.

<sup>15</sup> Op. cit., p. 78.

<sup>16</sup> Op. cit., p. 82.

nous devrions retrouver les mêmes chiffres en 6<sup>ème</sup> et en 3<sup>ème</sup> générale, le rapport entre les deux devant être strictement égal à 1 si la situation était méritocratique. Or, il est possible de remarquer que cette cartographie a d'ores et déjà évolué, les pourcentages concernant les professions libérales, professions intermédiaires et employés, avec une mention particulière pour les fils et filles d'enseignants du premier et du second degré, ayant augmenté par rapport à ceux de 6<sup>ème</sup>, pour l'année considérée. En revanche, ce rapport est inférieur à l'unité quand le responsable de l'élève est ouvrier, sans activité ou au chômage ou lorsque sa profession est inconnue.

**Tableau 5 - Catégorie socioprofessionnelle de la personne responsable de l'élève en 2001-2002<sup>17</sup>.**

	6 <sup>ème</sup>	3 <sup>ème</sup> générale	3 <sup>ème</sup> technologique	3 <sup>ème</sup> insertion	SEGPA
Agriculteurs	2,1	2,1	1,3	0,8	1,2
Artisans, Commerçants	7,7	7,6	6,3	4,9	3,7
Professions libérales, cadres	15,2	16,6	3,4	2,3	1,5
dont professeurs	2,2	2,5	0,3	0,2	0,2
Professions intermédiaires	15,3	17,1	10,3	7,7	5,5
dont instituteurs	0,9	1,2	0,2	0,2	0,1
Employés	16,4	16,9	16,2	14,1	11,5
Ouvriers	30,7	28,3	41,9	43,6	44,3
Retraités	1,2	1,5	2,3	2,2	2,1
Sans activité, chômeurs	8,8	7,9	13,2	20,2	22,9
Inconnu, sans objet	2,5	1,9	5,2	4,3	7,3
Ensemble	100	100	100	100	100

Par ailleurs, les chiffres concernant les élèves accueillis en troisième technologique, troisième d'insertion, ou SEGPA permettent de hiérarchiser ces structures en ce qu'elles semblent aller vers de plus en plus de « misère sociale ». Désaffectées par les enfants des milieux favorisés et en particulier par ceux des enseignants, elles regroupent en revanche dans les trois cas, plus de 40 % d'enfants d'ouvriers, taux auquel s'adjoint en troisième d'insertion, presque ¼ de jeunes dont le responsable est sans activité, au chômage ou dont la situation professionnelle est inconnue.

<sup>17</sup> In Repères et références statistiques, édition 2002, p. 85.

**Tableau 6 - Rapport entre origine sociale des élèves de 3<sup>ème</sup> d'insertion et ceux de 6<sup>ème</sup> en 2001-2002.**

	6 <sup>ème</sup> (1)	3 <sup>ème</sup> insertion (2)	Rapport 2 / 1
Agriculteurs	2,1	0,8	0,38
Artisans, Commerçants	7,7	4,9	0,64
Professions libérales, cadres	15,2	2,3	0,15
dont professeurs	2,2	0,2	0,09
Professions intermédiaires	15,3	7,7	0,5
dont instituteurs	0,9	0,2	0,2
Employés	16,4	14,1	0,86
Ouvriers	30,7	43,6	1,42
Retraités	1,2	2,2	1,83
Sans activité, chômeurs	8,8	20,2	2,29
Inconnu, sans objet	2,5	4,3	1,72

Le calcul du rapport présenté dans le tableau 6 confirme le caractère défavorisé du public accueilli en troisième d'insertion et souligne en particulier la surreprésentation des élèves dont les parents sont sans activité ou emploi, par rapport à ceux de 6<sup>ème</sup>.

La composition de son public en fait une classe à part, intermédiaire entre celles d'enseignement technologique et d'enseignement adapté. Les premières, souvent implantées dans les lycées professionnels, agissent plus favorablement sur l'accès à la qualification de leurs élèves, ainsi que le confirme la recherche de Jean-Paul Caille. Cela explique probablement que, dans les milieux les plus informés, on les préfère aux classes d'insertion lorsque l'enfant est en difficulté. Les secondes, quant à elles, disposent de moyens propres et d'enseignants « formés » pour intervenir en SEGPA, dont le mode d'admission, dépendant de la constitution d'un dossier conséquent, qui établit un « profil » psychologique et intellectuel du jeune, n'est pas requis pour le passage en troisième d'insertion.

Cependant, classe hybride, dont les contenus d'enseignement et les modes d'encadrement de la population sont indéfinis, la troisième d'alternance dérive entre ces pôles, tendant parfois à se rapprocher d'une troisième d'enseignement général, ou laissée à la responsabilité du directeur de SEGPA qui y délègue quelques enseignants. En référence à Jacques Lautrey, nous pouvons nous demander s'il s'agit là de souplesse

ou de laxisme, traduisant peut-être en cela une préoccupation des familles, les portant à préférer des structures plus coercitives mais également plus structurantes ?

Dans ce sens, l'immobilité sociale qui donne son titre à ce paragraphe, s'attache spécifiquement à notre public d'élèves, majoritairement issu des milieux populaires, défavorisés et ne relevant pas d'un enseignement adapté. Dans le contexte concurrentiel lié au marché de l'emploi, où le fait de n'avoir pas même « un diplôme minimum » peut discriminer durablement, ainsi que dans celui d'une élévation générale du niveau de formation, il est plausible de craindre pour ces jeunes, des conditions de vie dégradées par rapport à celles de leurs parents.

Il semble bien, par ailleurs, que les familles les moins averties s'en remettent aux soins de l'école pour faire réussir leur enfant là où elles ont échoué, ce qui n'est pas sans faire peser sur les professionnels de l'éducation une responsabilité et un devoir d'instruction.

La notion de « démocratisation ségrégative » conserve dans ce cadre, toute son ambiguïté.

### **3. La place du projet de l'élève**

*« Le projet parental ne se réduit pas (...) à ce jeu de projections imaginaires. Il est inscrit socialement »<sup>18</sup>.*

Entre un projet de vie professionnel et personnel qui se structure à l'âge où l'individu sort de l'enfance et qui offre la possibilité de se distinguer de ses parents sans que le jeune soit toutefois suffisamment émancipé pour s'en détacher encore, orienté par les éducateurs qui ont la charge de juger du bien fondé de la formation qu'il convoite, l'adolescent doit trouver sa place dans un monde de contraintes qui lui seront imposées consciemment ou non. Sans pour autant parler de déterminisme, c'est pourtant dans ce contexte que le projet est bâti, et où l'échec et la réussite scolaires pèsent de tout leur poids, liés au milieu social d'origine.

Comme Marcel Crahay le redit, et conformément à ce que nous évoquions précédemment, « plus on avance dans le cursus scolaire, moins l'influence de l'origine

---

<sup>18</sup> Vincent de Gaulejac, *L'histoire en héritage*, Paris : Desclée de Brouwer, 1999, p. 78.



sociale paraît importante et plus le poids des variables scolaires apparaît au grand jour. [...] Ceci s'explique essentiellement par l'écroulement sévère dont sont l'objet les élèves d'origine modeste »<sup>19</sup>. A l'appui de l'étude longitudinale de Litt menée dans la province luxembourgeoise de Belgique, il rappelle que ces résultats tendaient à montrer que les élèves issus de milieux populaires entraînent plus souvent en retard à l'école primaire que leurs camarades venant de familles aisées, redoublaient davantage et avaient, selon les estimations de centres psycho médicaux sociaux, un niveau intellectuel inférieur. On comprend aisément toutes les implications du passé scolaire sur l'élaboration du projet, quand à ce qu'il nomme ces « handicaps » viennent s'ajouter « l'iniquité de l'orientation ».

A l'instar de Raymond Boudon qui analyse le système scolaire comme autant de points de bifurcation devant lesquels l'individu pose un choix rationnel, Litt en 1980 part de cette idée de carrefours décisionnels au cours de la scolarité obligatoire, et y associe les risques dont pâtiraient davantage les enfants de milieux défavorisés. Il souligne quatre moment-clés :

- entrée en première année de primaire → risque d'être en retard d'un an,
- fin de chaque année de primaire → risque de redoublement,
- entrée dans le secondaire → risque d'être orienté vers des sections moins prestigieuses,
- fin de l'obligation scolaire → risque d'abandon

Ces informations nous semblent pertinentes pour illustrer le parcours plus que chaotique des élèves de troisième d'insertion et les écueils qu'ils rencontrent au cours de leur scolarité au sein du système éducatif français, puisqu'ils arrivent en troisième en étant plus âgés que la plupart, sont orientés en classe d'alternance avec la réputation de « mauvais élèves » et sont en conséquence plus exposés aux abandons.

Par ailleurs, Litt observe qu'entre les jeunes qui abandonnent, conformément à ce que pouvait laisser présager leur origine sociale, et les « privilégiés du destin » ainsi nommés parce qu'ils réussissent comme on l'attendait, se détache une troisième catégorie de jeunes, baptisée les « rescapés du destin ». Si la taille de l'échantillon ne permet pas d'établir un lien causal entre la réussite de ces enfants et les pratiques

---

<sup>19</sup> In L'école peut-elle être juste et efficace ? De l'égalité des chances à l'égalité des acquis, Bruxelles : De Boeck Université, 2000, p. 107.

éducatives de leurs familles, il n'en reste pas moins qu'il observe une convergence. Celles des rescapés apparaissent selon ses critères plus attentives et moins hésitantes à se déplacer au sein de l'école, organisatrices de sorties culturelles et vigilantes du suivi du travail scolaire de leur descendant.

Quoique cette étude adopte une approche différente de celle de Vincent de Gaulejac, puisqu'elle s'axe moins sur les aspects psychologiques ou les nœuds familiaux et met en valeur les pratiques d'éducation familiales qui s'appuient et s'alignent sur les exigences de l'institution scolaire, elles sont pourtant complémentaires. A propos des aspirations parentales, l'auteur de *L'histoire en héritage* écrit qu'elles « s'expriment à travers les projets scolaires (« tu seras bon élève »), professionnels (« tu seras technicien, boulanger, médecin... ») économiques (« tu reprendras la ferme, l'entreprise... ») matrimoniaux (« tu épouseras un homme ou une femme de notre rang... »). Projets explicites parfois, mais aussi implicites, qui inscrivent les enfants dans une succession à assumer »<sup>20</sup>.

Cependant lorsque nous parlons du projet personnel et professionnel que l'on demande à l'élève de construire au cours de sa scolarité, c'est un travail d'élaboration collégiale et tripartite qu'on lui impose, confrontant le jeune et ses désirs, à ses parents et leurs attentes, et à une équipe éducative qui évalue, agréée ou invalide le projet.

Tandis que les espérances que certaines familles nourrissent envers l'école se traduisent dans le choix d'options ou celui de langues vivantes de leur enfant, transparaissent dans la formulation de vœux d'orientation ou président au choix d'accepter ou non un redoublement conseillé, les avis d'orientation ou de passage prononcés au sein des établissements scolaires, tributaires du public qu'ils accueillent sont moins neutres qu'ils le devraient. Etablissant un bilan qui dépasse le simple constat des résultats scolaires, Marcel Crahay écrit qu'il « est significatif de rappeler que les enseignants fondent leurs décisions de redoublement, non pas sur un bilan des acquisitions réalisées durant l'année, mais sur un jugement pronostique portant sur la capacité de l'élève à suivre les enseignements de l'année à venir. Par ailleurs, ce qui motive un pronostic négatif à l'égard d'un élève, ce sont des raisons de nature essentiellement psychologiques : le manque de maturité, l'attitude face au travail, le caractère, le comportement en classe ou encore l'attitude générale de l'élève »<sup>21</sup>. Les

---

<sup>20</sup> p. 79.

<sup>21</sup> In *L'école peut-elle être juste et efficace ? De l'égalité des chances à l'égalité des acquis*, Bruxelles : De Boeck Université, 2000, p. 143.

critères solides de la réussite scolaire ne disent ouvertement ni les biais liés aux pratiques de notation, inégalement exigeantes d'un établissement ou d'un enseignant à un autre, ni la part que prennent les savoir-être à rapprocher de la notion d'*habitus* au cours de cette évaluation pronostique. Concernant les pratiques de notation, Sandrine Garcia et Franck Poupeau s'interrogent sur ce qu'ils nomment « la part invisible de l'échec scolaire » et avancent qu'elles « constituent l'occasion privilégiée de déplacer la question de l'égalisation des compétences scolaires »<sup>22</sup>. A l'appui de déclarations concernant le fonctionnement de commissions d'harmonisation des notes à la suite des épreuves du baccalauréat et faisant état de pressions subies sur les correcteurs par leur hiérarchie, ou de documents portant sur les conseils de correction et prônant une évaluation positive, ils en arrivent à considérer la certification comme une construction statistique de la réussite scolaire.

Ces questions sont étroitement liées à la problématique qui nous occupe. A la suite du rapport Blanchet, rédigé en 1998 qui préconise « une évaluation des élèves moins centrée sur les savoirs disciplinaires et davantage axée sur leur « comportement », S. Garcia et F. Poupeau considèrent que « l'évaluation scolaire des autres qualités des élèves est proposée comme un « remède » à l'échec scolaire, puisqu'il affirme que les élèves les moins bons scolairement gagneraient à être évalués selon d'autres critères que les critères purement scolaires »<sup>23</sup>. Non seulement une telle pratique impliquerait de dissimuler une double évaluation qui porterait pour les uns sur de la connaissance et pour les autres sur des critères de complaisance faisant de la bonne volonté un aspect à noter, mais conduirait de plus à entériner et creuser l'écart. Dans ce cadre, le même niveau de certification ne sanctionnerait plus les mêmes compétences laissant mal augurer de l'avenir pour les seconds dont on usurperait d'une certaine façon la valeur du diplôme tandis des priorités différentes seraient dessinées selon le public, dissociant acquisition des connaissances et socialisation. Faute de la première, c'est donc la seconde qui serait proposée aux élèves en difficulté.

Patrick Bouveau et Jean-Yves Rochex observent également ce clivage et invitent à l'interroger en ce qu'il pourrait « mener tout droit à une école à deux vitesses où d'un côté les apprentissages et la culture participeraient au développement personnel des enfants d'origine favorisée, tandis que, de l'autre, on viserait à socialiser et à

---

<sup>22</sup> In Actes de la recherche en Sciences sociales, n° 149, septembre 2003, p. 80.

<sup>23</sup> Op. Cit., p. 81.

« consoler les pauvres » plus qu'à leur fournir les instruments intellectuels de leur émancipation »<sup>24</sup>.

Dans le projet que l'adolescent doit construire au cours de son année de troisième et que l'on agrmente en classe d'insertion de périodes de stages devant lui permettre de s'engager ensuite dans une voie professionnelle, le projet parental ainsi que la fonction évaluatrice et socialisatrice de l'école interviennent indéniablement. Si nous avons insisté plus haut sur les pratiques de notation, c'est bien parce que nous assistons ici à une évaluation parallèle qui ne peut plus se revendiquer du barème utilisé dans les classes d'enseignement général.

Cependant, ce serait renier au jeune le rôle prépondérant qu'il occupe dans la construction de son projet que de ne le définir que par celui qu'imaginent ses parents pour lui ou qu'anticipent les institutions scolaires compte tenu des critères d'évaluation qu'elles utilisent. L'adolescence est également période de transition où le jeune commence à construire son projet d'adulte et le lie à l'acquisition d'un statut. Or, « contrairement à l'enfance, ce statut n'est pas donné par les parents mais conquis par l'individu »<sup>25</sup>. Dans l'article auquel nous faisons référence, François Dubet distingue deux sortes de projets, un premier de mobilité qui tient compte de la situation scolaire ou professionnelle dans laquelle le jeune se trouve qu'il qualifie aussi de « à court terme », et le second qu'il nomme « projet d'adulte », ou à long terme, qui dépasse l'aspect professionnel et requiert de se projeter dans une situation intégrant valeurs et buts.

Le chercheur déduit de l'articulation et de la confrontation entre ces deux projets un indice d'adaptation sociale. Il distingue parmi ceux que l'on nomme uniformément les jeunes, tantôt des projets « réalistes », raisonnables, tantôt « différents », où les désirs énoncés sont décalés par rapport à la formation suivie, ou « absents » ce dans quoi il classe aussi bien le vide que la surabondance d'idées.

Il déduit quatre classes de comportements afférents à ces projets, que nous pouvons, dans leur intitulé comme dans leur contenu, rapprocher de celles constituées par Merton qui confrontait moyens et buts. Qu'il nomme ces modes d'adaptation sociale satisfaction, conflit, évasionnisme ou apathie, ils traduisent tous, selon nous, une distance allant croissant par rapport au modèle conforme de réussite. Tandis que les

---

<sup>24</sup> In Les ZEP, entre école et société, Paris : Hachette Education, 1997, p. 75.

<sup>25</sup> François Dubet, Pour une définition d'adaptation sociale des jeunes à travers la notion de projet, Revue Française de Sociologie, 14, 1973, p. 223.

ambitions des premiers se voient confirmées sans heurts, la réalité conduit les autres à trouver ailleurs des satisfactions : qui dans les loisirs et la « culture jeune » axés sur la consommation (les « évadistes »), qui parmi le groupe de pairs où peut s'exprimer un sentiment de révolte (les « apathiques ») face à l'exclusion en voie de confirmation.

Les plus satisfaits ne sont pas placés dans cette situation de conflit. Souvent issus de milieux favorisés, ils sont intégrés, leurs projets sont en conformité avec les aspirations familiales et confortés par l'institution scolaire, ce qui permet d'ailleurs à F. Dubet de conclure à une faible mobilité intergénérationnelle ainsi qu'à une reproduction probable.

Ensuite, lorsque le chercheur parle de conflit, nous sommes plus proches de la notion d'innovation présentée par Merton que de la rébellion, en ce que les membres de ce groupe, moins « conformistes » que les précédents, mais disposant d'un capital culturel assez élevé, concourent à la création de normes. Moins établis que les « satisfaits », le militantisme qu'ils manifestent les mène peut-être à être moins réfractaires aux innovations liées à des velléités de justice et de promotion sociales.

La notion de projet tout comme celle d'insertion, la première étant imbriquée dans la seconde, constitue l'un des moments-clés du palier de troisième. En classe d'alternance, plus que partout ailleurs au même niveau de l'enseignement général, il fait l'objet d'un travail et d'une attention particulière devant théoriquement permettre au jeune de s'épanouir dans le projet qu'il se choisit. Or, à la lumière de ce dont nous venons de traiter, il est difficile de parler pour eux de projet de mobilité de même que de projet d'adulte selon les critères retenus par François Dubet. De ces élèves en difficulté, nous aborderons au cours de notre troisième partie les aspirations professionnelles autant que personnelles. Les désirs « conformes », ainsi que nous le verrons, ne sont pas absents. Cependant, le travail de construction d'une identité d'adulte qui s'initie au cours de cette année et confronte les réalités familiales, scolaires et des rêves qui appartiennent encore pour certains au monde de l'enfance, laisse un peu craindre que cette orientation prématurée ne soit vécue douloureusement.

Comment expliquer que la maturité, dont le manque est parfois mis en avant pour justifier un redoublement, soit ignorée peu après, tandis qu'il leur est demandé d'en faire preuve, plus que pour tout autre ?

#### 4. Le point sur le redoublement

Les statistiques recueillies pour l'année 2003-2004<sup>26</sup> permettent de considérer que la proportion de jeunes inscrits en troisième d'insertion représente à peine plus de 3 % de l'ensemble des élèves de même niveau<sup>27</sup>. Scolarisés pour la plupart dans un établissement public, ils affichent la particularité, par rapport à la population de référence, d'être plus âgés, comptant pour la majorité d'entre eux, au moins un redoublement, puisque 94 % d'entre eux ont déjà un an de retard, sinon davantage.

**Tableau 7 - Répartition des élèves par âge et par sexe en 3<sup>èmes</sup> générale et d'insertion pour l'année 2003-2004.**

		Public (Hors EREA)			Privé			Total	
		Garçons	Filles	Total	Garçons	Filles	Total	Effectif	%
3 <sup>ème</sup> G.ale	13 ans et moins	6 912	8 514	15 426	3 336	3 768	7 104	22 530	3,1
	<b>14 ans</b>	<b>166 200</b>	<b>201 021</b>	<b>367 221</b>	<b>46 299</b>	<b>52 461</b>	<b>98 760</b>	<b>465 981</b>	<b>63,6</b>
	15 ans	89 113	77 904	167 017	21 384	16 362	37 746	204 763	28,0
	16 ans et plus	17 362	15 410	32 772	3 765	2 753	6 518	39 290	5,4
<b>Total</b>		<b>279 587</b>	<b>302 849</b>	<b>582 436</b>	<b>74 784</b>	<b>75 344</b>	<b>150 128</b>	<b>732 564</b>	<b>100</b>
3 <sup>ème</sup> Ins.	14 ans et moins	728	546	1 274	124	66	190	1 464	6,0
	<b>15 ans</b>	<b>9 504</b>	<b>6 005</b>	<b>15 509</b>	<b>1 175</b>	<b>584</b>	<b>1 759</b>	<b>17 268</b>	<b>70,4</b>
	16 ans	2 620	1 930	4 550	412	241	653	5 203	21,2
	17 ans et plus	248	259	507	49	42	91	598	2,4
<b>Total</b>		<b>13 100</b>	<b>8 740</b>	<b>21 840</b>	<b>1 760</b>	<b>933</b>	<b>2 693</b>	<b>24 533</b>	<b>100</b>

Si près de 70 % flirtent avec la limite d'âge de la scolarité obligatoire, ce dispositif accueille de plus près d'1/4 de jeunes l'ayant dépassée, laissant pour ce public, la possibilité d'accrocher sinon une qualification après leurs années de collège, du moins le CGF (Certificat de Formation générale), témoignage d'une validation de la fin du premier cycle de l'enseignement secondaire.

La répartition mise en évidence dans le tableau 7 présente deux intérêts à nos yeux. D'une part, elle montre à quel point nous avons affaire à un public spécifique, à qui l'on propose d'approcher la norme scolaire par le biais de recours prévus institutionnellement (redoublement et dispositifs d'aide). La moyenne d'âge de ces élèves parle des difficultés qu'ils ont rencontrées dans la structure traditionnelle.

<sup>26</sup> In Repères et références statistiques, édition 2004, p. 87.

<sup>27</sup> Ce qui inclut les élèves de 3<sup>ème</sup> technologique et autres dispositifs (cf. tableau 8).

L'articulation proposée en troisième d'insertion, à mi-chemin entre l'univers scolaire et le monde professionnel traduit également une réalité qui les confronte dans l'enceinte du collège à des élèves majoritairement plus jeunes qu'eux, tandis qu'ils entrent à moitié dans le monde des adultes.

Ce dont Jean-Paul Caille fait état dans l'article qu'il consacre aux sorties sans qualification prend d'ores et déjà tout son sens, car ce qu'il observe concernant le public qu'il étudie se cristallise en troisième d'insertion, qui constitue l'aboutissement de plusieurs années d'école vécues péniblement et de scolarité chaotique, rejoignant la problématique de l'exclusion. Les signaux qu'il relève, sont visibles et rapidement appréhendables puisque les jeunes dont ils parlent, comme ceux qui constituent notre population « sont arrivés au collège avec un retard scolaire consécutif à un ou plusieurs redoublements à l'école élémentaire » et/ou des « déficits [...] en matière d'acquisition cognitive en français et en mathématiques »<sup>28</sup>. En conséquence, que ces difficultés soient confirmées lors des deux premières années de collège ne nous surprend guère. L'auteur note en ce sens que « les jeunes sortis sans qualification ont souvent rencontré de grandes difficultés dès le début de leur scolarité secondaire. Leurs redoublements au collège ont été très massifs et très concentrés sur les classes de l'ancien cycle d'observation ».

Et le bien-fondé du redoublement est contestable, à l'image de cette déclaration de l'économiste Jean-Jacques Paul qui l'assimile à « une solution injuste, inefficace sur le plan pédagogique et coûteuse »<sup>29</sup>. Il n'en demeure pas moins que notre population y a été confrontée majoritairement. A la lumière des travaux réalisés, il semble bien que les difficultés de ces jeunes aient été accentuées à plus d'un titre. La recherche menée par Thierry Troncin peut venir étayer cette opinion lorsqu'il fait apparaître que les écarts nets aux résultats d'évaluation de sixième en français et en mathématiques entre ceux qui sont promus ou non s'accroissent, le désavantage s'avérant d'autant plus important que le redoublement intervient précocement au cours de la scolarité.

Que la « stratégie » du redoublement ne soit pas la plus judicieuse est également confirmé lorsque cette variable est croisée avec le niveau de qualification atteint ou le diplôme obtenu. Les difficultés incarnées par le recours à cette procédure sont d'autant

---

<sup>28</sup> In Qui sort sans qualification du système éducatif ? Education et Formations, n°57, Juillet- septembre 2000, p. 23.

<sup>29</sup> Citation faite par Thierry Troncin, Le redoublement au cours préparatoire, séminaire interne de l'IREDU, mai 2004.

plus pénalisantes qu'elles surgissent pendant les années d'école élémentaire ou lors des deux premières années de collège.

Le maintien dans la classe d'origine présente du reste l'inconvénient, ainsi que le rappelle Marcel Crahay, d'être « significativement lié à l'appartenance sociale des élèves »<sup>30</sup>. Or, ce retard justifie et légitime des regroupements réunissant ceux qui pâtissent d'un voire plusieurs doubléments. Sur la base apparemment légitime du mérite scolaire sont constituées des classes de niveau qui rassemblent ceux qui ont des origines socioprofessionnelles proches, constituant un reliquat de la voie III d'avant 1975.

A côté de ce premier point qui tend à remettre en cause l'organisation du système scolaire proprement dit, interviennent des critiques d'une autre nature.

La désignation statistique de cette caractéristique révèle le paradoxe que nous soulignons plus tôt, qui tantôt dissocie âge civil et maturité pour justifier un redoublement, tantôt utilise cette caractéristique, mais dans l'autre sens cette fois, pour mieux les écarter du reste du groupe scolaire et les amener à expérimenter hors école ce qui est perçu comme étant fait pour eux. Sans prétendre être généralisable, mais éclairante toutefois, l'étude menée auprès de onze enseignants genevois montre qu'« au moment de décider un doublement, [ils] troquent leur rôle d'activateur des apprentissages pour celui de psychologue. Plus clairement encore, on se rend compte que la décision de promotion ou de doublement ne se fonde guère sur un bilan des acquisitions réalisées durant l'année écoulée. Les enseignants s'efforcent de pronostiquer dans quelle mesure chaque élève est apte à suivre les enseignements de l'année à venir. (...) De surcroît, la plupart revendiquent une sorte de label d'objectivité, voire d'infaillibilité dans la pratique du jugement des élèves »<sup>31</sup>. Cette étude fait ressortir deux catégories de causes évoquées pour expliquer un redoublement et ont trait pour la première au climat familial (« famille immigrée ou perturbée ») ou au manque de maturité (« enfant immature, bloqué, résigné, maîtrisant mal le langage ou encore victime de problèmes psychologiques plus vastes »<sup>32</sup>). Paradoxalement, les premiers arguments invoqués pour justifier le maintien dans la classe d'origine ne sont pas scolaires et entrent sur un terrain qui n'appartient plus au champ de compétences des enseignants, trouvant sa justification ailleurs que dans l'école.

---

<sup>30</sup> *In* L'école peut-elle être juste et efficace ? De l'égalité des chances à l'égalité des acquis, Bruxelles : De Boeck Université, 2000, p. 54.

<sup>31</sup> Marcel Crahay, *Peut-on lutter contre l'échec scolaire ?* Bruxelles : De Boeck Université, 1996, p. 133.

<sup>32</sup> *Op. cit.*, p. 137.



Si le redoublement a pour vocation de faire « mûrir » l'individu sur tous les plans, passée l'année de cinquième, d'autre recours se présentent pour le suppléer voire s'y substituer. Agissant comme la première étape d'une orientation qui n'aura lieu, pour les autres, qu'à l'issue de troisième, le redoublement n'est plus nécessaire et de fait, il n'a plus cours dans les dispositifs identifiés sous le nom de quatrième d'aide et de soutien ou troisième d'insertion.

La voie mi-active indiquée à ces jeunes peu enclins à l'abstraction apparaît la plus appropriée : la classe d'alternance remplit la double fonction de les maintenir sur le fil et les garder hors de l'exclusion, tout en les poussant vers la sortie, en les initiant en cours d'année, au monde professionnel au cours d'un préapprentissage qui ne dit pas son nom.

La possibilité d'accéder à une classe d'alternance, dite d'insertion, n'apparaît de sorte que comme le signe d'une fabrication supplémentaire visant à entériner les constats d'échec dressés avant la dernière année de collège. La remédiation pédagogique souhaitée par un ou plusieurs redoublements s'étant avérée impuissante, l'institution scolaire répond par une prise en charge spécifique qui ne peut prétendre en un an de mi-temps collège, combler les lacunes antécédentes.

Enfin, il était également prévisible de constater, comme l'illustrent les données présentées dans le dernier tableau, une prépondérance du nombre de garçons « affectés » en troisième d'insertion pour l'année scolaire 2003-2004, secteurs privé et public confondus.

Est-ce parce que, ainsi qu'il est déclaré parfois « les filles se prennent mieux en charge que les garçons »<sup>33</sup> ?

### **5. La troisième d'insertion : une classe de garçons ?**

Les chiffres présentés dans l'édition 2004 de *Repères et références statistiques*, synthétisés dans le tableau qui suit, font apparaître la proportion de filles et de garçons fréquentant une classe de troisième générale ou un dispositif destiné aux élèves en difficulté pour l'année considérée.

Quoique les totaux mettent en évidence que d'une manière globale, les filles sont

---

<sup>33</sup> Propos relayés dans Insérer, qualifier les jeunes, mais comment ? Table ronde, *Projet*, n° 194, 1985, p. 59-68.

plus nombreuses que les garçons à ce niveau d'enseignement (50,2 % contre 49,8 %), nous les retrouvons également plus souvent dans une classe de troisième générale (93,9 %) soit 5 points de plus que les garçons (88,8 %).

**Tableau 8 - Répartition des élèves par genre en 3<sup>èmes</sup> générale, technologique, d'insertion et dispositifs de remédiation pour l'année 2003-2004.**

	Etablissements publics et privés (hors EREA)		
	Garçons	Filles	Total
3 <sup>ème</sup> générale	354 371	378 193	732 564
3 <sup>ème</sup> d'insertion	14 860	9 673	24 533
3 <sup>ème</sup> technologique	25 931	12 605	38 536
CPA-CLIPPA, UPI, Classes-relais	3 849	2 228	6 077
<b>Total</b>	<b>399 011</b>	<b>402 699</b>	<b>801 710</b>

La moindre représentation des filles dans les filières annexes qui apparaissent ci-dessus, peut être attribuée à deux sortes de raisons. La première, qui reste à confirmer, tiendrait à la manière moins « tapageuse » de manifester leur opposition face au système scolaire et aux valeurs dont il est le transmetteur. Non démentie par les statistiques se rapportant au nombre d'élèves portés devant un conseil de discipline présentées dans un travail qui en recense 404 entre septembre 1998 et juin 2002 dans l'académie de Dijon<sup>34</sup>, et qui indiquent un ratio de 12,6 % de filles contre 87,4 % de garçons, cette hypothèse demanderait cependant à être affinée.

Secondement, et ainsi qu'évoqué précédemment, ces voies sont héritières de structures passées. Historiquement, « les filles ont le droit de poursuivre des études mais sans tirer un profit économique de celles-ci »<sup>35</sup>, ce qui explique la pauvreté des enseignements qui leur étaient destinés au-delà des études primaires. De plus, la formation professionnelle des jeunes gens s'appuyait sur l'apprentissage. Il est plausible de penser que cette tradition de découverte d'un métier par immersion dans une culture professionnelle s'est maintenue, le temps qu'apparaissent les formations qualifiantes de type « baccalauréat professionnel », combinant allongement de la durée d'études requis pour des emplois en butte aux évolutions déjà décrites, et acquisition d'une spécificité

<sup>34</sup> In Laurent Hugot, Une approche de la justice scolaire à travers une analyse des conseils de discipline, Mémoire de Maîtrise de Sciences de l'Education, Université de Bourgogne, 2002, p. 41.

<sup>35</sup> Pierre Merle, La démocratisation de l'enseignement, Paris : La découverte, 2002, p. 50.

relative à un champ d'activité, l'apprenant aspirant à devenir un « professionnel », détenteur de savoir-faire.

Dans ce contexte, l'ouverture de l'enseignement secondaire qui implique l'accès d'un plus grand nombre d'élèves à l'enseignement technique court, engendre ce que Marie Duru-Bellat et Annick Kieffer qualifient de « tendance à la ghettoïsation », cette orientation étant « réservée aux élèves en difficulté, notamment aux garçons »<sup>36</sup>.

Contrairement aux jeunes issus de milieux populaires, beaucoup s'en détournent pour bénéficier d'une formation moins précocement « professionnalisante », tandis que les jeunes filles, appelées à s'employer dans le secteur tertiaire, sont modérément incitées à quitter les structures d'enseignement général, par lesquelles elles peuvent également accéder aux métiers auxquelles elles se destinent.

Plus nombreuses à être bachelières du début des années soixante-dix jusqu'en 1980, la création des baccalauréats professionnels et notamment des sections industrielles, atténue quelque peu cette tendance. Pierre Merle qui souligne également cette différence sexuée, lisible dans les trajectoires scolaires, note que « dans les séries professionnelles, à l'exception des quelques séries dans des domaines traditionnellement féminins (bureautique, commerce, hygiène et environnement, service accueil-assistance-conseil) dans lesquelles les filles sont majoritaires, la majorité des bacheliers sont des garçons »<sup>37</sup>.

Il est net, en effet, de voir se dessiner dans le second cycle de l'enseignement secondaire deux sortes de clivages : des filières typées socialement, que l'on qualifie parfois de filières « de l'échec » puisqu'elles regroupent ceux qui ont manifesté le moins de facilités pour le suivi de l'enseignement général amorcé au collège, et d'autres majoritairement féminines ou masculines. A cet égard, les travaux menés auprès d'établissements polyvalents, qui dans une dynamique de favorisation de la mixité mettent en œuvre des actions d'incitation auprès des filles, souhaitant les y voir plus nombreuses dans les filières où elles sont traditionnellement absentes, font apparaître les difficultés auxquelles il est demandé au « clan » minoritaire de s'affronter. Il ne s'agit pas seulement de se faire accepter dans un groupe classe composé majoritairement de personnes de l'autre genre, mais de savoir parfois aussi composer avec des enseignants non exempts de préjugés, et de prendre le risque d'accroître des difficultés d'accès à

---

<sup>36</sup> Ce constat est dressé à partir de la cohorte née entre 1954 et 1958, La démocratisation de l'enseignement revisitée, Cahier de l'Irédu, n°60, mai 1999, p. 130.

<sup>37</sup> In La démocratisation de l'enseignement, Paris : La découverte, 2002, p. 55-56.

l'emploi<sup>38</sup>.

Dans cette perspective, les chiffres présentés dans le tableau 8, témoignent de ce que les dispositifs qui agissent comme une forme de « pré orientation » accueillent tous plus de garçons que de filles. Alors qu'ils représentent un peu moins de la moitié des effectifs de troisième générale (environ 48 %), leur suprématie apparaît en revanche dans chacun des dispositifs annexes considérés. La troisième d'insertion compte 60,6 % de garçons, la catégorie regroupant « CPA-CLIPPA, UPI, classes relais » 63,3 % et la troisième technologique 67,3 %, ce dernier chiffre pouvant traduire la réticence des filles à s'affronter au monde de « l'atelier », essentiellement masculin.

Dans ce sens, la recherche que Marie Duru-Bellat et Alain Mingat ont consacrée à la constitution des classes de niveau dans les collèges montre qu'« à niveau scolaire comparable, les élèves âgés continuent de supporter un handicap considérable pour l'accès à une quatrième générale, de même que les enfants de milieux populaires » et que « les garçons continuent d'être orientés plus fréquemment que les filles (...) vers une quatrième technologique »<sup>39</sup> qui alimente naturellement la troisième du même nom. Outre que la décroissance des effectifs dans chacune de ces filières s'apparente à une prise en charge des difficultés qui déborde du champ scolaire et implique une intervention de plus en plus individualisée, incarnée dans le fonctionnement des dispositifs relais dont les activités de socialisation constituent un préalable à celles des apprentissages, ces classes fondent leur action sur la conception d'un projet professionnel. Il est logique de supposer qu'elles ouvrent moins de perspectives aux filles, dont les choix restent fidèles à une représentation sexuée des métiers et qui sont de fait encouragées, autant que faire se peut, à ne pas trop s'éloigner d'une formation leur permettant d'accéder aux emplois de services souvent envisagés.

En revanche, et concernant plus spécifiquement la classe de troisième d'insertion, il apparaît que la tendance s'inverse pour ce qui concerne les élèves les plus âgés (17 ans et plus), les filles étant cette fois plus nombreuses à y être accueillies que leurs camarades de l'autre sexe<sup>40</sup>. Nous y lisons quant à nous, la dernière carte jouée en faveur de ce public féminin en grande difficulté à qui l'on propose, comme ultime

---

<sup>38</sup> Christine Guégnard (dir.), Sandoss Ben Abid, Sandrine Cambon: « Diversification des choix professionnels des filles : filles et lycée technique, des résistances ? », décembre 2001, rapport final pour l'association Orientation au féminin (ORFE).

<sup>39</sup> In La constitution des classes de niveau dans les collèges ; les effets pervers d'une pratique à visée égalisatrice, *Revue Française de Sociologie*, XXXVIII-4, octobre-décembre 1997, p. 785.

<sup>40</sup> Cf. tableau 7.

recours, la voie de l'alternance pour ne pas amputer définitivement toute chance d'accès à une qualification. Cependant, compte tenu du nombre de formations accessibles aux filles dans les CFA, leur liberté de construire un projet professionnel conforme à leurs espérances est grandement hypothéquée. En ce sens, il est possible que le passage par la classe de troisième d'insertion pénalise plus encore les filles dès lors qu'elles envisagent de recourir à l'apprentissage.

Que face à toutes les difficultés que nous venons d'évoquer, les institutions scolaires du premier cycle de l'enseignement secondaire, se dotent de moyens spécifiques pour tenter de satisfaire aux engagements annoncés dans les textes officiels pourrait paraître louable, si la tenue de ces objectifs n'impliquait pas de négliger les moyens pour y parvenir. Or, il semble qu'à considérer le résultat en terme de quotas de diplômés, les contenus de formation ainsi que le processus d'insertion qui lui est afférent ne soient singulièrement négligés. C'est sur ce point que nous proposons maintenant d'intervenir, les directives officielles traçant les grandes lignes des actions à mener, mais laissant aux instances locales le soin d'en moduler la substance en fonction du public auquel elles se destinent. Le panorama que nous venons de dresser, fait surgir tout ce que cette ambition a de complexe. Le service que les agents de l'Etat ont pour mission de rendre à ce public fragilisé, s'appuie sur leur désir d'intervenir pour ne pas marginaliser plus encore ceux qui le sont déjà de fait, par leur origine sociale, leur âge ou leur sexe.

## **Chapitre 9**

### **Des programmes d'éducation-insertion locaux**

**1 – De quelle(s) discrimination(s) parlons-nous ?**

**2 – De l'effet établissement à l'effet classe**

**3 – Effet classe ou effet maître ?**

**4 – Des conditions d'enseignement « exploratoires »**

**5 – Les causes du décrochage scolaire**

Les variables explicatives que nous avons retenues pour appréhender le degré d'insertion/exclusion des jeunes qui participent à notre étude, opérationnalisés par leur progression scolaire en cours d'année et leurs orientations, ont trait d'une part à certaines de leurs caractéristiques individuelles (origine sociale, âge, sexe, niveau scolaire) et d'autre part à la particularité des actions mises en œuvre au niveau local, variant d'un territoire ou d'un établissement à un autre, au gré de l'inspiration de leurs promoteurs et de la spécificité économique et sociale propre à chaque unité de lieu.

Autour du centre de gravité que constitue l'élève en difficulté, se superposent des niveaux d'intervention qui, supposent les élites politiques, vont en s'affinant pour répondre *in fine* aux besoins spécifiques de ces élèves défaillants, en adoptant une perspective qui renonce à l'enseignement « de masse » et se rapproche du cas par cas. Des politiques de discrimination positive s'appliquant à certains de ces établissements, aux classes de remédiation que quelques uns choisissent de mettre en place sous des formes diverses nous le verrons, les moyens pour ramener l'élève résistant à une norme scolaire et comportementale revêtent des formes multiples.

Par-delà les effets établissements, classes, ou maîtres que certains se sont attachés à mesurer et qui constituent l'armature de notre réflexion, nous évoquerons certaines pratiques propres aux troisièmes d'insertion, et sur lesquelles se fondent les espoirs de succès des acteurs qui y sont engagés : une pédagogie « souple » d'abord, puis l'alternance ensuite.

C'est à l'aune de ces différents apports théoriques que nous avons pu construire notre protocole de recherche ainsi que les outils les plus à mêmes, selon nous, d'évaluer cette difficile insertion dont il est question ici. C'est sur ce point que nous proposons de clore notre partie théorique pour mieux répondre, dans la partie qui va suivre aux nombreuses questions que nous avons soulevées, et dont d'autres avant nous, ont amorcé les pistes de compréhension à partir desquelles notre interprétation trouve sa place.

### **1. De quelle(s) discrimination(s) parlons-nous ?**

*« Comment (...) l'école pourrait-elle transmettre des savoirs quand les difficultés sociales du quartier se traduisent dans son fonctionnement, quand n'y règne pas une*

*atmosphère propice au travail, quand son image même s'en trouve trop souvent dévalorisée aux yeux des parents, des entreprises... ».*

*Jean-Pierre Chevènement, 1985<sup>1</sup>.*

Conformément à l'évolution du système de représentations politiques qui aborde la question de justice sociale sous un angle novateur et perçoit dans la décentralisation un moyen de corriger des inégalités, des mesures concernant les établissements scolaires et les impliquant, sont engagées dès 1981. Par la circulaire qui initie la politique des ZEP<sup>2</sup> sont sollicités de nouveaux modes d'intervention, variables selon le territoire, non plus perçu de façon uniforme, et dépassant le clivage entre les différents secteurs de la vie publique, auxquels il est dorénavant demandé de conduire des actions « concertées ». C'est ce que Patrick Bouveau et Jean-Yves Rochex soulignent lorsqu'ils citent le texte ministériel dont il est question, qui pose que « l'analyse des problèmes que rencontrent dans les aires géographiques précises (banlieues de grandes villes, zones rurales...) les catégories les plus défavorisées met en évidence de fortes relations entre le taux d'échec et d'abandons scolaires et l'environnement socio-économique. Autant que l'inadaptation de l'appareil scolaire, c'est la conjonction des difficultés dues aux insuffisances constatées dans différents domaines, et notamment ceux du travail, des loisirs, de l'habitat, de la sécurité, qui caractérise une zone prioritaire »<sup>3</sup>. Cette approche globale, reposant sur une action partenariale, dont nous avons déjà, à l'occasion du bilan porté sur les « stages Rigout », noté les limites, est en effet celle qui marque les politiques de lutte contre les exclusions de la fin du XX<sup>ème</sup> siècle. Cette nouvelle perspective qui établit que le champ de l'Education ne doit plus être considéré comme un secteur coupé de l'environnement dans lequel ils se situe, mais dans un système d'interactions, et qui inaugure des moyens d'aborder les difficultés patentées auxquelles sont confrontées les écoles implantées dans des zones rendues « sensibles » à plus d'un titre, s'engage dans une phase exploratoire.

Certes, à l'expérience tâtonnée qui s'ensuit est adjoint l'octroi de moyens supplémentaires à destination des zones bénéficiaires. Cependant, comme le remarquent les deux chercheurs cités plus haut, « l'élan pédagogique qui devait faire la

---

<sup>1</sup> Cité par Patrick Bouveau et Jean-Yves Rochex, *in* Les ZEP, entre école et société, Paris : Hachette Education, 1997, p. 14-15.

<sup>2</sup> Circulaire n°81-536 du 28-12-1981.

<sup>3</sup> *In* Les ZEP, entre école et société, Paris : Hachette Education, 1997, p. 6-7.



force de la politique d'Alain Savary s'érode plus vite que d'aucuns le souhaiteraient » pâtissant de l'essoufflement tenant tant « à une sorte de mirage pédagogico-budgétaire et qui consiste à penser que plus de moyens est une condition suffisante pour résoudre les problèmes d'échec scolaire »<sup>4</sup> qu'à celui des personnes engagées, confrontées à la réalité de la mise en œuvre de cette politique.

Quoiqu'au milieu des années quatre-vingt, « certains observateurs estiment à 20 % le nombre de ZEP qui « fonctionnent » »<sup>5</sup>, cette initiative, qui mêle au principe d'égalité des chances selon lequel il est permis à chacun dès l'instant où il entre dans la vie d'accéder aux meilleures positions comme aux moins bonnes<sup>6</sup>, celui de discrimination positive visant à corriger cette perte de chance évoquée par Geneviève Koubi, permet à nos institutions scolaires se s'engager plus encore sur la voie de l'innovation et de l'autonomie.

Ce dernier terme est conforté en 1989, grâce à un nouvel outil qui se matérialise sous la forme de projet, et laisse aux établissements scolaires la latitude de conduire leur propre politique et notamment de proposer des solutions pour pallier les difficultés locales en partant du diagnostic qu'ils ont bien voulu établir. Consacrant dès lors des différences en autorisant la mise en place d'actions spécifiques en fonction du public auquel les enseignants s'adressent, l'unité « établissement » se constitue en entité pertinente pour la recherche en Education.

### **1.1. Différents types de discrimination pour différents types d'établissements**

En préambule de l'article que Robert Ballion consacre au choix du collège, l'auteur rappelle que la mission du service public consiste à donner à tous une prestation identique. Or, que ce soit dans la problématique qui l'occupe et qui consiste à étudier la nature des demandes de dérogation ou dans la nôtre, qui vise à considérer les politiques menées par des établissements dont l'autonomie s'est accrue depuis une quinzaine d'années, nous nous trouvons en situation de porte-à-faux vis-à-vis ce principe.

---

<sup>4</sup> Op. cit., p.13.

<sup>5</sup> Op. cit., p. 15.

<sup>6</sup> Cf. sur ce thème la contribution de Claudine Haroche, Les paradoxes de l'égalité : le cas du droit à la reconnaissance *in* L'égalité des chances, Paris, La Découverte, 2000, p. 25-35.

Sous le vernis uniforme du « collège unique » se dessine de fait une hiérarchie des établissements que la recherche de Robert Ballion met en évidence par le truchement du recours que certaines familles utilisent pour fuir les uns et demander leur admission dans les autres. Derrière le signe d'une attitude que nous pourrions qualifier de consumériste, cette recherche nous dit beaucoup sur la place laissée aux stratégies d'acteurs, touchant autant au système de représentations qui guide leur démarche qu'au désir de ceux-ci d'appartenir à un groupe plutôt qu'à un autre. Théoriquement pourvoyeuses du même bien d'éducation, les institutions scolaires sont affectées d'une efficacité inégale, les rendant plus ou moins attractives. Or, la « valeur » des établissements est amplement tributaire du « capital image » qui en émane.

L'indice de désirabilité qui en découle, permettant de distinguer des établissements très convoités ou évités, peut laisser craindre, au-delà du triptyque dessiné qui appose collèges « phares, recours ou ghettos », que le système de représentations qui inspire les acteurs au cours de leur démarche de sélection d'écoles, ne fonctionne *in fine* comme une sorte de prophétie auto réalisatrice. A l'image de cette remarque qui avance que « non seulement ces établissements à effectifs importants, surtout les « très refusés », font l'objet tendanciellement de conduites de rejet de la part de la population d'élèves de couches supérieures et moyennes qui y sont affectés mais, par un phénomène « d'autorégulation », ils « attirent » des élèves immigrés ou de milieux populaires autochtones qui demandent leur entrée dans ces collèges qui leur paraissent correspondre (parce qu'ils ont des options arabe / portugais, des SES<sup>7</sup>, CPPN, CPA, des options industrielles) aux attentes pédagogiques et sociales de leur milieu »<sup>8</sup>, le postulat d'établissements « de classes » dès le premier cycle de l'enseignement secondaire tend à être validé. Il est même à redouter que cet effet ne s'accroisse au cours des années à venir, simultanément à l'affichage de particularités qui tiennent ouvertement au public d'accueil, auquel, populaire et / ou en difficulté, il faut proposer des activités de soutien ou de remédiation, alors que sur l'autre versant, des actions d'approfondissement, invitant à aller plus loin que les programmes scolaires ne l'édicte, traduisent une toute autre philosophie.

L'étude de l'utilisation des crédits versés aux établissements, conforte ce dernier

---

<sup>7</sup> Section d'Education Spécialisée.

<sup>8</sup> Robert Ballion, Le choix du collège : le comportement « éclairé » des familles, Revue Française de Sociologie, 1986, p. 719-734.

argument. Patrick Bouveau et Jean-Yves Rochex considèrent que dans un collège placé hors-ZEP, un peu plus d'1/3 des sommes versées par l'Education nationale permet de financer des activités dites d'ouverture, parmi lesquelles se rangent la constitution de clubs, d'ateliers... tandis que 40 % sont réservés à l'innovation (pédagogie différenciée, nouvelles technologies...). En revanche, ceux qui appartiennent à une Zone d'Education Prioritaire les répartissent entre des actions de soutien et d'aide au travail personnel (30 %), d'amélioration de la vie scolaire (25 %), devant celles ayant trait à l'ouverture et à l'innovation (auxquelles sont alloués respectivement 23 et 18 % des crédits).

C'est toute la politique de l'établissement qui transparaît ici, oeuvrant sans doute dans l'intérêt du public qu'il reçoit, mais dont les actions sont à double tranchant. Il est probablement nécessaire que les élèves du second groupe bénéficient d'aide aux devoirs et de renforcement. A cet égard et les concernant, Denis Meuret déclare que les activités de soutien sont favorables « à l'efficacité pour l'enseignement en français et en mathématiques, et pour les attitudes envers la socialisation<sup>9</sup> » à l'inverse des établissements favorisés, où cette pratique est inefficace. Il en arrive ainsi à conclure que « le système est ici inéquitable dans la mesure où les heures de soutien pourraient être déplacées des collèges favorisés vers les collèges défavorisés sans désavantager les premiers élèves, puisqu'elles ne sont pas très efficaces pour eux »<sup>10</sup>. Mais le danger réside toutefois dans le fait que ces activités, se fondant sur le présumé de handicaps à surmonter, n'accaparent l'ensemble des énergies et ne se substituent finalement à celles qui permettraient de s'approprier mieux encore la culture et les techniques « valorisées ».

En ce sens, si la discrimination dont il est question aujourd'hui est qualifiée de positive, et si elle est jugée nécessaire, c'est pour constituer l'envers d'autres sortes de discriminations estimées pénalisantes. Nommées parfois négatives ou neutres, elles peuvent être mises en parallèle avec la typologie des établissements phares, recours ou ghettos, mentionnée plus haut.

Associée aux écoles dont la population d'accueil est favorisée, la discrimination négative renforcerait l'avantage de ceux qui bénéficient d'infrastructures,

---

<sup>9</sup> Il précise toutefois que la liaison n'atteint le seuil de signification que pour ce qui concerne ce second terme.

<sup>10</sup> *In* Ecole efficace : de l'école primaire à l'université, Association Pour Favoriser Une Ecole Efficace, Paris : Armand Colin, 1995, p. 86.

d'équipements de qualité et d'enseignants chevronnés, lesquels, à l'intérieur même de leur salle de classe, solliciteraient les meilleurs élèves.

A l'inverse, en vertu du principe de justice corrective, les établissements situés dans une ZEP, se voient dotés de conditions « exceptionnelles » permettant que se développent « des pratiques de soutien des élèves chaque fois que certains d'entre eux rencontrent des difficultés d'apprentissage » tandis que le mode d'enseignement « interprète les problèmes des élèves faibles comme des obstacles dans leur progression qui peuvent être dépassés par une aide didactique appropriée »<sup>11</sup>.

Intermédiaire à ces deux conceptions opposées, la discrimination neutre implique que soient indépendantes du public recruté aussi bien les caractéristiques des écoles que celles des enseignants et leurs pratiques.

Dans la problématique liée à notre recherche, il semble bien que la dynamique d'intégration qui s'exerce dans la sphère de l'Education, et qui s'applique à l'ensemble des jeunes dont elle a la charge, revête plusieurs aspects, comme l'illustre la recherche que nous allons présenter dans le paragraphe qui suit. Alors que ceux qui sont conformes à la norme scolaire, devancent et affinent leur appréhension de la culture dominante, ceux dont ce rapport est plus distancié, se voient proposés au mieux les moyens de s'en approcher.

Nous pouvons supposer que cette représentation graduée soit inévitable dans une logique de politique d'établissement qui s'applique à créer pour un public spécifique, les conditions de son épanouissement et produise de fait les défauts de ses qualités.

## **1.2. Parcours diversifiés et établissements scolaires**

Dans le contexte de décentralisation, le projet d'établissement devient l'outil d'application qui doit combiner deux notions « phare » : l'égalité et la diversité. Mais par l'autonomie qui lui est conférée, et au-delà des activités de remédiation qu'il peut instituer, d'autres écarts sur le plan pédagogique, peuvent se creuser.

Gilles Combaz, qui s'est intéressé à la mise en œuvre des parcours diversifiés, en donne un exemple. Il constate d'abord que les collèges s'impliquent inégalement selon

---

<sup>11</sup> Marcel Crahay, L'école peut-elle être juste et efficace ? De l'égalité des chances à l'égalité des acquis, Bruxelles : éd. De Boeck Université, 2000, tableau p. 71.

leur public d'accueil. Les plus mobilisés sont les établissements « défavorisés », puis les « très favorisés », devant ceux qui sont socialement mixtes ou ouvriers. Rapprochant cet engagement des caractéristiques de la population scolaire, il l'attribue dans le premier cas aux difficultés auxquelles les établissements défavorisés se heurtent et qui voient dans cette « pédagogie du détour » un moyen à exploiter. Pour les seconds en revanche, ils constituent une façon agréable d'approfondir certaines connaissances. Plus que d'une véritable réticence de la part des établissements socialement mixtes, leur moindre investissement témoigne de leur prudence face un dispositif pouvant devenir « chronophage », vigilance les enjoignant de ne pas se disperser alors que la réussite des élèves n'est pas assurée.

Cette répartition rationnelle, en cohérence avec l'assouplissement du pouvoir central souhaité par les décideurs politiques, ce double d'un autre effet, au plan pédagogique. L'inscription de ces activités à l'emploi du temps s'appuie sur un aménagement des heures d'enseignement obligatoire, autorisant à alléger certaines matières et à redistribuer cette « économie-horaire » à d'autres, jugées souhaitables et conformes au contexte.

Dans les établissements « très favorisés », G. Combaz remarque que les matières scientifiques (mathématiques, sciences physiques, SVT), qui conduisent aux filières les plus prisées des lycées, bénéficient d'un supplément horaire, au détriment de l'enseignement de technologie ou de celui de langue vivante, tandis que les collèges mixtes pénalisent à la fois matières scientifiques et LV1, ce qui peut les discriminer par rapport aux premiers. Enfin, si les collèges « ouvriers » modifient peu l'allocation horaire des matières jugées fondamentales, ce que l'auteur met en parallèle avec la volonté de ne pas affaiblir leurs chances d'accès à l'enseignement long, les établissements « défavorisés », quant à eux, renforcent les matières fondamentales et l'enseignement de français tout particulièrement.

Par ailleurs, s'il évoque cette dichotomie des pratiques qui oppose à l'abstraction utilisée auprès des élèves des collèges favorisés, la manipulation et le recours au concret que l'on propose aux autres, il est à souligner que les contenus de ces parcours ne portent pas sur les mêmes aspects du développement. Ici, ils sont l'occasion de faire du sport, de servir d'exutoire et de support à des conseils d'hygiène et de santé. Là, ils forment à la citoyenneté, aux médias et sollicitent l'esprit critique.

Au-delà du « poids culturel » que certains donnent au second type d'activité plutôt

qu'au premier et qui déplorent que les mêmes outils intellectuels ne soient pas accessibles à tous, c'est l'équité déclarée des politiques actuelles qui est soumise à interrogations. Cette recherche témoigne de ce que les actions locales créent de la différence, plutôt qu'elles n'homogénéisent. Non seulement les pratiques enseignantes, allant tantôt vers plus d'abstraction, tantôt vers plus de manipulation, mais aussi les contenus d'enseignement sont sensiblement modifiés, conformément à un axe qui opposerait des compétences propres aux « raffinements » de l'esprit et d'autres, plus « utilitaires ».

Il ne s'agit plus ici de discrimination positive, mais d'assouplissement d'un cadre visant à prendre en compte de la diversité. Si ces dernières dispositions avaient renforcé l'égalité des chances et facilité l'accès de ceux dont c'est le désir, à l'enseignement long, peut-être cela aurait-il pu venir justifier cette « incartade » au tronc commun, dont la raison d'être est de permettre à tous les futurs citoyens d'acquérir une culture commune nécessaire à l'individu comme à la collectivité. Or, rien n'est moins sûr.

Les représentations qui continuent de prévaloir s'attachent plus aux capacités qu'aux besoins de chacun, alors même que les dispositions de discrimination positive devaient amorcer cette transformation souhaitable. Pour autant, nous soulignerons un inconvénient afférent à sa mise en place.

### **1.3. Un effet pervers : la stigmatisation**

Le danger de la mise en place des politiques de discrimination positive qui balisent plus encore qu'une école, un quartier ou une zone, exercice de délimitation tenant pour beaucoup aux caractéristiques de la population qui l'occupe, réside dans l'accentuation de ses carences, faiblesses et dysfonctionnements. Les efforts que les pouvoirs politiques décident d'engager, visant à l'amélioration du bien-être des résidents, que ceux-ci vivent dans un secteur rural ou urbain, semblent se doubler d'un effet de stigmatisation qu'Agnès Henriot-Van Zanten suggère en ces termes : « l'idée même de classification a pu apparaître comme l'image d'une dévalorisation sociale dans un secteur rural. La catégorisation négative d'une école ou d'un établissement [...] rejaillit sur son environnement et en premier lieu sur les populations. Dans un autre contexte, en secteur urbain, cette situation a pu apparaître, aux yeux de certains

enseignants, comme pouvant être de nature à favoriser la constitution d'un ghetto »<sup>12</sup>.

En désignant indistinctement une population, en la faisant entrer dans le cadre des représentations qui sous-tend le label « ZEP », en la rapprochant enfin de celle qui était nommée jadis « classe dangereuse », les autorités l'identifient, ce par quoi, par définition, elles lui confèrent une identité.

Le travail « partenarial » qui s'est amorcé depuis lors, insufflé par un désir de justice et d'égalité, pose de la même façon la question de rapport à la norme. Il ne faudrait pas qu'il dérape vers l'imposition d'un conformisme, rassurant, souhaité par ceux qui appartiennent à ce cadre. Cette action ne peut oublier qu'intégrer ne signifie ni assimiler ni acculturer. Peut-être un processus d'insertion voulant se donner la chance d'aboutir doit-il s'accompagner d'un désir d'ouverture qui ne peut être unilatéral, et porté par une dynamique : celle ne pas rester dans une société close et figée ?

Si la réflexion qui guide notre démarche ne peut faire l'économie d'une étude portant sur les caractéristiques de ceux qui en constituent son essence, et s'il nous paraît improbable que les établissements d'accueil soient « indifférents » au public dont ils doivent assurer l'instruction et autant que faire se peut, veiller à l'insertion professionnelle, d'autres paramètres sont néanmoins à prendre en considération. A ce titre, le travail mené par Pascal Bressoux, qui tente d'établir l'importance respective de l'effet-classe et de l'effet-école, apporte un éclairage supplémentaire, en divisant l'établissement scolaire en unités inférieures, à même d'expliquer, elles aussi, les différences de réussite des élèves.

## **2. De l'effet établissement à l'effet classe**

*« Dans le groupe classe, chaque élève se situe par rapport à l'enseignant et par rapport à ses pairs. Il est ainsi tiraillé entre deux influences, mais le besoin d'appartenir au groupe de pairs est primordial, surtout à l'adolescence »<sup>13</sup>.*

---

<sup>12</sup> Citée par Patrick Bouveau et Jean-Yves Rochex, *in Les ZEP, entre école et société*, Paris : Hachette Education, 1997, p. 11.

<sup>13</sup> Marie-Thérèse Auger, Christine Boucharlat, *Elèves difficiles : profs en difficulté*, Lyon : Chroniques sociale, 2001, p. 33.

La recherche de P. Bressoux, d'où est tiré le constat « que l'effet-école résulte davantage du cumul des effets-classes que d'une composante spécifique à l'école », et que « les différences de performances observées au niveau de l'école sont dues à une ou deux classes très efficaces (ou très peu efficaces) qui « tirent » le niveau moyen de l'école vers le haut (ou vers le bas) plutôt qu'à une progression homogène de l'ensemble des classes de école »<sup>14</sup>, porte à s'intéresser autant au mode d'élaboration des classes qu'à la dynamique qui s'engage dans chacune d'elles, tributaire de la « physionomie » de leur public ainsi que des enseignants qui y font cours.

Autour des modalités de regroupement des élèves, évoquant des stratégies familiales qui se mettent en place au moment de choix d'options, ou révélatrices d'une volonté éclairée de certains établissements de conserver en leurs murs une classe « préservée », destinée à garantir un climat « apaisé » à ceux qui seraient susceptibles de « déroger » à la carte scolaire voire encore de réunir ceux dont les difficultés sont telles qu'elles nécessitent un traitement particulier, nous nous trouvons face à deux niveaux qui interagissent.

La politique de l'établissement et les moyens mis au service d'un groupe-élèves se rejoignent, tandis que la citation de M.-T. Auger et C. Boucharlat donne à penser que l'intégration dans une classe ou dans une autre n'est pas sans effet, chaque adolescent ayant à trouver sa place entre un rôle d'élève, qu'il a diversement à cœur de tenir, et un autre, social, qui l'engage à se situer vis-à-vis de ses pairs.

La classe de troisième d'insertion a ceci de différent qu'il est possible qu'un effet de stigmatisation accompagne le statut identifié d'élève en échec à mi-temps professionnel, déteignant à la fois sur l'opinion que le jeune a de lui-même, et sur les modes d'interaction qui régissent les rapports entre collégiens. De surcroît, structure « isolée » dans les établissements où nous avons enquêté, seul dispositif d'alternance au niveau de troisième, cette étude nous permet d'appréhender autant un effet classe qu'un effet établissement, dissous et confondus l'un en l'autre.

---

<sup>14</sup> *In* Les effets du contexte scolaire sur les acquisitions des élèves : effet-école et effets-classes en lecture, Revue Française de Sociologie, 1995, p. 285.



## **2.1. Qu'est-ce qu'une classe ?**

*Au Moyen-âge, il n'y a pas de référence précise à l'âge des écoliers. On trouvait naturel « qu'un adulte désireux d'apprendre, se mélangeât à un auditoire enfantin, car c'était la matière enseignée qui importait, quel que fût l'âge des écoliers »<sup>15</sup>.*

Ainsi que nous le rappelle Philippe Ariès, l'espace scolaire divisé, tel que nous le connaissons actuellement, n'a pas toujours existé mais a évolué au gré des représentations qui ont constitué l'enfance puis, plus tardivement, l'adolescence, en « classes d'âge » sur lesquelles se fondent les niveaux d'enseignement modernes.

La problématique suivie par Marie-Thérèse Auger et Christine Boucharlat, présentée dans le travail qu'elles consacrent aux élèves « difficiles », les conduit à définir la classe, en tant qu'unité appartenant à un établissement scolaire. Elles posent en conséquence que « chaque groupe, donc chaque classe est unique et se définit par ses propriétés : sa structure (taille, existence ou non de sous-groupes), son degré de cohésion, ses objectifs (différents selon les niveaux) et surtout ses normes et ses valeurs »<sup>16</sup>.

A nos yeux, cette définition présente l'intérêt de mettre en évidence ce que la classe d'insertion, pour être assimilée à un niveau de troisième, a de particulier. Chacun des éléments énumérés ci-dessus fait l'objet d'une modulation, qu'il s'agisse de sa structure, ses objectifs ou ses normes. Plus qu'ailleurs peut-être, les enseignants ont à s'accommoder des aléas propres à la constitution d'un groupe qui ne s'est pas formé de façon « naturelle » mais que l'institution impose, alors que dans le même temps, les membres de ce groupe sont contraints à une double obligation : celle d'être présents et de s'instruire. Il est aisé de comprendre que l'enseignant, seul adulte en présence de ce groupe d'élèves, peut parfois éprouver des difficultés à être le représentant d'une « autorité » dont la légitimité et le bien fondé ne sont pas perçus avec le même enthousiasme par l'ensemble de ces jeunes.

La difficulté accrue des enseignants qui interviennent en troisième d'alternance,

---

<sup>15</sup> Philippe Ariès, *L'enfant et la vie familiale sous l'Ancien Régime*, Paris : Seuil, 1973, p. 188.

<sup>16</sup> Marie-Thérèse Auger, Christine Boucharlat, *Elèves difficiles : profs en difficulté*, Lyon : Chroniques sociale, 2001, p. 33.

tient à la « marginalité »<sup>17</sup> des élèves choisis pour y être accueillis, et qui constitue précisément le critère d'admission. Nous les considérons « Marginaux » à plus d'un titre. Non seulement ils constituent ce petit noyau dur d'un échec dont l'institution scolaire ne sait trop comment venir à bout, mais ils sont de surcroît au seuil de l'obligation scolaire et libres après 16 ans de quitter le système éducatif s'ils le souhaitent, parce qu'enfin, ils sont à la marge du décrochage et que les méthodes pédagogiques traditionnelles s'avèrent depuis longtemps inadéquates pour eux.

Enfin, ils approchent de la limite où le risque de basculement du statut préservé d'adolescent-élève à celui de jeune-adulte faiblement qualifié laisse présager un itinéraire de précarités, le recours à l'alternance assurant la jonction entre ces deux univers fragiles.

Si les autres classes ne sont pas exemptes de ces préoccupations, elles constituent ici la référence, lui conférant sa raison d'exister.

## **2.2. Une option : la relégation**

*« Les classes de niveau, qui constituent donc des « milieux » d'apprentissage et de socialisation étiquetés dès le départ, fonctionneraient largement sur le mode de la prophétie qui se réalise d'elle-même »<sup>18</sup>.*

Dans l'article qu'ils consacrent à l'étude portant sur la constitution des classes de niveau dans les collèges, Marie Duru-Bellat et Alain Mingat rapportent les résultats d'une recherche menée par Pallas et al., en 1994, qui montre que l'affectation dans un groupe plutôt qu'un autre n'est pas neutre, mais affecte le rapport des élèves aux apprentissages. Constitués sur la base de compétences en lecture, les résultats de ceux qui appartiennent aux groupes de « haut niveau », attestent, lors d'une épreuve finale, de leur meilleure progression. Ce constat « vaut à la fois pour la lecture et les mathématiques, ce qui signifierait soit que les élèves des meilleurs groupes apprennent à apprendre mieux en général (et pas seulement en lecture), soit que l'assignation à un

---

<sup>17</sup> Nous donnons à ce substantif un sens qui est plus à rapprocher de son étymologie que de la connotation qu'on lui confère parfois.

<sup>18</sup> Marie Duru-Bellat et Alain Mingat, La constitution des classes de niveau dans les collèges ; les effets pervers d'une pratique à visée égalisatrice, Revue Française de Sociologie, 38-4, octobre - décembre 1997, p. 765.

groupe fort accroît la motivation à apprendre en général »<sup>19</sup>.

En revanche, la constitution de groupes homogènes moyens ou faibles ne permettrait qu'une faible progression des élèves. Les différences dues à cette répartition par niveau, sont attribuables pour une part aux enseignants, dont les attentes et les pratiques varient, allant dans le sens d'une « adaptation » au public auquel ils s'adressent, pour une autre aux familles dont les enfants sont intégrés dans des structures auxquelles s'apparient des représentations diverses. Enfin, cette catégorisation induirait pour les jeunes dont il est question, outre un rapport aux apprentissages différentiels, un effet que nous lions à la notion d'image de soi en construction, affectant « fortement les attitudes et les comportements des élèves eux-mêmes, dans le sens d'un renforcement des différences initiales »<sup>20</sup>.

Dans la même lignée, ces auteurs montrent que la fréquentation de ce que l'on trouvait sous le nom de « classes aménagées », offrant à un élève la possibilité de suivre le cycle de 6<sup>ème</sup> - 5<sup>ème</sup> en 3 ans, permettait, à caractéristiques et niveau initial comparables, une moindre progression que celle qui aurait été réalisée s'ils avaient opté pour le mode « conventionnel » en 2 ans. Il apparaît néanmoins que le « handicap » propre à la scolarisation en cycle aménagé est moindre que celui engendré par un redoublement de la classe de 5<sup>ème</sup> ou *a fortiori* de celle de 6<sup>ème</sup>.

Cette étude qui bat en brèche l'idée reçue selon laquelle mieux vaut réunir des élèves faibles afin de leur permettre d'avoir un enseignement « ciblé », justifie néanmoins la stratégie de certaines familles, qui visent pour leur enfant et par le biais de choix d'options, de « bonnes » classes.

N'est-ce pas d'ailleurs dans la perspective de satisfaire à ces dernières demandes que certains établissements dont le public est défavorisé, constituent parfois une classe dite p-réservée, ainsi que le remarquent François Dubet et Marie Duru-Bellat, dans leur ouvrage, *L'hypocrisie scolaire ?* « Aucune option n'a à cet égard des vertus spécifiques », remarquent-ils, « l'essentiel est que l'accès en soit strictement contrôlé et régi par des règles informelles qui ne sont accessibles qu'aux « initiés » »<sup>21</sup>.

Si l'autonomie octroyée aux établissements devait permettre de parfaire leur « offre scolaire » afin de donner à chacun et selon son goût, le moyen de son épanouissement, il semble bien que la liberté de choix ainsi offerte et laissée à

---

<sup>19</sup> Op. cit., p. 766.

<sup>20</sup> Op. cit., p. 764.

<sup>21</sup> In *L'hypocrisie scolaire : pour un collège enfin démocratique*, Paris : éd. du Seuil, 2000, p. 128.

l'appréciation des usagers, ne soit détournée de son objectif premier. Au prétexte de diversifier, le système est perverti pour mieux rétablir certains critères d'excellence que l'on croyait devenus caducs.

Hors de l'unité-classe, et non choisies comme le seraient certaines options, sont proposées aux élèves désignés, des activités de soutien, consolidation ou études dirigées. Les mêmes auteurs relèvent un passage de l'horaire hebdomadaire des élèves décroissant de vingt-sept à vingt-trois/vingt-quatre heures depuis 1995, permettant d'engager l'éventail d'actions énumérées juste avant. Aussi concluent-ils que « ce glissement vers davantage d'activités de remédiation « à la carte » couronne une évolution plus globale, engagée à partir des années quatre-vingt, quand il apparaît que le collège peine durablement à faire réussir tous les élèves et quand l'hétérogénéité du public scolaire augmente après la suppression des filières »<sup>22</sup>.

Ce constat nous met devant le paradoxe maintes fois souligné d'une école placée dans la situation inconfortable de devoir être la solution à bien des maux d'une nature qui la dépasse. Patrick Bouveau et Jean-Yves Rochex en citent quelques uns et déclarent à ce propos, « il faudrait tout à la fois qu'elle colmate les brèches de processus de socialisation de plus en plus fragiles, que son efficacité dans sa transmission traditionnelle des savoirs et du patrimoine culturel soit sans faille, qu'elle puisse garantir à tous un emploi et une insertion professionnelle de bon « niveau », et qu'elle se porte en première ligne pour endiguer tout ce qui, de la petite délinquance aux bouffées de violence urbaine, vient rompre le consensus libéral et en révéler les lignes de fracture »<sup>23</sup>. Aussi rejoignons-nous ces auteurs à propos de la crainte qu'ils expriment, lorsqu'ils déclarent que sommés de « faire l'école autrement », les professionnels de l'éducation risquent fort de « faire autre chose que l'école ».

Dans le nœud complexe où l'institution scolaire a sa place, qui mêle les questions que nous venons de rappeler, l'école reçoit, en même temps qu'elle produit de l'inégalité. Forts du pressentiment que la hiérarchie scolaire amorce une hiérarchie sociale à venir, il est bon de souligner que l'existence de classes et de filières, allant de pair avec un traitement différencié des élèves, peut servir de catalyseur à ce que d'aucuns nomment rage, nourrie par ces parcours réservés qui s'apparentent à « de la galère ». Car « se sentir stigmatisé, assigné à résidence dans ce que l'on estime être une

---

<sup>22</sup> Op. cit., p. 141.

<sup>23</sup> In Les ZEP, entre école et société, Paris : hachette Education, 1997, p. 90.

« classe de nuls », une « classe poubelle » ne peut qu'exacerber le ressentiment éprouvé vis-à-vis de l'école »<sup>24</sup>.

### **3. Effet classe ou effet maître ?**

*«Lorsque nous espérons rencontrer une personne agréable, notre façon de la traiter, dès l'abord, peut en fait la rendre plus agréable encore. De même, si nous nous attendons à rencontrer une personne désagréable, nous l'abordons sur la défensive, ce qui la rend effectivement désagréable »<sup>25</sup>.*

Le célèbre effet Pygmalion fait son apparition à l'école, d'après la rétrospective dressée par Robert A. Rosenthal et Lenore Jacobson, dès 1940. Davis et Dollard y déclarent déjà « que l'enfant des classes défavorisées est puni pour ce qu'il est »<sup>26</sup> et incriminent un effet de stigmatisation qui allie des caractéristiques physiques, vestimentaires et culturelles. Seize ans plus tard, Rose attribue l'échec de la population noire américaine à un double effet d'attente, qui combine celui de la population concernée ainsi que des Blancs, et « empêche le Noir s'essayer »<sup>27</sup>. Enfin, « l'effet de halo », mis en évidence par Léonard Cahen (1966), implique que des croyances, vraies ou fausses, aient valeur de prophétie, la prévision de succès ou d'échec se voyant confirmée.

Nous retiendrons quant à nous, plus particulièrement, le constat de Wilson (1963) qui remarque que « les maîtres se référaient à des normes plus basses lorsqu'il s'agissait des « quartiers pauvres de la ville » que lorsqu'il s'agissait d'enfants des « beaux quartiers ». Cet abaissement ou cette élévation des normes pour une performance donnée, peut en fait aboutir à cette diminution des bienfaits de l'éducation que l'on constate chez les enfants désavantagés »<sup>28</sup>.

Au-delà des vecteurs de communication qui interviennent, les expressions, les gestes, les intonations... c'est la pratique de l'enseignant qui se modifie au cours de la relation pédagogique. Consciemment ou non, ses attentes se modifient et quoiqu'il

---

<sup>24</sup> Op. cit., p. 108.

<sup>25</sup> Robert A. Rosenthal et Lenore Jacobson, *Pygmalion à l'école*, Paris : Casterman, 1971, p. 17.

<sup>26</sup> Op. cit., p. 87.

<sup>27</sup> Op. cit., p. 23.

<sup>28</sup> Op. cit., p. 160.

puisse se juger parfaitement équitable, sollicitant par exemple autant les filles que les garçons, stimulant de la même façon les « bons » élèves et ceux dont il espère moins, ses représentations liées à un effet d'étiquetage défendu par l'auteur de ce *Pygmalion*, permettent que se réalisent certaines des idées qu'il a préconçues en modifiant notamment la confiance que l'enfant a en lui et en ses qualités.

Marie Duru-Bellat et Alain Mingat ne s'inscrivent pas en faux contre cette analyse et tendent même à la confirmer, à la suite d'observations menées dans les classes de niveau auxquelles nous faisons référence précédemment. « A une demande d'explication, on répond aux élèves des groupes forts par une démonstration abstraite, alors qu'aux élèves des groupes faibles on donne un exemple de plus », notent-ils, ce qui peut venir alimenter la suspicion de « concrétude »<sup>29</sup> qui colle aux seconds mieux qu'aux premiers. De la même façon, Aletta Grisay souligne que « dans la classe, l'adhésion de l'enseignant à une pédagogie différenciée se traduirait par une diversification non seulement des moyens offerts à l'élève pour atteindre les objectifs, mais aussi des objectifs eux-mêmes, des défis plus modestes étant proposés aux élèves les plus faibles »<sup>30</sup> rejoignant la remarque faite par Wilson, trente ans auparavant et s'appliquant aux Etats-Unis.

Décortiquant plus avant des stéréotypes d'enseignants britanniques, la recherche de Keddie rapportée par Jean-Claude Forquin fait état de leur perception « déficitariste » des élèves issus de milieux populaires et notamment ouvriers. Aussi adoptent-ils une approche plus concrète, ponctuée d'anecdotes, conforme à ce que les autres travaux suggèrent. Il apparaît de plus qu'ils associent à ce public des conduites déviantes et délinquantes, bref menaçantes, les incitant parfois à adopter une attitude défensive vis-à-vis de lui. A la lumière des résultats présentés ci-avant et de la thèse défendue par Rosenthal et Jacobson, peut-être oserons-nous faire l'hypothèse d'une année « difficile », tant pour les étudiants que pour ces enseignants.

Outre les pratiques, l'acte d'apprendre est tributaire de la relation pédagogique qui s'instaure dans une salle de classe. Alexandre Cosmopoulos érige cet aspect en principe-clé, à côté du rôle de l'enseignant qui motive et encourage et du climat de la classe où il est souhaitable que chacun s'y sente à l'aise afin d'être « disposé au

---

<sup>29</sup> Le lecteur voudra bien nous pardonner l'emploi de ce néologisme.

<sup>30</sup> Recherche citée par Marie Duru-Bellat et Alain Mingat, La constitution des classes de niveau dans les collèges ; les effets pervers d'une pratique à visée égalisatrice, *Revue Française de Sociologie*, 38-4, octobre - décembre 1997, p. 764.

travail ».

Ces éléments de la recherche en Education, qui portent autant sur la constitution des groupes de niveau que sur les pratiques mises en œuvre par les enseignants au sein de chacun d'eux, et leur capacité à créer un climat propice aux apprentissages, mettent en avant l'écueil que la mise en place d'une classe telle que celle de troisième d'insertion peut représenter. Les textes enjoignant les enseignants de permettre à ces jeunes de « renouer avec les apprentissages de base », nous pouvons nous demander, s'il ne serait pas préférable, pour ce qui concerne cet aspect uniquement, de les intégrer dans une classe d'enseignement général, le niveau d'exigences pédagogiques de la classe d'alternance étant aléatoire, dissout dans les autres contraintes de socialisation et d'insertion qui incombent à l'équipe.

Néanmoins, est-il utile d'insister sur le fait que la relation pédagogique qui prend place en classe d'alternance, ne se fonde pas uniquement sur le savoir, que quelque chose visant moins à la consolidation qu'à la réparation, entre en jeu ?

Ici, les paramètres de la communication entre collégiens et enseignants s'assouplissent. Tant que ces derniers ne s'émancipent pas du principe d'éducabilité, qui fonde l'éthique de leur profession, mais savent se mettre « au niveau des élèves », ils restent conformes au stéréotype du « bon prof », proche de celui décrit par les lycéens d'enseignement professionnel et rapporté par Georges Felouzis.

Cependant, la priorité de leur action n'est pas clairement définie et dépend à la fois de celle que l'enseignant se donne, seul ou en concertation avec ses collègues, et de la politique qui sous-tend le projet validé par le conseil d'administration de l'établissement. Si, comme nous le pensons, les pratiques sont cohérentes avec les objectifs fixés, nous devons nous demander quels sont ceux qui guident leur action, le terme d'insertion pouvant être entendu puis opérationnalisé de bien des façons différentes, conformément à cette « liberté » souhaitée par les décideurs politiques.

Cherchent-ils à faire progresser les élèves dans chacun des champs disciplinaires inscrits à l'emploi du temps, à socialiser, à orienter au mieux ? Non seulement la multiplicité des aspects sur lesquels ils sont encouragés à intervenir laisse craindre une dissolution de leur action, mais par ailleurs, le label de recrutement, qui fixe sur les collégiens de troisième d'insertion l'étiquette d'élèves faibles, conduit inmanquablement les professeurs, si l'on en croit les théories que nous venons d'évoquer, à adapter leurs contenus d'enseignement. Tout ne serait pas si aléatoire s'ils

recouraient à une évaluation de début d'année ; or, c'est rarement (pour ne pas dire jamais) le cas.

#### **4. Des conditions d'enseignement « exploratoires »**

Hors programme national, nous pensons valider l'hypothèse selon laquelle le temps d'enseignement varie d'une classe d'insertion à une autre, n'offrant de sorte, pas le même service aux « usagers ». Cela nous paraît d'autant plus probable que certaines recherches quantifient (Thirifays, 1985) le temps d'enseignement reçu par des élèves de primaire et aboutissent déjà à des différences considérables, entre les classes d'abord, puis en référence au temps « officiel » préconisé par les textes, ensuite.

Avant de faire référence au concept d'opportunités d'apprentissage qui succèdera, c'est une réflexion sur le curriculum scolaire qui ouvre ce paragraphe.

Marcel Crahay, citant les travaux de Postlethwaite et Wiley (1991), rappelle qu'« il existe une liaison entre la dissimilarité des contenus abordés en classe et le niveau auquel les décisions curriculaires se prennent »<sup>31</sup>, cette dissimilarité étant d'autant plus faible que le système est centralisé.

Or, le cadre qui structure le premier cycle de l'enseignement secondaire, n'existe plus pour les dispositifs annexes que nous évoquons plus tôt. Faut-il interpréter ce retrait comme un assouplissement ou un désengagement ?

Ce que Jean-Claude Forquin nomme « parcours éducationnel » et qui est défini par Paul Hirst (1968) comme « un programme d'activités des enseignants et des élèves conçu de manière à ce que les élèves atteignent dans toute la mesure du possible certaines fins ou certains objectifs éducatifs »<sup>32</sup> recouvre plus que les contenus et leur façon de s'organiser dans le parcours de formation. D'aucuns dénonceront un programme latent (*hidden curriculum*) ou parleront encore de curriculum caché pour désigner tout ce qui s'apprend à l'école. J.C. Forquin énumère savoirs, compétences, représentations, rôles, valeurs, remplissant une fonction idéologique qui n'apparaît pas lisiblement dans le Bulletin Officiel. Pour cautionner le découpage des programmes

---

<sup>31</sup> In L'école peut-elle être juste et efficace ? De l'égalité des chances à l'égalité des acquis, Bruxelles : De Boeck Université, 2000, p. 230.

<sup>32</sup> Jean-Claude Forquin, Ecole et culture : le point de vue de sociologues britanniques, Paris : De Boeck Université, 1996, p. 23.



scolaires, des justifications d'opportunités (« on ne peut pas tout enseigner, il faut faire des choix ») et fondamentales (« il faut que ce que l'on enseigne ait un / du sens ») sont données. Bernstein argue à ce propos que « la façon dont une société sélectionne, classifie, distribue, transmet et évalue les savoirs destinés à l'enseignement reflète la distribution du pouvoir en son sein »<sup>33</sup>. Que dire alors du vide curriculaire ?

Louis Legrand, dans l'ouvrage qu'il intitule *Pour une politique démocratique de l'éducation*, relate une anecdote frappante. Evoquant la rénovation des programmes de mathématiques entreprise à la fin des années soixante, il présente le calendrier qui établit année par année les modifications pour l'enseignement secondaire mais qui oublie les classes de transition...

La place subalterne des activités manuelles et de la culture technique dans l'enseignement a été plusieurs fois démontrée. Les études de Viviane Isambert-Jamati ou Lucie Tanguy en témoignent. Concession à l'école élémentaire où elles sont placées en fin de journée ou de semaine, la culture technique du secondaire se décline au présent et selon un temps d'apprentissage dense et concentré. A l'inverse, l'enseignement général scientifique ou littéraire, réparti sur un mode plus poreux ou dilué « articule le passé et l'avenir » et propose des savoirs non immédiatement transférables. S'opposent deux « formules d'éducation » : l'une qui « se compose de savoirs et savoir-faire plus ou moins orientés vers la sphère du travail », et l'autre « qui ignore totalement cette nécessité » pour qui l'on « programme des connaissances dépourvues de leur caractère d'usage immédiat »<sup>34</sup>.

L'étude de la classe de troisième d'insertion pourrait paraître anecdotique si elle ne s'apparentait pas à un « terrain expérimental » à tous les points de vue, et notamment en matière de construction des curricula dans un contexte où l'autonomie est laissée aux acteurs.

Conséquence de l'absence de programmes, nous pensons observer des différences au sein de chaque classe, qui ne seront pas sans influencer les résultats des épreuves de fin d'année, en vertu du concept d'opportunités d'apprentissage. Nous nous attendons à trouver une corrélation entre la quantité de temps allouée à l'enseignement et le « rendement scolaire ».

Si l'objectif premier d'une classe dite « d'insertion » n'est certainement pas de

---

<sup>33</sup> Op. cit., p. 95.

<sup>34</sup> Lucie Tanguy, Savoirs et rapports sociaux dans l'enseignement secondaire en France, *Revue Française de Sociologie*, 24, 2, 1983, p. 236.

permettre aux élèves qui y sont scolarisés d'atteindre « l'excellence », nous espérons, par le truchement du protocole de recherche dont nous faisons partager peu à peu l'élaboration, établir le profil d'un dispositif dont nous pourrions affirmer qu'il est plus efficace qu'un autre dans le contexte où nous nous situons, ou à tout le moins, qu'il permet à des élèves « décrocheurs » de ne pas s'enfermer plus encore dans l'échec.

Parmi les travaux qui ont marqué la construction de notre problématique plus spécifiquement liée aux élèves en difficulté, ceux qui concernent la Pédagogie de la Maîtrise relatés par Marcel Crahay, nous ont interrogée, en ce qu'ils suggèrent « qu'il pourrait être opportun de faire varier le temps d'apprentissage pour obtenir des élèves un niveau uniforme de compétence »<sup>35</sup>. C'est une proposition qui nous est agréable en ce qu'elle s'intéresse moins aux capacités reconnues aux élèves qu'à leurs besoins et propose d'articuler le temps consacré à l'apprentissage, et celui qui est nécessaire pour y parvenir.

Tandis que le temps consacré englobe la durée attribuée par l'enseignant à la maîtrise d'une compétence et la persévérance de l'élève, indicatrice de son investissement, le temps requis fait référence à l'aptitude de l'élève, à la capacité qu'il a de comprendre l'enseignant, et à la qualité d'enseignement de ce dernier.

Dans cette optique, nous nous trouvons face à un processus interactif qui déplace la norme usuelle qui prône qu'« à six ans, on sait lire » et fait de la compétence de lecture un objectif à atteindre nécessitant que lui soit consacré un temps variable selon les caractéristiques individuelles du jeune élève.

Peut-être est-ce forts de ce présupposé et non pour des raisons purement disciplinaires que les textes préconisent pour les alter-classes dont nous traitons, de ne pas accueillir plus de quinze jeunes. En effet, les maîtres mots qui commandent à ces structures depuis les anciennes dites de transition, enjoignent de « concrétiser », « motiver » et « individualiser » pour « permettre un déblocage affectif et intellectuel d'élèves perturbés par six années de malmenage scolaire »<sup>36</sup>.

Si Louis Legrand soutient l'idée que « le corps social français accepte l'innovation pédagogique là où on considère qu'elle ne peut pas « faire de mal », c'est-à-dire pour des élèves de classes sociales défavorisées »<sup>37</sup>, nous pouvons ajouter quant à nous que telles que posées par le cadre législatif qui est le leur, ces classes recèlent peu

---

<sup>35</sup> Op. cit., p. 67.

<sup>36</sup> Louis Legrand, *Les différenciation de la pédagogie*, Paris : P.U.F., 1995, p. 26.

<sup>37</sup> Op. cit., p. 25.

d'innovation et beaucoup de redites.

Le soin de créer du nouveau est laissé tout entier aux professionnels, qui fabriquent eux-mêmes leurs outils pédagogiques, essaient de trouver la motivation de ces jeunes, construisent un pont entre cultures juvéniles et scolaires.

Or, toutes ces entreprises, ces tâtonnements, ce laboratoire de lutte contre l'échec méritent de ne pas être perdus. Là réside l'innovation avec tout ce qu'elle comporte de force et de faiblesse.

## **5. Les cautères du décrochage scolaire**

### **5.1. L'alternance et la notion de compétences**

*« L'alternance apparaît comme une « alternance au tout école », pour faire réussir autrement et sauver toutes les intelligences »<sup>38</sup>.*

Le nom d'alternance naît dans une Charte d'éducation rurale en date de 1946, qui désigne par ce terme le séjour partagé entre la ferme et la maison familiale. Cependant, de 1959 au début des années soixante-dix, l'alternance en est à ses prémices, et ne s'applique à l'école, qu'aux élèves en difficulté. Avec la création des CFA (Centre de Formation d'Apprentis) en 1971, ce moyen s'institutionnalise, renforcé par la crise économique qui s'amorce trois ans plus tard. Elle devient alors un moyen que l'on se donne pour permettre l'insertion professionnelle de jeunes en difficulté, à l'instar des stages Rigout que nous avons déjà évoqués. Plus que les élèves en échec, elle concerne dans ce laps de temps les jeunes demandeurs d'emploi et les élèves de l'enseignement technique court.

Si depuis 1981, certains notent une consolidation de l'alternance sur les plans financiers autant que politique, administratif ou pédagogique, d'autres comme Monaco l'assimile surtout à un « processus de mobilisation, canalisation des jeunes de faible niveau de formation vers des entreprises de basse qualification »<sup>39</sup>. En effet, non seulement elle s'applique aux jeunes les plus en difficulté, dont l'origine sociale est

---

<sup>38</sup> In André Geay et al., Actualité de l'alternance, Revue Française de Pédagogie, 128, 1999, p. 109

<sup>39</sup> Op. cit., p. 110.

celle que nous avons décrite, mais par ailleurs, les entreprises susceptibles de les accueillir en stage sont de petite taille et à forte instabilité d'emplois.

Simultanément et conjointement à la crise de l'emploi, celle du système éducatif rend son recours hypothétiquement souhaitable à trois points de vue, selon Philippe Maubant.

- Assimilée à une pédagogie du détour, il est supposé qu'elle offre une clé de réussite aux jeunes qui se trouvent en marge du système scolaire.
- Supposant une interaction entre exclusion sociale et exclusion scolaire, l'articulation des deux sphères paraît incontournable.
- Elle se revendique par ailleurs de nouveaux modes d'intervention, en cherchant des partenaires hors-écoles, en reposant sur un système décentralisé et en devenant le rouage d'une politique de lutte contre les exclusions.

Tandis que Frédérique Lerbet-Sereni et Dominique Violet, situent l'alternance dans le « lieu de l'entre-deux », entre tradition et innovation, elles définissent aussi la « pédagogie de l'alternance » comme celle « du voyage entre réussir et comprendre, entre théorie et pratique »<sup>40</sup> tandis que le rôle du pédagogue revient à « accompagner le passage » entre savoirs et savoir-faire.

En s'appuyant sur l'expérience ou l'action, cette pédagogie raisonne en terme de compétence, qui, rappellent André Geay et Jean-Claude Sallabery<sup>41</sup>, est un système articulatoire entre des savoirs théoriques ou formalisés (*learning by teaching*), des savoirs expérientiels nés de la mise en situation de travail (*learning by doing*), et leur mise en dialectique. Ce faisant, l'alternance réconcilie ce que la société a dissocié et que les auteurs de *Actualité de l'alternance* énumèrent : formation et production, école et entreprise, théorie et pratique, concret et abstrait, travail intellectuel et travail manuel.

Or, déplorent les auteurs cités précédemment, « l'alternance est encore trop souvent conçue comme une simple juxtaposition - ou au mieux une association - d'acquisitions pratiques en entreprise et de théorie en école »<sup>42</sup> confortant ce découpage inter-sectoriel contre lequel ce type de pédagogie propose de s'émanciper.

---

<sup>40</sup> Frédérique Lerbet-Sereni et Dominique Violet, Paradoxes de la médiation : tradition et alternance, Revue Française de Pédagogie, 128, 1999, p. 20.

<sup>41</sup> In La dialectique en alternance ou comment enseigner dans l'alternance ? Revue Française de Pédagogie, 128, 1999, p. 7-15.

<sup>42</sup> Op. cit., p.13.

Nous nous trouvons, en troisième d'insertion, du moins le supposons-nous, confrontée à une forme d' « alternance juxtaposition » dont Jean Houssaye écrit qu'elle permet une « prise de conscience » du milieu professionnel sans plus d'exploitation. La dynamique dans ce cas, tient au transfert de motivation que l'on en espère, permettant que l'intérêt naissant en situation de travail redonne le goût d'étudier.

S'il cite une autre forme d'alternance qu'il nomme « production », qui confond les actes de se former et de travailler en partant du principe que la formation procède de l'apprentissage et non de l'instruction, nous préférons, quant à nous, en troisième d'insertion, apporter le témoignage d'une « alternance exploitation » où savoir-faire et savoir se nourrissent l'un l'autre, l'enseignant accompagnant l'alternant dans son processus de formation.

Cependant, confrontés à la multiplicité des secteurs professionnels que les élèves de troisième d'insertion s'emploient à découvrir, les enseignants de collège, spécialistes d'un champ disciplinaire, ne travaillent-ils pas davantage à l'orientation qu'à la réalisation de ce type de pédagogie, pour laquelle ils ne sont pas formés ?

Ces pédagogies du détour, à propos desquelles il est légitime de s'interroger, ne sont-elles pas, comme le disent Mathias Millet et Daniel Thin, une façon d'encadrer la déscolarisation ?

## **5.2. Vers « une déscolarisation encadrée »**

Bernard Charlot et Madeleine Figeat, écrivent à propos des classes de transition ou pratiques, qu'elles servent à instaurer « une qualité de l'ambiance », en rendant l'école supportable à ces jeunes « difficiles » qui attendent impatiemment d'avoir 16 ans pour pouvoir la quitter.

Non seulement l'article de Mathias Millet et Daniel Thin nous donne à penser que c'est encore vrai de nos jours et que cela peut s'appliquer aux élèves d'insertion, mais leur étude portant sur fonctionnement des dispositifs-relais témoigne d'une évolution où l'encadrement des mineurs qui posent problème, s'apparente à une prise en charge qui se complexifie, entre différents acteurs sociaux qui organisent leur action afin de ne laisser personne dans un vide social, source d'inquiétudes en ce qu'il peut menacer la collectivité.

La préoccupation de lutter contre des inégalités sociales est supplantée dans le courant des années quatre-vingt-dix par « un discours centré sur la protection contre une menace intérieure venant des quartiers populaires les plus déshérités, auquel il est associé un discours sur la « violence scolaire »<sup>43</sup>. Néanmoins, la volonté de socialisation, d'encadrement pour lutter contre l'absentéisme et les abandons scolaires prématurés, continue d'être présente. En réponse à cela, les dispositifs-relais apparaissent en 1996 en plus des structures déjà existantes. Articulant « la question scolaire et celle de la dangerosité sociale »<sup>44</sup>, ils organisent une prise en charge impliquant un large partenariat où s'associent aux enseignants, des éducateurs de prévention, de justice, des membres des services sociaux et de santé... quoiqu'il ne s'agisse de recruter ni des « cas psychologiques lourds », ni « fortement engagés dans la délinquance ».

Originellement, c'est l'impossibilité de conduire une activité d'enseignement sereine en la présence de ces « perturbateurs », qui conduit les agents de l'institution scolaire à défendre l'idée « que les comportements de ces élèves doivent être « réglés » avant tout travail d'apprentissage scolaire et qu'un travail de « socialisation » préalable à toute action d'enseignement est nécessaire »<sup>45</sup>. Leur retrait temporaire de la classe doit permettre d'engager ce travail, après quoi est prévu que « disciplinés », ils puissent la réintégrer.

Or, plutôt que d'aboutir au retour prévu, les auteurs s'aperçoivent que ce dispositif agit souvent comme un « sas social » ou encore un « espace de tri », amorçant une prise de relais par d'autres institutions (judiciaires, médicales) ou structures (classes spéciales), jugées plus compétentes. Au-delà de leur fonction d'accompagnement vers des voies conduisant effectivement à une faible qualification, ces dispositifs « ménagent une déscolarisation éventuellement pacifiée au sens où les collégiens acquièrent des dispositions plus conformes aux attentes institutionnelles et où ils accepteraient mieux leur destin social »<sup>46</sup>.

En ce sens, lorsqu'ils établissent « un parallèle entre les dispositifs relais et les dispositifs d'insertion [qui] concourent à garder les jeunes des fractions les plus démunies des classes populaires dans une situation de précarité encadrée, évitant par le

---

<sup>43</sup> *In* Une déscolarisation encadrée : le traitement institutionnel du « désordre scolaire » dans les dispositifs –relais », Actes de la recherche en Sciences sociales, n° 149, septembre 2003, p. 32.

<sup>44</sup> *Op. cit.*, p. 33.

<sup>45</sup> *Op. cit.*, p. 35.

<sup>46</sup> *Op. cit.*, p. 41.

maintien d'une prise en charge par les institutions d'encadrement, une totale désaffiliation »<sup>47</sup> concernant leur population d'élèves de collège, nous nous interrogeons sur les possibilités d'avenir qu'amène pour celle de troisième d'insertion, la fréquentation du dispositif du même nom.

\* \* \* \* \*

---

<sup>47</sup> Op. cit., p. 40.

*Les dispositifs relais constituent « les prémices, voire l'antichambre, pour nombre de collégiens » des dispositifs d'insertion : « gestion » des « inemployables » potentiels au sens où l'inemployabilité est anticipée et tente d'être prévenue par exemple à travers un travail lié au stage en entreprise »<sup>1</sup>.*

Non seulement la conclusion que Mathias Millet et Daniel Thin tirent de leur étude portant sur les dispositifs relais trouve sa place dans notre travail, qui traite également de la gestion de ceux qu'ils nomment les « inemployables », mais elle témoigne de ce que l'éventail des solutions imaginées est « standardisé ».

Les politiques publiques pensées pour lutter contre les exclusions, ont ceci de particulier qu'elles multiplient les interlocuteurs des différents secteurs, articulent les sphères sociales et professionnelles, combinent des moyens d'action. Pour s'adapter à ceux à qui elles se destinent, et s'assurer de leur adhésion, elles accordent une place centrale au contrat qui repose lui-même sur un projet que le bénéficiaire de la démarche d'insertion est censé livrer aux agents qui le fixent sur papier et lui donnent réalité.

Contrairement aux lois ou aux décrets qui sont des actes unilatéraux inflexibles et imposés, l'Etat dans le cas qui nous préoccupe, assouplit son mode d'intervention. Grâce à cet accord formalisé, il espère se donner un outil qui contraint et aide à la fois, fixe des objectifs qu'il estime réalistes et distribue une contrepartie généralement financière aux attributaires majeurs.

Dans un contexte de construction européenne voire de mondialisation qui concerne les plus « intégrés », le niveau de prise en charge des situations de précarité est à l'inverse, local, à l'image du RMI que nous avons évoqué, dont une partie du financement est assurée depuis 2004 par le département.

La perception qui contribue à élargir la sphère d'intervention et juxtaposer les partenaires pour ce public difficilement insérable, prévaut dans le domaine de l'éducation, où nous retrouvons des modes de fonctionnement proches, à l'image du dispositif relais que nous avons présenté, ou des classes d'alternance.

Comme leurs homologues plus âgés, les élèves à insérer quittent le cadre institutionnel général et entrent dans une structure allégée, moins coercitive. Cette apparente liberté, contractée par les jeunes par l'intermédiaire de leurs parents,

---

<sup>1</sup> Mathias Millet et Daniel Thin, « Une déscolarisation encadrée : le traitement institutionnel du « désordre scolaire » dans les dispositifs relais », Actes de la recherche en Sciences sociales, n° 149, septembre 2003, p. 40-41.



signataires de l'admission, les engage à accepter une formation qui se tient pour partie hors de l'enceinte scolaire, lors d'une prise de contact avec le monde professionnel qu'ils acceptent de rejoindre prématurément.

Contrairement à leurs camarades de troisième générale, il n'est que rarement question de leur enseigner une seconde langue vivante, le monde qui s'ouvre à eux « au présent » les portant moins loin. La troisième d'insertion implique de sorte deux niveaux de questionnement :

- en tant qu'elle est l'un des premiers dispositifs d'insertion, prenant place parmi ceux qui se proposent de lutter contre les exclusions, remplit-elle sa mission ?
- mise en place au collège et relevant de l'éducation nationale, quel(s) service(s) rend-elle aux élèves qui y sont inscrits ?

De surcroît, l'existence d'un tel dispositif nous mettant face à la réalité d'un petit nombre d'élèves pour qui l'enseignement commun, (est-ce sur le fond – le contenu- la forme – le mode de transmission- ?), ne convient pas, nous ne pouvons ne dispenser d'une réflexion concernant les causes de cet échec.

Nous pouvons, avec Pierre Bourdieu, considérer que le système d'enseignement ainsi que la culture, moyen qu'il utilise pour « garantir le titre scolaire » continue de jouer son rôle de sélection et reproduit des « clivages selon des « niveaux » correspondant à des strates sociales »<sup>2</sup>. Les caractéristiques du public d'élèves qui fréquente les dispositifs d'aide du premier cycle de l'enseignement secondaire confirment, vingt-cinq ans après la tenue de ce propos, son exactitude actuelle.

Enfin, si l'affirmation d'un collège unique paraît depuis longtemps contestable, l'autonomie qui lui est conférée laisse craindre l'accentuation d'une école à deux vitesses. A la hiérarchisation coutumière qui distingue et oppose enseignements pratique et théorique s'adjoint une autre discrimination. L'éducation des uns ouvre sur l'Europe et le monde, celle des autres laisse espérer l'insertion dans le bassin de formation, rarement plus loin.

A l'heure où est évoqué le « déclassement » accepté par certains diplômés, il est à craindre que la maîtrise de savoir-faire spécialisés peu transférables, adaptés à une demande locale, ne soit préjudiciable.

---

<sup>2</sup> In La distinction : critique sociale du jugement, Paris : les éd. de Minuit, 1979, p. 451.

## **PARTIE III**



# **LA CLASSE DE TROISIEME D'INSERTION : UNE CLE CONTRE L'EXCLUSION ?**

**Chapitre 10 – Ce que disent les textes et comment explorer la réalité**

**Chapitre 11 – Portrait-type de l'élève de troisième d'insertion**

**Chapitre 12 – Politiques d'établissements et pratiques enseignantes**

**Chapitre 13 – Quelles remédiations ?**

*«En 1990, le débat engagé prend un nouveau tournant : il ne s'agit plus tant de réfléchir à l'évolution des structures existantes, que d'imaginer des solutions pour une catégorie d'élèves en difficulté qui pose des problèmes nouveaux. Le nombre de ces élèves a fortement régressé, mais ils constituent désormais le dernier carré de l'échec scolaire lourd »<sup>1</sup>.*

Les années 1990 témoignent d'un changement considérable dans le fonctionnement de notre collège puisque, consécutivement à la loi d'orientation de Lionel Jospin, le palier d'orientation qui prenait place à la fin de l'année de 5<sup>ème</sup> est reporté deux ans plus tard. André Legrand se souvient : « le paradoxe aura voulu qu'ayant été l'un des recteurs les plus prudents dans la gestion de la disparition du palier de 5<sup>ème</sup>, je sois le directeur qui prépare sa mise à mort »<sup>2</sup>. Le projet préparé par ses services envisage un temps de conserver une alternative, permettant aux élèves de s'orienter soit en 4<sup>ème</sup> générale ou technologique soit dans des classes préprofessionnelles ou préparatoires à l'apprentissage. Le directeur des lycées et collèges le refuse car explique-t-il, « dans un contexte où le principal reproche adressé à l'Education nationale est de laisser sortir de l'école trop d'élèves qui n'ont atteint, ni en matière de comportement, ni en maîtrise des apprentissages de base, les exigences nécessaires à une insertion efficace dans un processus de qualification »<sup>3</sup>, la survivance de dispositifs de l'ancienne voie III ne lui paraît pas acceptable. Assimilable à une filière produisant de l'exclusion d'abord, il s'avère ensuite que la diminution des moyens alloués aux collèges aboutit à une « chasse » aux structures qui comme les CPPN, coûtent plus cher à l'Etat que les classes d'enseignement général, et sont de fait jugées trop « dispendieuses ».

S'affrontent alors deux positions concernant la prise en charge des élèves en difficulté. La première plébiscite l'idée d'un tronc commun, fidèle au cadre national, conforme aux programmes et à ses contenus. Pour ses défenseurs, elle serait le meilleur garant d'une « culture » uniforme.

La seconde, soutenue par André Legrand, plaide en faveur d'une action pédagogique individualisée, car justifie-t-il, « les causes des difficultés sont très diverses, intellectuelles, comportementales, sociales, etc. L'exigence fondamentale en la

---

<sup>1</sup> André Legrand, Le système E : l'école ... de réformes en projets, Paris : Denoël, 1994, p. 54.

<sup>2</sup> Op. cit., p. 52.

<sup>3</sup> Op. cit.

matière repose donc sur l'idée d'individualisation qui s'accommode mal d'un cadre uniforme »<sup>4</sup>. Pour autant, il ne cautionne pas la création d'une filière « collège », voulant préserver quelques chances de retour dans le circuit traditionnel, pour les élèves qui seraient amenés à fréquenter ce dispositif en gestation.

De même, si l'alternance apparaît comme un moyen à même d'offrir des conditions d'intégration qui ne sont pas à négliger, son recours est dûment examiné. Non seulement les situations géographiques sont variées, mais l'on envisage aussi la réticence des entreprises, dont on suppose qu'elles seront inégalement enthousiastes à « s'investir durablement dans l'accueil massif d'élèves en grande difficulté »<sup>5</sup>.

Les débats qui s'ensuivent aboutissent au bout de deux ans à un compromis, prônant la création d'un dispositif « souple, largement fondé sur des projets locaux, prenant en compte les caractéristiques propres des élèves et les ressources de l'environnement »<sup>6</sup>.

CPPN et CPA sont supprimées. La classe de troisième d'insertion prend le relais.

Baptisée du nom du processus qui doit éviter aux élèves à qui elle se destine d'être privés d'emploi, articulant les sphères scolaire et professionnelle, elle s'insère dans le faisceau plus large des actions devant permettre de lutter contre l'exclusion.

Il semble qu'elle constitue un palier intermédiaire entre l'école et les différentes structures d'aide imaginées au début des années quatre-vingt pour permettre l'insertion de jeunes peu qualifiés, et peu sollicités par les employeurs. Son mode de fonctionnement s'en inspire peu ou prou : elle met l'accent sur le projet de l'élève, repose sur une base contractuelle, multiplie les interlocuteurs dans le cadre d'une action qui se propose d'intervenir, non plus dans le cadre unique des apprentissages, mais dans celui plus complexe des conduites sociales et comportementales, s'attachant notamment à prévenir les conduites dites « à risque », et repose enfin largement sur la pratique du stage.

Son institution, qui quoi qu'il en soit dit, est héritière de structures plus anciennes dont il n'est pas prouvé qu'elles aient aplani les inégalités, est-elle une clé, déverrouillant l'accès à l'emploi et permettant à ces jeunes en devenir de réaliser leurs projets de vie ?

---

<sup>4</sup> Op. cit., p. 54.

<sup>5</sup> Op. cit.

<sup>6</sup> Op. cit.

Pour répondre à ces questions, nous proposons dans un premier temps de rappeler les textes qui encadrent «*souplement*» le fonctionnement de cette classe de troisième, que nous avons confrontés à la réalité grâce à quelques outils qui seront exposés dans le chapitre suivant.

Nous vous présenterons ensuite l'élève d'insertion. C'est pour lui que l'établissement crée cette structure. C'est à lui que les enseignants proposent de l'éducation.

# **Chapitre 10**

## **Ce que disent les textes et comment explorer la réalité**

**1 – Le cadre institutionnel**

**2 – Questions et hypothèses**

**3 – Des outils et de leur justification**

*« Cette nouvelle classe aura pour fonction d'accueillir les élèves pour qui la classe de 4<sup>ème</sup> n'a pas été suffisante pour une remise à niveau des connaissances ; la classe de troisième d'insertion sera ouverte sur le monde de l'entreprise. A l'issue de cette classe, les élèves pourront intégrer une préparation au CAP ou dans certains cas un brevet d'études professionnelles ».*

*Circulaire n° 91-018 du 28 janvier 1991*

Nous avons tracé la généalogie de la classe de troisième d'insertion, lisant dans les structures qui l'ont précédée, les traces de ce qui la fonde.

L'acte de naissance de ce dispositif, établi dans le B.O. n° 5 du 31 janvier 1991, consacre son avènement dès la rentrée de 1992, simultanément à la programmation de suppression des CPPN.

Nous avons retenu, pour décrire la philosophie qui la sous-tend ainsi que son mode de fonctionnement, trois textes officiels, circulaires et décret, dont par ailleurs, le contenu intégral figure en annexe<sup>1</sup>.

### **1. Le cadre institutionnel**

*« Prise en charge ne signifie pas reconstitution de filière et il faut à tout prix éviter la marginalisation scolaire et à terme sociale d'élèves qui, plus que d'autres, ont besoin de partager les mêmes références, les mêmes modèles et les mêmes pratiques que l'ensemble de leur classe d'âge »<sup>2</sup>.*

La circulaire<sup>3</sup> qui traite de l'orientation en fin de 5<sup>ème</sup> et de l'accueil des élèves dans le cycle d'orientation dont André Legrand est signataire, institue le calendrier suivant :

---

<sup>1</sup> Annexe 4.

<sup>2</sup> Additif au Bulletin Officiel n°5, 31 janvier 1991, II. L'admission des élèves en difficulté en classe de quatrième, p. 467.

<sup>3</sup> N°91-018 du 28 janvier 1991.

<b>Rentrée 1991</b>
<ul style="list-style-type: none"><li>- Suppression progressive des CPPN</li><li>- Mise en place des dispositifs de 4<sup>ème</sup> nommés « d'aide et de soutien »</li><li>- Maintien de l'admission en CAP à l'issue de 5<sup>ème</sup></li></ul>
<b>Rentrée 1992</b>
<ul style="list-style-type: none"><li>- Achèvement de la suppression des CPPN</li><li>- Mise en place des 3<sup>ème</sup> d'insertion</li><li>- Admission au CAP à l'issue de 4<sup>ème</sup></li></ul>
<b>Rentrée 1994</b>
<ul style="list-style-type: none"><li>- L'accès au CAP se fait à la sortie de 3<sup>ème</sup> y compris d'insertion</li></ul>

La « mise à mort » de l'orientation en fin de 5<sup>ème</sup> est consacrée, l'admission en CAP étant peu à peu différée, pour ne se faire, dérogation exceptée, qu'en fin de 3<sup>ème</sup>.

Si ces filières sont effectivement supprimées, il n'en demeure pas moins que la question de l'échec scolaire reste entière, et que les prises en charge ponctuelles, suivies d'un retour et d'une intégration dans le cursus traditionnel ne semblent pas applicables à l'ensemble des collégiens prêts à entrer en 4<sup>ème</sup>. Le vide laissé par la disparition des CPPN est aussitôt comblé par l'apparition de dispositifs annexes (4<sup>ème</sup> d'aide et de soutien et 3<sup>ème</sup> d'insertion) à l'adresse de ces « élèves en grande difficulté pour qui un traitement pédagogique spécifique de plus longue durée peut être organisé ».

A cet effet, la circulaire autorise, sous la houlette de l'inspecteur d'académie, la création de classes composées de 15 à 20 élèves, encadrées par une équipe comprenant « dans toute la mesure du possible de quatre à six enseignants volontaires et expérimentés, bénéficiant d'un temps de concertation dégagé dans le cadre du projet pédagogique ». Le texte prévoit une aide spécifique en direction des établissements engagés dans cette mise en place, prenant la forme d'actions de formation et de transmission de matériel pédagogique<sup>4</sup>. Ce dernier doit en effet contenir toutes les informations utiles à l'application d'un « contrat pédagogique », « défini comme une convention passée et acceptée entre les parties prenantes », dont le but est de permettre « à chaque élève de définir, au vu du bilan initial et des progrès réalisés, son projet personnel de formation et d'orientation ». Ce texte établit également que le stage (« la

---

<sup>4</sup> « Un dossier pédagogique sera réalisé et diffusé avant la fin de l'année scolaire 1990-1991. Des fiches décrivant notamment la pédagogie du contrat, les moyens d'individualisation pédagogique, la conduite du projet personnel de l'élève, l'alternance, l'aide au travail personnel seront ainsi mises à la disposition des équipes pédagogiques ».



fréquentation du monde du travail ») doit engager la motivation de ces élèves, défaillante dans le contexte scolaire, faciliter la construction du projet, fer de lance de ce dispositif et leur permettre d'accéder à une formation qualifiante.

La circulaire du 20 janvier 1992<sup>5</sup> vient préciser les modalités d'accueil des élèves en troisième d'insertion. Dans la continuité de la classe de 4<sup>ème</sup> d'aide et de soutien dont elle partage l'esprit, faisant une place importante à la pédagogie individualisée et à la notion de projet, elle prévoit d'admettre les élèves issus de ce dispositif, de même que ceux provenant d'une 4<sup>ème</sup> générale, en grand difficulté. Faisant partie du cycle d'orientation, nous pouvons lire qu'« elle a donc les mêmes objectifs que les classes de troisième générale et technologique et s'inscrit dans le cadre de l'objectif ministériel de conduire l'ensemble d'une classe d'âge à une certification qualifiante, au minimum le CAP ».

Par ailleurs, si la souplesse de son organisation est réaffirmée, les établissements se voient dotés de 1 000 heures d'enseignement pour 15 élèves, réparties sur 36 semaines, que cette circulaire préconise de répartir ainsi :

- 720 heures pour les enseignements fondamentaux, distribuées entre enseignements d'expression (français, histoire, matières « artistiques »), scientifiques et techniques (mathématiques, technologie) et d'Education Physique et Sportive (EPS).
- 100 heures, dévouées à l'usage d'enseignements transdisciplinaires, parmi lesquels de la « communication ».
- Tandis que le reliquat (180 heures) permettraient « la préparation et [...] l'exploitation de l'alternance sous statut scolaire ».

Au temps scolaire viennent s'ajouter des périodes de stage, dont la durée minimum est fixée à six semaines. Le décret de 1997 que nous évoquerons ensuite, pose quant à lui le seuil maximum et l'élève à une quinzaine de semaines.

Enfin, au terme de cette année de troisième, le Certificat de Formation Générale (CFG), valide les acquis des élèves d'insertion et de SEGPA. En tant qu'il « garantit l'acquisition de connaissances générales dans le domaine du français, des mathématiques et des problèmes du monde actuel, il donne droit à des équivalences en vue de l'obtention d'un CAP devant faciliter l'obtention de ce diplôme minimum ».

Le décret du 29 mai 1996<sup>6</sup>, qui abroge les deux circulaires précédentes ne modifie

---

<sup>5</sup> Circulaire n° 92-061, in B.O. n° 5 du 30 janvier 1992.

<sup>6</sup> Décret n° 96-465, in B.O. n° 24, 12 juin 1997.

pourtant pas fondamentalement le fonctionnement de la classe de troisième d'insertion. Réaffirmant d'une part, le pouvoir des collèges et lycées professionnels à apporter « les réponses appropriées à la diversité des élèves et à leurs besoins », établissant le constat qu'il existe encore au cycle central du premier cycle de l'enseignement secondaire, 2 à 3 % d'élèves, au niveau national, qui connaissent des difficultés telles que les activités de soutien ou les études dirigées sont insuffisantes à y remédier, et assurant que « le travail mené dans les académies au cours de ces dernières années a montré que ces dispositifs répondent à un réel besoin », 4<sup>ème</sup> d'aide et de soutien et 3<sup>ème</sup> d'insertion sont maintenues tandis que le texte développe longuement finalités, organisation pédagogique et modalités de mise en œuvre.

En ce sens, l'alternative d'insertion est proposée à ceux qui « n'ont pas les acquis pour tirer profit d'un passage en quatrième ou en troisième, de collège ou de lycée professionnel, ni pour qu'un redoublement soit efficace », mais qui « n'ont pas abandonné l'idée de poursuivre des études » pour autant.

Dans leur cas, le lien avec l'institution scolaire n'est pas totalement rompu. Même les « comportements difficiles » dont il est question dans ce décret, doivent être attribués au sentiment d'échec ressenti par l'élève et non traduire un « rejet global » de l'institution scolaire, pour lequel d'autres solutions sont proposées, et notamment une prise en charge temporaire hors de l'établissement d'origine.

Le projet de formation proposé aux alternants de 3<sup>ème</sup> fixe les objectifs de « consolider, réengager si nécessaire, les apprentissages fondamentaux ; redonner l'envie et le plaisir d'apprendre ; favoriser au sein de la classe, de l'établissement, ou en milieu professionnel, l'apprentissage de la vie en société ; aider les élèves à se doter d'un projet de formation » et donne, en sus des moyens déjà évoqués dans les circulaires de 1991 et 1992, d'autres recommandations.

Si les évaluations de 6<sup>ème</sup> étaient à même de fournir des indications concernant le niveau d'acquis des élèves et d'indiquer aux enseignants les lacunes à combler, en début de 4<sup>ème</sup> et 3<sup>ème</sup>, il n'existe rien de tel. Aussi une « évaluation initiale » est-elle évoquée ici, pour permettre d'adapter objectifs et contenus de formation aux besoins identifiés. Dans le même temps, nous pouvons lire quelques lignes plus loin, qu'il est possible de se référer au cadre général « figurant en tête des programmes de 6<sup>ème</sup>, qui précise à la fois les finalités de chaque discipline, les compétences visées au cours de la scolarité en collège, les liens avec les autres disciplines ». Cette mention à la première année de collège, faite à deux reprises, laisse entrevoir le niveau scolaire que l'on s'attend à

observer chez ces élèves, avant même toute évaluation.

Une autre évolution est à souligner. La VSP (vie sociale et professionnelle), matière jusqu'alors enseignée aux élèves de SEGPA, proposée dans le but des les aider à « devenir responsable et autonome dans les domaines familial, social et professionnel » et à leur faire connaître leurs droits et leurs devoirs afin de pouvoir les exercer au mieux, est ajoutée à l'emploi du temps de troisième d'insertion.

Un glissement du dispositif initial vers une structure qui se confond un peu plus largement avec celles de l'enseignement adapté semble s'opérer.

Même si ce texte assure que « l'on doit veiller à l'évidence à ne pas constituer de filière », cette petite phrase anodine constatant qu'il est « apparu particulièrement intéressant de se fonder, dans la conduite de la classe, sur l'exploitation de situations concrètes » donne une impression de déjà vu.

## **2. Questions et hypothèses**

### **2.1. Notre parti pris pour l'Égalité des chances**

Sous les dehors de l'innovation, qui sert de caution à l'institution des dispositifs de quatrième d'aide et de soutien et de troisième d'insertion, et doit permettre d'explorer de nouvelles voies de réconciliation entre les élèves en échec et nos institutions éducatives, répartitrices de titres scolaires monnayés sur le marché du travail, nous retrouvons quant à nous, ainsi que nous avons tenté de l'exposer, un mode de fonctionnement depuis longtemps usité. Héritiers des filières antécédentes, ils pérennisent, et c'est là leur premier tort, des regroupements d'élèves issus de milieux sociaux défavorisés.

L'individualisation mise en avant par André Legrand paraît par ailleurs contestable. A la lumière des travaux menés depuis lors, nous avons acquis la certitude qu'elle permettrait surtout d'accroître les différences entre élèves prompts à assimiler de nouvelles connaissances, et d'autres, nécessitant davantage de temps pour intégrer une culture scolaire avec laquelle ils semblent moins familiers.

Dans la perspective d'analyse de politiques publiques dans laquelle nous désirons nous placer, le principe d'Égalité des chances devrait se trouver au cœur des préoccupations justifiant leur mise en œuvre. Or, l'objectif d'accès à la qualification et

le primat économique qui le sous-tend, subordonne la notion de justice à celle d'insertion professionnelle. Si cette entrée n'est certes pas à négliger, il nous semble qu'elle ne devrait pas être la seule.

Dans cette optique, la prise en charge des élèves en échec, tributaire de la représentation selon laquelle un « handicap » initial entrave le travail d'assimilation des connaissances et place le jeune, à la fin de son cursus scolaire, dans une situation aggravée face à l'emploi, puis à même de produire de l'exclusion, s'est évertuée à appliquer une « pédagogie du détour ». Autre nom pour désigner un mode d'enseignement qui se fonde sur l'étude de phénomènes concrets et la manipulation, elle met à l'écart, pour tenter isolément d'apporter un peu de l'éducation qu'on estime leur faire défaut.

S'ajoute à cela que les solutions<sup>7</sup> antérieures à l'année de 4<sup>ème</sup>, auxquelles nos institutions ont recours pour permettre aux enfants et adolescents d'acquérir des savoirs conformes au programme, ne semblent pas modifier le destin scolaire des élèves dont les familles sont les moins instruites.

Les politiques de discrimination positive engagées au début des années quatre-vingt devaient fournir quelques moyens de remédier aux inégalités de départ, que les élites politiques ont fini par admettre. Sauf qu'il semble qu'elles n'aient pas été menées à leur terme, la notion de justice, préalable à cette action, détournée de son objectif de départ. Dans un contexte de décentralisation et au prétexte de laisser aux nouvelles autorités locales la souplesse nécessaire à la prise en considération des caractéristiques propres à leur environnement, l'Etat semble se délester de la responsabilité de la prise en charge de la partie de la population la plus fragile, à tous les points de vue.

Le service d'éducation est soumis à cette orientation générale : plus les élèves souffrent de difficultés, plus la prise en charge est locale. Pour les autres jeunes en revanche, les programmes nationaux sont appliqués d'autant plus rigoureusement que le public est exigeant.

Les travaux conduits sur les politiques menées par les établissements depuis qu'une autonomie accrue leur a été accordée, concordent à montrer qu'elles s'adaptent, pour donner au public d'accueil un service d'éducation en adéquation avec la représentation que les acteurs concernés par la rédaction du projet d'établissement ont de lui.

---

<sup>7</sup> Nous pensons notamment au redoublement, dont nous prenons la mesure en troisième d'insertion, le critère d'âge intervenant directement.

Notre position est de contester cette ligne qui, sous le couvert de proposer une éducation adaptée, donne, en définitive, moins d'éducation à ceux qui en ont le plus besoin. Il nous semblerait préférable d'opter pour une culture commune, « réconciliatrice », créatrice de lien et outil d'intégration sociale, préalable à l'insertion professionnelle.

Pour approcher l'Égalité de départ, norme idéale qui devrait sous-tendre l'action politique, en tant qu'elle permettrait à chacun de réaliser un projet de vie conforme à son désir, il apparaît nécessaire de promouvoir, tout au long des années d'instruction obligatoire, la même éducation pour tous. En cela, le respect d'objectifs communs nous semble nécessaire, tandis que peut-être, l'allocation du temps consacré à chaque élève pourrait varier ?

Ce travail se donne l'objectif de confirmer notre propos par l'étude du fonctionnement de la classe de troisième nommée d'insertion. Il tentera de valider plusieurs niveaux d'hypothèses, évoqués et développés dans nos deux parties précédentes. Nous nous permettons de les récapituler sous forme de tableau afin de nous assurer point par point, de la robustesse de notre raisonnement.

## **2. 2. Plusieurs niveaux d'hypothèses : tableau récapitulatif**

<b><u>Hypothèse générale</u></b>	
Les politiques actuelles considèrent qu'il est nécessaire d'adapter leur programme d'actions de lutte contre les exclusions, aux difficultés spécifiques rencontrées au niveau local. Elles concourent en cela à entériner des inégalités plutôt qu'elles n'y remédient et cela, de plusieurs façons.	

<b><u>Niveau 1 : un effet classe</u></b>	
<ul style="list-style-type: none"> <li>• L'action entreprise en troisième d'insertion a pour vocation d'instaurer une « qualité de l'ambiance » au collège, permettant aux jeunes accueillis d'accepter leur « destin » scolaire et professionnel. Le travail de remédiation qui l'accompagne est un travail d'acceptation, satisfaisant l'ensemble des protagonistes à court terme, mais ne remplissant pas sa fonction d'insertion à long terme. Il peut s'apparenter à une expérience de disqualification.</li> </ul>	<p>Charlot, Figeat, 1985</p> <p>Millet, Thin, 2003</p> <p>Paugam, 1991</p>
<ul style="list-style-type: none"> <li>• La flexibilité et l'individualisation qui régissent son mode de fonctionnement permettent :               <ul style="list-style-type: none"> <li>- que s'accroissent des différences entre textes officiels (circulaire de 1992) et horaires d'enseignement constatés dans les classes,</li> <li>- que les temps d'apprentissage entre classes de troisième d'insertion varient d'un établissement à un autre, impliquant une progression concernant les « apprentissages fondamentaux » inférieure, là où le nombre d'heures de cours est le moins important,</li> <li>- et mettent en évidence un effet d'étiquetage transparaissant dans les attentes et pratiques des enseignants.</li> </ul> </li> </ul>	<p>Thirifays, 1985</p> <p>Rosenthal, Jacobson, 1968</p>
<ul style="list-style-type: none"> <li>• L'alternance est plus souvent juxtaposée qu'exploitée en classe. En tant que « pivot » devant favoriser l'insertion professionnelle, ce mode de fonctionnement pénalise davantage les filles pour qui l'orientation en BEP offre plus de possibilités que les CFA dans les secteurs d'activité « féminins », mais pour la préparation duquel la troisième d'insertion forme moins bien que la troisième générale.</li> </ul>	<p>Geay et al. 1999</p>
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Les projets construits par les élèves de troisième d'insertion :               <ul style="list-style-type: none"> <li>- témoignent de leur niveau « d'adaptation sociale »,</li> <li>- mais restent proche de leur modèle familial.</li> </ul> </li> </ul>	<p>Dubet, 1973 (Merton)</p>

<b><u>Niveau 2 : un effet « politique locale »</u></b>	
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Le choix de la mise en place d'une classe de troisième d'insertion est tributaire de l'histoire de l'établissement scolaire : elle s'implante d'autant plus facilement que le collège a abrité des CPPN, ou qu'il est classé ZEP, mais « stigmatise » l'établissement.</li> </ul>	Ballion, 1986
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Le dispositif fonctionne d'autant mieux (en terme de remédiation scolaire, d'orientation et de nombre d'abandons) qu'il hérite de cette tradition.</li> </ul>	
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Le mode de recrutement des élèves de troisième d'insertion traduit la politique de l'établissement en matière de prise en charge des « élèves difficiles ». Les critères de « sélection », oscillant entre le regroupement d'élèves « sous-performants » ou « inadaptés », témoignent des objectifs assignés à la classe, la priorité étant tantôt axée sur de la remédiation scolaire (primat du temps scolaire sur le temps de stage) tantôt donnée à la découverte du monde professionnel (mi-temps scolaire). Plus le dispositif s'écarte du modèle d'enseignement général, plus il est stigmatisant et moins il remplit sa fonction d'insertion.</li> </ul>	Janosz, 2000
<ul style="list-style-type: none"> <li>• La classe de troisième d'insertion est d'autant plus assimilable à une filière de relégation qu'elle réunit des élèves qui rejettent l'école et en transgressent les règles.</li> </ul>	Mothe, 1991
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Les entreprises qui fournissent des terrains de stage aux élèves de troisième d'insertion sont majoritairement artisanales. Si elles accueillent des stagiaires de troisième, elles acceptent peu de signer des contrats d'apprentissage, rendant l'accès à la qualification pour ces élèves d'autant moins probable.</li> </ul>	

<b><u>Niveau 3 : un effet « politique d’insertion »</u></b>	
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Les politiques publiques destinées à lutter contre les exclusions déclinent les modalités de leur intervention à un niveau local. Ce faisant, elles permettent que s’accroissent des différences entre chaque territoire, en matière d’insertions scolaire, sociale et de l’emploi.</li> <li>- Les politiques différentes menées par les établissements scolaires, peu encadrées à un niveau national ne se fixent pas les mêmes objectifs et n’obtiennent de fait pas les mêmes résultats.</li> <li>- Le dynamisme local face à l’emploi, sur lequel repose l’ensemble des dispositifs d’insertion, agit sur la qualité de l’insertion professionnelle.</li> <li>- La formation reçue au niveau local enclave l’apprenant dans un secteur géographique et restreint sa capacité à être mobile.</li> <li>- De plus, ce type de formation transmet des savoir-faire utiles au présent, peu transférables.</li> </ul>	<p>Tanguy, 1982</p>
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Dans un contexte de crise de l’emploi, où les individus diplômés acceptent d’être « déclassés », où le chômage peut être assimilé à une « file d’attente » tandis que le diplôme joue pour les employeurs le rôle de « signal », le passage par une classe de troisième d’insertion peut constituer un signal négatif.</li> </ul>	<p>Salais, 1980</p> <p>Thurow, 1975</p>

### **3. Des outils et de leur justification**

Afin d’apprécier la capacité de ce dispositif à offrir aux jeunes qu’il accueille la possibilité de remédier à des défaillances d’ordre scolaire ou comportemental, et à rétablir leurs chances d’accéder à une qualification, nous avons imaginé un protocole de recueil d’informations prenant plusieurs aspects.



Outre les données que nous présenterons, concernant leur taux de réussite au CFG, ou les décisions d'orientation qui ont succédé à leur passage par la classe de troisième d'insertion, nous avons construit différents outils.

L'appréciation de leur niveau d'acquisitions puis de progression en cours d'année, nous a incitée à construire des épreuves en français et en mathématiques, auxquelles ces élèves ont accepté de se prêter. Des questionnaires, abordant des aspects de leur vie scolaire et sociale leur ont également été proposés. Ils les ont généralement remplis de bonne grâce, bien que distribués très souvent après les deux autres épreuves dont il a été question juste avant.

Certains d'entre eux ont encore accepté de répondre à quelques questions, deux ans après leur sortie de collège.

Concernant la politique menée par l'établissement et les pratiques mises en œuvre par l'équipe éducative, le recours à l'entretien nous a semblé le plus judicieux. Cette prise d'informations « verbales » a été complétée chaque fois que cela a été possible par la prise de connaissance détaillée du calendrier scolaire, ainsi que de la partie du projet d'établissement relative à son fonctionnement.

### **3.1. Des épreuves en français et en mathématiques**

Le flou des directives officielles concernant le niveau scolaire des collégiens accueillis en troisième d'insertion, ainsi que l'allusion aux programmes de sixième, nous a conduit à chercher des travaux d'évaluation portant sur les élèves en difficulté, au cours de l'enseignement secondaire. Notre construction des épreuves a pu prendre appui sur une étude menée par Jean Vogler et Régine Gentil<sup>8</sup> auprès du public de CIPPA (cycle d'insertion par alternance)<sup>9</sup>.

Bien que dans ce cas, les élèves soient âgés de plus de 16 ans, ces deux populations présentent l'avantage d'être proches. Considérés en échec, décrocheurs à différents paliers de notre système éducatif, les jeunes dirigés vers un CIPPA étaient issus au moment de leur enquête, de filières supprimées depuis lors : SES, CPPN – CPA, ou sortaient soit de 5<sup>ème</sup>, soit de 3<sup>ème</sup>.

---

<sup>8</sup> In Des jeunes en dispositif d'insertion, Les dossiers Education et formations, n° 5, juin 1990, p. 1-168.

<sup>9</sup> Le CIPPA est une création qui date de 1985, s'adresse aux élèves de plus de 16 ans à la recherche d'une formation professionnelle et s'approche du fonctionnement de la classe de troisième d'insertion, faisant alterner périodes de stage et de formation dans un établissement scolaire d'accueil.

Les tendances que les auteurs de l'étude ont notées, témoignent d'une forte hétérogénéité, liée à la variété de leur origine scolaire. Elles permettent néanmoins de considérer que leur niveau moyen est inférieur à celui de CM2, en mathématiques comme en français.

Les élèves de troisième d'insertion ne relevant pas de l'enseignement adapté, nous avons pourtant considéré, après avoir pris connaissance de ces résultats, que nos épreuves devaient intégrer des items appartenant au programme de CM2. De fait, les deux matières évaluées contiennent une majorité de questions abordées au cours de la dernière année d'enseignement élémentaire. D'autres, moins nombreuses, appartiennent au programme de 6<sup>ème</sup>. Enfin, nous avons ajouté quelques questions de niveau de 5<sup>ème</sup>. Nous avons essayé, autant que faire se peut, de conserver la même structure d'épreuve en début et en fin d'année. Nous en avons néanmoins modifié de contenu. Le nombre de questions, rigoureusement identique entre les deux périodes, garde également le même nombre d'items se référant à chaque niveau scolaire.

Ces tests ont été réalisés en deux temps. Nous avons bâti un canevas de questions. Cette ébauche a été soumise à des enseignants de français et de mathématiques, intervenant en troisième d'insertion. C'est d'après leurs recommandations que les épreuves ont pris leur forme définitive.

Cependant, celles-ci n'ont pas vocation à estimer un niveau scolaire en particulier. En revanche, nous en avons fait notre outil de comparaison permettant d'évaluer la progression des élèves au cours de cette année de troisième.

D'autres élèves issus de 6<sup>ème</sup>, 3<sup>ème</sup> générale ou 3<sup>ème</sup> SEGPA y ont également été soumis. En cela, ils constituent un baromètre, permettant de « situer » les lacunes des élèves alternants.

### **3.2. Questionnaires et entretiens**

Les thèmes abordés par questionnaires administrés aux élèves en classe, au cours d'entretiens semi directifs avec les chefs d'établissements ou les enseignants ayant accepté de nous rencontrer, ou lors d'entretiens téléphoniques avec des sortants de troisième d'insertion contactés deux ans après l'enquête initiale sont présentés dans le tableau récapitulatif suivant :

**TABLEAU RECAPITULAIF DES THEMES ABORDES PAR QUESTIONNAIRES OU ENTRETIENS**

CHEFS D'ETABLISSEMENT <i>(détails annexe 5)</i>	ENSEIGNANTS <i>(détails annexe 6)</i>	ELEVES	
		QUESTIONNAIRES <i>(annexe 7)</i>	ENTRETIENS <i>(annexe 8)</i>
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Historique de la classe</li> <li>• Caractéristiques (effectif de la classes, âge des élèves, origine nationale, relation aux parents, motivation des élèves)</li> <li>• Objectif principal</li> <li>• Fonctionnement (partenaires, aide financière et matérielle)</li> <li>• Organisation de l'alternance (lieu, durée, nombre de stages)</li> <li>• Articulation école-entreprise (évaluation de savoir-faire)</li> <li>• Orientation et validation des acquis (CFG)</li> <li>• Bilan (qualités, défauts et améliorations à porter)</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Parcours professionnel</li> <li>• Rôle de professeur principal et motivation</li> <li>• Caractéristiques du public d'élèves (motivation, difficultés, différences entre genres, contact avec les parents)</li> <li>• Fonctionnement de la classe (organisation matérielle, pédagogique, éducation à la citoyenneté, travail en équipe et partenaires)</li> <li>• Organisation de l'alternance (au collège, en entreprise) et articulation collège – monde professionnel</li> <li>• Formation des enseignants</li> <li>• Bilan (qualités, défauts, améliorations)</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Caractéristiques individuelles et situation familiale (questions 1 à 10)</li> <li>• Passé scolaire (11,12)</li> <li>• Rejet de l'école (13,14, 40, 41, 52)</li> <li>• La citoyenneté au collègue (15,16)</li> <li>• Identification du lieu de stage (questions 17 à 20)</li> <li>• Conditions de stage (21, 54, 55, 56)</li> <li>• Respect des règles de la vie scolaire (22, 24, 26)</li> <li>• Respect des règles de vie sociale (23,25)</li> <li>• Lien social (27, 28, 29, 36, 37, 48, 49, 50)</li> <li>• Sanctions (32, 33, 34)</li> <li>• Organisation scolaire (35, 40, 41)</li> <li>• Image de soi (43, 44)</li> <li>• Projets (30, 31, 38, 39, 42)</li> <li>• Violence à l'école (45, 46, 47)</li> <li>• Alternance (51, 52, 53)</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Situation (préparation d'un diplôme, emploi, chômage...)</li> <li>• Nature, secteur d'activité et salaire quand emploi</li> <li>• Démarches d'insertion quand inactivité</li> <li>• Ressources</li> <li>• Satisfaction rétrospective de la classe de troisième d'insertion (intérêt des stages, atouts, obstacles)</li> </ul>

A notre requête d'avoir accès aux IPES<sup>9</sup> (Indicateurs de Pilotage des Etablissements du Secondaire), nombreux ont été les principaux de collège à nous avouer ne pas les utiliser.

Par ailleurs, le matériel destiné aux élèves leur a été soumis ainsi qu'aux professeurs, avant d'être distribué. Le contenu en a parfois été contesté, des enseignants souhaitant que certaines questions soient modifiées ou disparaissent.

Nous avons respecté leur demande à chaque fois qu'elle a été formulée.

### **3.3. La population étudiée**

Au cours de l'année 2000–2001, les établissements scolaires à proposer une classe de troisième d'insertion dans l'académie de Dijon, étaient au nombre de trente. L'enquête a été présentée à chacun d'eux, ainsi que le protocole de recherche, dont nous étions bien consciente qu'il était conséquent. Plus que la distribution de questionnaires aux élèves, chaque épreuve demandait une heure de temps, à quoi devait venir s'ajouter les entretiens auprès des chefs d'établissements et des enseignants volontaires.

Tous ont néanmoins accepté de participer à cette enquête et d'apporter leur concours, en s'impliquant différemment toutefois.

De fait, notre population est constituée de :

- 9 collèges de Côte d'Or,
- 2 établissements situés dans la Nièvre,
- 6 collèges de Saône et Loire dont 2 établissements privés,
- et 13 collèges du département de l'Yonne.

Onze d'entre eux sont classés en ZEP, 14 disposent d'une quatrième d'aide et de soutien, 12 ont une SEGPA, et 5 ont ou projetaient d'ouvrir pour l'année concernée, un CIPPA.

Notre population d'élèves, compte quant à elle 428 jeunes. Le plus petit dispositif fonctionnait avec 10 élèves, parfois moins, cette classe ayant eu à faire face à des

---

<sup>9</sup> Instaurés en 1994 par la Direction de l'Evaluation et de la Prospective (DEP) du Ministère de l'Education Nationale.

problèmes de discipline pour lesquels le conseil du même nom a prononcé trois avis d'exclusion. Le dispositif le plus chargé comprenait 23 élèves et fonctionnait selon une alternance faisant penser à un système de double vacation, scindant la classe en deux groupes, le premier bénéficiant des heures d'enseignement tandis que le second partait en stage et vice-versa.

Parmi les entretiens que nous avons menés, nous avons exploité en particulier les témoignages des agents nous autorisant à les enregistrer. La prise de notes concernant les autres a également été utilisée à des fins de confirmation de notre analyse. Cependant, nous tenons compte uniquement des propos enregistrés dans notre corpus d'entretiens, qui se constitue de fait de 16 entretiens avec des personnels de direction. Les chefs d'établissement nous ont parfois guidé vers leur adjoint, lorsque c'était à lui qu'incombait la charge de suivre les élèves du dispositif, ou vers un enseignant, quand, nouveau venu, il n'était pas encore familier avec l'histoire de l'établissement.

Notre corpus se constitue également de 16 entretiens avec des enseignants.

Ce sont les résultats issus de ce matériau que nous proposons de présenter à présent.

# **Chapitre 11**

## **Portrait-type de l'élève de troisième d'insertion**

**1 – Un premier aperçu**

**2 – Que dire de son niveau scolaire ?**

**3 – Des conduites sociales « hors normes » ?**

**4 – Des projets de vie « conformes »**

En vue de confirmer les hypothèses présentées précédemment et de mettre en évidence le travail engagé en cours d'année auprès des élèves de troisième d'insertion, nous avons soumis à ce public, des questionnaires, visant :

- d'une part à en connaître les caractéristiques (sociales, scolaires),
- à appréhender ensuite le lien qu'ils ont à l'école et aux savoirs,
- et à identifier enfin leurs attentes ainsi que le projet dont l'année de troisième doit permettre l'élaboration.

Par ailleurs, en plus des épreuves décrites précédemment, nous avons collecté des informations concernant le mode d'organisation du dispositif d'insertion.

Ces matériaux ont permis de constituer une base de données comprenant 428 observations et 83 variables, ces dernières ayant trait tantôt à certaines caractéristiques des élèves, tantôt à d'autres contextuelles (temps d'apprentissage en français et en mathématiques, durée de stage...), permettant à la fois d'éclairer le parcours du jeune en amont et en aval du dispositif d'insertion, et d'expliquer les différences susceptibles d'apparaître dans chacun des dispositifs.

Les données que nous proposons de présenter à présent, proviennent de déclarations faites par les élèves de troisième d'insertion, extraites des questionnaires que nous leur avons distribués, ainsi que des épreuves de français et de mathématiques qu'ils ont remplies.

Beaucoup sont lacunaires. Si nous mettons l'accent sur cet aspect, c'est parce que nous l'interprétons d'ores et déjà comme l'indice du mode de fonctionnement fragile de ce dispositif.

Les données manquantes sont dues :

- à l'absence de l'élève le jour où nous avons annoncé notre passage,
- au désir de l'élève de ne pas répondre à une question en particulier,
- au souhait de l'établissement de ne pas communiquer les informations sollicitées,
- ou encore aux arrivées ou départs dans le dispositif en cours d'année scolaire.

Les faiblesses de notre enquête, soulignées dès ce préambule, ont moins la vocation de nous amener que celle de mettre en évidence les défaillances propres à un dispositif qui accueille des élèves en marge de notre système scolaire, et dont la structure est moins stable que les autres classes de collège, les élèves présentant la caractéristique d'y être moins assidus.

Par ailleurs, les questions portant sur l'origine sociale ont généralement été mal perçues. Un établissement ne nous a pas donné accès à cette information.

Compte tenu de celles que les élèves ont bien voulu nous communiquer à ce sujet, il est probable que les données manquantes aillent dans le sens de celles recueillies par ailleurs, confortant l'idée d'une classe réunissant des adolescents dont l'origine sociale est défavorisée.

## **1. Un premier aperçu**

### **1. 1. Origine sociale des parents et caractéristiques familiales**

Le tableau 5 présenté plus tôt, témoignait de l'origine sociale des élèves lors de leur arrivée dans l'enseignement secondaire. Nous faisons remarquer la différence entre le profil des élèves de sixième et celui des collégiens de 3<sup>ème</sup>, le décalage étant plus net encore chez les entrants en troisième d'insertion.

Ces chiffres mettant en évidence la prédominance d'enfants issus des milieux populaires dans les structures annexes proposées au collège, nous nous attendions, dans nos propres chiffres, à observer une tendance analogue.

Si ceux que nous présentons maintenant sont à prendre avec prudence, autant parce qu'il s'agit de déclarations que parce que nous avons un nombre considérable, au regard de la taille de notre petite population, de réponses rangées dans la catégorie « inconnu ou sans objet », la tendance nationale est néanmoins confirmée.

Nous conservons, dans la présentation que nous proposons maintenant, une distinction entre départements, justifiée par la problématique territoriale dans laquelle nous nous situons.



**Tableau 9 – Catégorie socioprofessionnelle du père (ou tuteur) de l'élève scolarisé en troisième d'insertion.**

	Côte d'Or	Nièvre	Saône et Loire	Yonne	Bourgogne	France <sup>1</sup>
Agriculteurs	2,3	3,7	2,2	2,2	2,3	0,8
Artisans, Commerçants	16	29,6	28,3	13,5	18,5	4,9
Prof. libérales, cadres dont professeurs	-	-	2,2	-	0,5	2,3 0,2
Prof. intermédiaires dont instituteurs	-	-	-	-	-	7,7 0,2
Employés	13,7	3,7	8,7	8,4	9,8	14,1
Ouvriers	32,8	25,9	35,9	39,3	35,7	43,6
Retraités	1,5	3,7	1,1	2,3	1,9	2,2
Sans activité, chômeurs	3,1	-	5,4	6,2	4,7	20,2
Inconnu, sans objet	28,1	33	16,3	28,1	26,6	4,3
Ensemble	100 N = 131	100 N = 27	100 N = 92	100 N = 178	100 N = 428	100

Les enfants de milieux favorisés sont absents de ces effectifs de troisième d'insertion.

Conformément aux statistiques nationales, nous retrouvons un fort taux d'enfants d'ouvriers. En revanche, sont davantage représentés ceux d'agriculteurs et d'artisans-commerçants, ce que nous pouvons attribuer à des caractéristiques propres à notre population d'élèves, ainsi qu'à celles liées aux secteurs d'activité développés dans les départements concernés.

En effet, les statistiques d'Insee Bourgogne montrent que les emplois agricoles sont plus fréquents dans la Nièvre que dans les trois autres départements, que les services sont plus développés en Côte d'Or, et le secteur industriel plus important en Saône et Loire et dans l'Yonne. La deuxième ligne de notre tableau quant à elle, cache en réalité une faible proportion de commerçants, contrebalancée par un nombre important de pères artisans, travaillant dans le bâtiment et la maçonnerie notamment.

En revanche, il nous est impossible d'accréditer les chiffres qui apparaissent dans la ligne « sans activité, chômeurs », si l'on songe que le taux de chômage communiqué par l'Insee avoisine le taux de 8,5 % dans les départements bourguignons, réparti

<sup>1</sup> C.f. répertoire des tableaux et graphiques

comme suit : 7,8 % en Côte d'Or, 8,6 % dans la Nièvre, 8,9 % en Saône-et-Loire, et 8,8 % dans l'Yonne.

Plus que la réticence de ces élèves à confier la fragilité de la situation dans laquelle ils se trouvent ou leur mauvaise foi<sup>2</sup>, nous lisons pour notre part, le reflet de la situation réellement vécue par ces jeunes, qui vivent dans des familles éclatées, monoparentales ou reconstituées comme nous l'illustrerons bientôt. De fait, ils ont considéré qu'il était sans objet de renseigner cette rubrique.

Si l'on admet ce qu'en dit la littérature, qui avance qu'un divorce ou une séparation aggrave la situation économique des familles dont les revenus sont faibles, nous gagnons ici un indicateur de la précarité de ces ménages.

Enfin, cette analyse des non réponses est à distinguer de celle que nous faisons concernant les mères (tableau 10 ci-dessous), dont il est apparu très souvent que les adolescents indiquent qu'elles sont « mères au foyer » : « *elle travaille, elle prépare la soupe* », avons-nous pu lire, ce qui paraît cohérent lorsqu'est prise en considération la taille de la fratrie.

Les chiffres témoignant de la catégorie socioprofessionnelle de la mère confirment ceux que nous exposons juste avant. Sont peu présents les enfants dont les mères sont cadres ou professions libérales. Appartenant au secteur de l'éducation, nous avons noté pour l'ensemble de notre population, un enfant dont le père est enseignant et un autre dont la mère est personnel administratif.

Les informations liées au statut socioprofessionnel des deux parents plaident en faveur de l'existence d'une filière destinée aux enfants de milieu populaire. Mais outre ces indices de la fragilité économique de la famille dont est issu le jeune de troisième d'insertion, d'autres caractéristiques sont à noter.

---

<sup>2</sup> Un élève a inscrit que son père vivait du RMI, d'autres ont évoqué le statut de travailleur handicapé ou des arrêts maladie, ce qui nous laisse percevoir les difficultés auxquelles ces familles s'affrontent.

**Tableau 10 – Catégorie socioprofessionnelle de la mère de l'élève scolarisé en troisième d'insertion.**

	Côte d'Or	Nièvre	Saône et Loire	Yonne	Bourgogne	France
Agriculteurs	0,8	-	1,1	-	0,5	0,8
Artisans, Commerçants	6,1	3,7	10,9	6,2	7	4,9
Professions libérales, cadres	-	-	1,1	0,6	0,5	2,3
Professions intermédiaires	0,8	3,7	-	-	0,5	7,7
Employés	8,4	3,7	8,7	7,9	7,9	14,1
Ouvriers	23,6	11,1	28,3	29,8	26,4	43,6
Retraités	0,8	-	-	2,2	1,2	2,2
Sans activité, chômeurs	35,9	33,3	38	36,5	36,4	20,2
Inconnu, sans objet	23,6	44,4	11,9	16,8	19,6	4,3
Ensemble	100	100	100	100	100	100
	N = 131	N = 27	N = 92	N = 178	N = 428	

Nous avons retenu un indicateur de la structure familiale, qui montre que dans plus de 30 % des situations, nous avons affaire à une famille monoparentale, soit parce que les parents vivent séparément (27, 4 %) soit parce que l'un des deux parents est décédé (4,5 %).

Or, ces familles sont généralement nombreuses, puisque ce collégien est enfant unique dans moins de 8 % des situations. Il a un frère ou une sœur dans 22 % des cas. Dans 30 % des situations observées, il appartient à une famille de trois enfants. Il reste que plus de 40 % des élèves interrogés ont déclaré avoir trois frères ou sœurs au moins, cette fréquence décroissant au fur et à mesure que le nombre d'enfants augmente, le seuil maximum étant de 14 frères et sœurs.

Si nous nous référons au seuil de pauvreté rappelé au début de notre chapitre 3, qui prend pour indice le revenu des parents ainsi que le nombre de personnes dont le foyer est composé, nous pouvons faire l'hypothèse, à l'aune des catégories socioprofessionnelles que nous venons d'évoquer ainsi que des autres caractéristiques brièvement décrites, que les ménages dont les enfants sont scolarisés en classe de troisième d'insertion en Bourgogne ont un « niveau de vie » peu élevé. Si la qualité de

l'insertion est tributaire de l'assise économique des familles, nous pouvons alors préjuger des difficultés rencontrées dans leur cas.

### **1. 2. Le retard scolaire des alternants bourguignons**

Nous avons également évoqué au cours de notre développement, le caractère socialement typé du redoublement.

Les informations prises auprès de notre population d'élèves abondent en ce sens. Nous en présentons la synthèse sous la forme du tableau qui suit :

**Tableau 11 – Répartition des élèves par âge en troisième d'insertion dans l'académie de Dijon.**

<b>Troisième insertion</b>	<b>Bourgogne</b>	<b>France (% présentés tableau 7)</b>
<b>14 ans et moins</b>	4,0	6,0
<b>15 ans</b>	67,9	70,4
<b>16 ans</b>	26,4	21,2
<b>17 ans et plus</b>	1,7	2,4
<b>Total</b>	100	100

La répartition des âges, très conforme à celle qui était présentée dans le tableau 7, provenant de statistiques nationales, confirme le caractère particulier de cette population d'élèves, dont le fait d'être « à l'heure », constitue l'exception. Ils sont, en Bourgogne, 5 % à avoir été promus « sans encombre » depuis leur entrée dans le système scolaire.

Les autres en revanche ont déclaré avoir redoublé une fois dans près de 70 % des cas, et au moins deux fois pour plus d'un quart d'entre eux.

Parmi les redoublants, ils sont 10 % à avoir recommencé le CP. Plus de 26 % ont refait une autre classe de l'école élémentaire, et près de 40 % se sont vu proposer cette solution au cours des premières années d'enseignement secondaire.

22% ont redoublé au cours des enseignements primaire et secondaire. Pour 2 % d'entre eux, l'école élémentaire a duré deux ans de plus que ce qu'il est d'usage.

Ces chiffres n'ont d'intérêt que par ce qu'ils prouvent que les difficultés

rencontrées ne sont pas récentes. Elles sont antérieures au collège pour près des 2/3 d'entre eux.

La remédiation engagée en troisième d'insertion, en ce cas, ne peut que se situer dans une mission d'accompagnement vers la vie professionnelle, non parce que nous pensons qu'il serait trop tard pour permettre à ces jeunes d'accéder au même niveau de connaissance que leurs camarades, mais parce que cette structure arrive en bout de course de la formation commune.

Ces statistiques nous disent par ailleurs que la tentative de réconciliation aux savoirs scolaires par le redoublement s'est montrée inefficace pour cette population.

Au mieux pouvons-nous être d'accord avec les propos tenus par M. Millet et D. Thin et poser que la troisième étudiée ici, encadre ces collégiens vers la sortie et apaise éventuellement la rancune qu'ils pourraient nourrir à l'égard d'un système scolaire qui sanctionne les difficultés par le redoublement plus qu'il n'y remédie.

### **1. 3. La troisième d'insertion : une classe de garçons ... Suite**

Nos chiffres suivent les statistiques nationales qui affichent une prépondérance du nombre de garçons dans les classes de troisième d'insertion. En Bourgogne, ces dispositifs étaient composés pour l'année 2000-2001, de 56,7 % de garçons, et de 43,3 % de filles.

**Tableau 12 – Répartition des élèves par genre et par âge en troisième d'insertion dans l'académie de Dijon.**

	<b>Garçons</b>	<b>Filles</b>	<b>Total</b>
<b>14 ans et moins</b>	2,3	1,7	4,0
<b>15 ans</b>	42,0	25,9	67,9
<b>16 ans</b>	11,9	14,5	26,4
<b>17 ans et plus</b>	0,5	1,2	1,7
<b>Total</b>	56,7	43,3	100

Ainsi que nous le notions plus haut, les filles semblent d'autant plus orientées vers ce dispositif qu'elles sont âgées. Avec une seule expérience du redoublement, peut-être

préféreront-elles adopter une stratégie différente tandis que les garçons semblent moins réticents à recourir dès 15 ans à une pédagogie de l'alternance.

Si l'on assimile l'âge des élèves à un indicateur signalant les difficultés scolaires passées, alors peut-être les filles intégrées en troisième d'insertion le sont-elles davantage que leurs camarades de l'autre sexe.

Lors de notre passage dans ces classes, nous avons donc été accueillie dans des dispositifs réunissant une majorité de garçons dans la plupart des cas (19 classes sur 30), parfaitement mixtes à trois occasions. Dans 8 établissements néanmoins, la classe était constituée d'une majorité de filles.

Nous avons là un premier aperçu de l'élève de troisième d'insertion, dont nous savons qu'il est généralement issu d'un milieu modeste et plus âgé que ces pairs. Si nous faisons de ce dernier indicateur, un signe de sa « faiblesse scolaire », nous pouvons, au regard des épreuves auxquelles il a été soumis, donner quelques repères supplémentaires concernant son niveau.

## **2. Que dire de son niveau scolaire ?**

La présentation générale qui est faite dans le tableau 13 indique les scores, notés sur 100, des épreuves proposées en début (français I, mathématiques I) et en fin d'année (français II, mathématiques II).

Nous avons conservé dans un premier temps, une structure de tableau qui indique les moyennes obtenues dans chaque département. Cette présentation peut être contestée. Elle trouve cependant sa justification dans l'observation de particularités départementales, dont il est possible qu'elles aient une influence sur les résultats de juin 2001. Il ne s'agit pas, dans ce cas, de souligner les pratiques enseignantes, mais plutôt la place accordée aux phases passées en entreprise.

Nous avons constaté que le mode d'alternance le plus répandu est celui qui consiste à concentrer les périodes de stage sur une ou plusieurs semaines au cours de l'année scolaire. Or, dans l'un des départements, le déroulement de l'alternance respecte un cycle plus rapproché, dans le cadre de l'emploi du temps hebdomadaire. De fait, la semaine est scindée : les élèves sont accueillis une partie de la semaine au collège pour y recevoir les heures d'enseignement réglementaires, mais libérés le reste du temps pour leur permettre de découvrir le monde professionnel.

Par ailleurs, figurent également dans le tableau qui suit, les résultats aux mêmes épreuves, d'élèves de deux classes de 6<sup>ème</sup> soit 46 élèves, trois classes de 3<sup>ème</sup> SEGPA soit 59 élèves et deux classes de 3<sup>ème</sup> générale, comprenant au total 45 jeunes.

**Tableau 13 – Scores moyens des élèves de troisième d'insertion aux épreuves de français et de mathématiques, dans l'académie de Dijon.**

	Moyennes	Français I	Français II	Mathématiques I	Mathématiques II
<b>3<sup>ème</sup> Ins.</b>	<b>Côte d'Or</b>	66,3	69,8	61,7	62,5
	<b>Nièvre</b>	64,8	67,1	61,3	57,1
	<b>Saône-et-Loire</b>	58,6	64,4	53,6	53,9
	<b>Yonne</b>	56,3	60,2	51,7	49,3
	<b>Académie Dijon</b>	<b>60,5</b>	<b>64,6</b>	<b>55,8</b>	<b>54,9</b>
	<b>6<sup>ème</sup></b>	61,5	63,2	52,3	52,4
	<b>3<sup>ème</sup> segpa</b>	46,9	48,1	48,3	45,4
	<b>3<sup>ème</sup> générale</b>	74,8	85,9	59,1	80,5

Le premier constat que nous pouvons établir pour l'académie de Dijon, au cours de l'année 2000-2001, concerne la progression en français des élèves de troisième d'insertion puisqu'ils gagnent en moyenne 4 points. Nous remarquons de surcroît que tous les départements bourguignons suivent cette tendance.

Les résultats de mathématiques sont quant à eux plus mitigés, puisqu'ils témoignent d'une déperdition des connaissances (- 0,9 points de moyenne). Selon ces indicateurs de description, si les élèves d'insertion de la Côte d'Or et de la Saône-et-Loire progressent peu, les résultats de la Nièvre et de l'Yonne chutent, d'environ 4 points dans le premier cas et 2,4 points dans le second.

Les scores moyens mathématiques et français confondus, permettent aussi de considérer que le niveau de réussite des élèves de troisième d'insertion aux épreuves proposées, s'approche de celui des élèves de 6<sup>ème</sup> testés, et dépasse celui des adolescents scolarisés en 3<sup>ème</sup> SEGPA. Il apparaît également que l'écart avec leurs condisciples de 3<sup>ème</sup> s'est creusé au cours d'année, les élèves scolarisés dans une classe d'enseignement général continuant d'apprendre visiblement davantage.

Ces indicateurs « d'évolution » nous conduisent enfin à rapprocher les scores obtenus en troisièmes SEGPA et d'insertion, en ce qu'ils suivent une trajectoire

similaire, l'augmentation du score moyen en français s'accompagnant d'une baisse de celui de mathématiques.

Nous interprétons ces résultats comme le témoin de l'importance accordée à l'enseignement de notre langue dans la classe d'alternance. L'expression écrite notamment occupe une place prépondérante, puisque les heures de technologie sont l'occasion de consacrer du temps à la rédaction et à la mise en forme, grâce à l'utilisation du matériel informatique et le recours au traitement de textes, de rapports de stage et de dossiers présentés en fin d'années aux membres du jury du CGF, afin de valider leurs acquis. Aux heures de français prévues dans l'emploi du temps, viennent ce greffer des activités annexes, prétextes à améliorer leur maîtrise de la langue, « surplus horaire » dont ne bénéficie pas l'enseignement de mathématiques.

Le tableau 14 qui complète cette approche descriptive, présente les écarts types relevés, et nous donne l'occasion de revenir à la notion de différenciation pédagogique, mise en avant lors de la création de ce dispositif.

**Tableau 14 – Ecart types des élèves de troisième d'insertion aux épreuves de français et de mathématiques, dans l'académie de Dijon**

	Moyennes	Français I	Français II	Mathématiques I	Mathématiques II
<b>3<sup>ème</sup> Ins.</b>	<b>Côte d'Or</b>	11,2	11,9	14,8	14,9
	<b>Nièvre</b>	11,8	12,3	15,6	19,2
	<b>Saône-et-Loire</b>	11,2	12,2	15,4	16,1
	<b>Yonne</b>	13,8	17,1	16,7	15,8
	<b>Académie Dijon</b>	<b>13,1</b>	<b>14,9</b>	<b>16,4</b>	<b>16,7</b>
	<b>6<sup>ème</sup></b>	16,6	19,3	16,8	10,8
	<b>3<sup>ème</sup> segpa</b>	12,9	14,2	15,0	13,6
	<b>3<sup>ème</sup> générale</b>	17,4	17,0	18,1	8,2

Ces indicateurs tendent à montrer que les écarts entre les élèves scolarisés dans les classes d'enseignement « spécial » (classes de troisième SEGPA et d'insertion) sont moins importants que ceux relevés dans les classes d'enseignement général (6<sup>ème</sup>, 3<sup>ème</sup>), confortant l'idée d'un regroupement d'élèves présentant des niveaux scolaires plus proches là où ils ont été préalablement « triés ».



Par ailleurs, ces chiffres montrent que les élèves accueillis en troisième d'insertion arrivent avec des niveaux de difficulté divers, qui se traduisent plus visiblement encore dans les épreuves de mathématiques que dans celles de français. Cependant, ces écarts types mettent en évidence un accroissement de l'hétérogénéité en cours d'année, cet indicateur passant en français de 13,1 à 14,9 et de 16,4 à 16,7 en mathématiques.

Il est possible d'accréditer l'idée selon laquelle la souplesse qui prévaut ici ne fournit pas les mêmes chances de progresser, alors que nous aurions pu penser, avec A. Legrand que pour les élèves en difficulté, cette solution était toute indiquée. Or, il apparaît qu'après une année scolaire de remédiation, les territoires les plus « homogènes » en fin d'année, sont généralement ceux qui l'étaient à la rentrée.

Néanmoins, cette scission par départements ne peut suffire à expliquer les écarts constatés, les unités d'analyse qui nous semblent les plus pertinentes étant dans ce cas la classe ou l'établissement. Pour cela, nous présentons dans le tableau 14, les résultats obtenus dans chacun des trente dispositifs. Les informations qui y figurent étant déjà denses, nous avons choisi de conserver deux indicateurs, de moyenne et de dispersion relative pour chacun d'eux, mais d'omettre la mention aux écarts types pour ne pas alourdir, plus que de besoin, la lecture de ce tableau. Néanmoins, ces données sont disponibles en annexe 9.

Le coefficient de variation qui paraît, résultat du rapport de l'écart type sur la moyenne nous permet d'estimer si la dispersion s'est accrue ou amoindrie en cours d'année. Rapporté à la moyenne, il nous semble révélateur dans le cas où cette dernière a augmenté.

Les chiffres qui suivent, montrent qu'en français, les élèves ont en moyenne progressé dans chacun des dispositifs sauf deux (les classes 3 et 23). Il reste deux classes pour lesquelles nous ne pouvons pas décrire l'évolution, les tests de fin d'année n'ayant pas été validés.

Cependant, l'étude du coefficient de variation conduit à nuancer ce premier bilan optimiste. Il ressort en effet que dans les deux derniers cas cités, les notes sont également plus dispersées à la fin de l'année. Quatre classes d'insertion témoignent d'une amélioration des scores moyens de français mais ne parviennent pas pour autant à réduire l'hétérogénéité des résultats (les classes 5, 7, 12 et 25). Nous noterons enfin que si neuf classes affichent une augmentation des notes sur 100 en français, celles-ci sont également plus dispersées.

**Tableau 15 – Moyennes et coefficients de variation par classe d'insertion.**

Classes	Français 1	Français 2	Mathématiques 1	Mathématiques 2	Effectif
1 moyenne	67,3	70,8	62,3	58,1	n = 17
coef. de var	0,13	0,08	0,16	0,23	
2 moyenne	76,3	79,1	62	68,2	n = 13
coef. de var	0,08	0,05	0,24	0,18	
3 moyenne	58,3	48,3	39,1	49,4	n = 12
coef. de var	0,17	0,30	0,31	0,21	
4 moyenne	70,6	73,1	65,1	69,7	n = 14
coef. de var	0,18	0,14	0,15	0,14	
5 moyenne	70,7	71,2	65,6	67,6	n = 16
coef. de var	0,12	0,12	0,17	0,18	
6 moyenne	69,4	74,4	64,8	72,2	n = 17
coef. de var	0,16	0,13	0,24	0,15	
7 moyenne	63,0	67,2	68,8	63,7	n = 12
coef. de var	0,17	0,17	0,20	0,11	
8 moyenne	61,4	70,4	60,3	57,5	n = 15
coef. de var	0,14	0,12	0,23	0,31	
9 moyenne	60,6	68,7	63,2	43,9	n = 15
coef. de var	0,20	0,15	0,25	0,28	
10 moyenne	64,5	67,6	57	48	n = 13
coef. de var	0,12	0,17	0,28	0,27	
11 moyenne	65,1	66,5	64,9	64,7	n = 14
coef. de var	0,24	0,21	0,22	0,32	
12 moyenne	56,4	59,9	43,4	47,3	n = 23
coef. de var	0,22	0,22	0,35	0,33	
13 moyenne	62,8	67,5	56,1	54,2	n = 16
coef. de var	0,21	0,12	0,27	0,21	
14 moyenne	52,3	64	53,3	60,8	n = 14
coef. de var	0,20	0,18	0,25	0,26	
15 moyenne	65,1	73,4	61	60,9	n = 13
coef. de var	0,13	0,14	0,25	0,23	
16 moyenne	55,7	62,8	56,3	60,9	n = 13
coef. de var	0,15	0,19	0,22	0,31	
17 moyenne	63,8	n.c.	62	47,7	n = 13
coef. de var	0,12	n.c.	0,21	0,33	
18 moyenne	66,7	67,7	64,6	62,9	n = 16
coef. de var	0,15	0,33	0,19	0,22	
19 moyenne	55,6	56,3	43,7	37,9	n = 12
coef. de var	0,31	0,40	0,31	0,52	
20 moyenne	53	n.c.	50,2	n.c.	n = 13
coef. de var	0,23	n.c.	0,21	n.c.	
21 moyenne	55,8	60,3	46,1	43	n = 17
coef. de var	0,23	0,25	0,30	0,33	
22 moyenne	40,1	67,4	41,6	55,4	n = 10
coef. de var	0,45	0,30	0,29	0,20	
23 moyenne	64,4	32,2	73,3	63,7	n = 12
coef. de var	0,22	0,84	0,08	0,18	
24 moyenne	59,6	69,7	58,4	49,4	n = 15
coef. de var	0,25	0,14	0,25	0,28	
25 moyenne	56,3	57,0	57,2	52,3	n = 13
coef. de var	0,22	0,22	0,28	0,31	
26 moyenne	51,6	59,1	34,9	41,7	n = 15
coef. de var	0,31	0,24	0,57	0,43	
27 moyenne	57,3	63,2	51	48,4	n = 11
coef. de var	0,13	0,19	0,22	0,25	
28 moyenne	54,9	57,1	47,4	43,9	n = 15
coef. de var	0,12	0,13	0,32	0,31	
29 moyenne	61,3	63,3	55,2	52,5	n = 15
coef. de var	0,12	0,18	0,25	0,24	
30 moyenne	48,2	54,8	37,1	43,3	n = 14
coef. de var	0,32	0,29	0,30	0,31	

Nous avons donc en français 13 dispositifs sur 30 pour lesquels les scores moyens sont meilleurs en fin d'année qu'à la rentrée et pour lesquels les résultats sont plus concentrés autour de la moyenne. Les scores moyens en mathématiques affinent la tendance générale que nous notions plus haut : 8 dispositifs affichent des scores de fin d'année plus élevés et moins dispersés. Cinq classes témoignent d'une progression moyenne contrebalancée par un accroissement des différences entre résultats. Mais nous soulignerons surtout l'existence de 11 dispositifs pour lesquels les scores à la rentrée étaient supérieurs à ceux de fin d'année et l'hétérogénéité moins importante. Nous assimilerons enfin le cas des 5 dernières classes à un « nivellement par le bas », la dispersion étant certes moins importante, mais les scores moyens également plus faibles. Les indicateurs présentés ici permettent de considérer, que pour les deux enseignements testés, 5 classes de troisième d'insertion obtiennent des scores supérieurs en fin d'année tout en réduisant l'écart entre élèves (les classes 2, 4, 6, 22 et 26).

Deux autres indiquent une progression des élèves et maintiennent stables les différences entre résultats. Ces premières indications laissent à penser que le fait d'être scolarisé dans un établissement plutôt qu'un autre, a une influence sur la qualité des connaissances réengagées en mathématiques et français, en cours d'année.

Mais ce présupposé mérite d'être confirmé. Pour mesurer la contribution de caractéristiques individuelles telles que l'âge, le sexe, l'origine sociale, le niveau scolaire en début d'année, il est apparu indispensable d'avoir recours à l'analyse multivariée, afin de dénouer les relations que ces variables entretiennent entre elles. Nous avons testé plusieurs modèles<sup>3</sup> cherchant d'abord à expliquer la réussite aux épreuves finales par l'origine sociale des élèves.

La prise en considération de la catégorie professionnelle des parents ne rend pas compte de la variance des résultats de fin d'année, le test n'étant pas significatif<sup>4</sup>. De même, le sexe ainsi que le parcours scolaire appréhendé par le nombre de redoublement(s) ne permet pas d'avancer dans l'explication. Aucune de ces caractéristiques ne contribue à rendre compte de la variance des résultats de façon significative.

---

<sup>3</sup> Détaillés dans l'annexe 10.

<sup>4</sup> A cet égard, les catégories socioprofessionnelles des parents, telles que présentées dans les tableaux 9 et 10 ont fait l'objet de plusieurs regroupements. Une catégorisation « binaire », distinguant parents actifs ou non actifs, ne permet pas non plus d'expliquer la variance de façon significative.

**Tableau 16 - Modèle expliquant le score final par le score initial et la classe<sup>5</sup>.**

Variable		Score final	
Référence	Active	Coef.	t
Score initial		0.78	***
Classe 29 <sup>6</sup>	Classe 1	0.39	n.s.
	Classe 2	6.07	*
	Classe 3	-2.50	n.s.
	Classe 4	5.25	*
	Classe 5	3.07	n.s.
	Classe 6	8.30	***
	Classe 7	2.08	n.s.
	Classe 8	2.64	n.s.
	Classe 9	-0.64	n.s.
	Classe 10	-0.89	n.s.
	Classe 11	2.33	n.s.
	Classe 12	2.24	n.s.
	Classe 13	-1.79	n.s.
	Classe 14	7.65	**
	Classe 15	5.01	n.s.
	Classe 16	3.52	n.s.
	Classe 17	-13.51	***
	Classe 18	5.38	*
	Classe 19	-3.61	n.s.
	Classe 20	n.c.	n.s.
	Classe 21	-4.77	n.s.
	Classe 22	12.70	***
	Classe 23	-15.06	***
	Classe 24	-1.27	n.s.
	Classe 25	-0.70	n.s.
	Classe 26	-3.31	n.s.
	Classe 27	-1.74	n.s.
	Classe 28	-0.32	n.s.
	Classe 30	2.69	n.s.
	% de Variance expliquée		65,12 %

<sup>5</sup> n.s. : non significatif, \* : significatif à 10 %, \*\* : significatif à 5%, \*\*\* : significatif à 1 %.

<sup>6</sup> Nous avons choisi de prendre la classe 29 pour référence, étant celle dont les moyennes en français et en mathématiques sont les plus proches des moyennes académiques.

En revanche, le score initial permet à lui seul, d'expliquer 53,69 % de celle-ci à un seuil de significativité inférieur à .01. Par ailleurs, à la lumière des différences entre dispositifs qui ont été éclairées précédemment, nous avons opté pour l'introduction de la variable « classe » dans notre modèle de régression. Nous en présentons les résultats dans le tableau 16.

La part de variance expliquée s'élevant dans ce cas à plus de 65 %, l'estimation de ce modèle permet de progresser dans l'explication de la variance obtenue aux scores finaux (+ 12 % par rapport au modèle précédent).

Il ressort que la progression au cours de l'année de troisième d'insertion est différente selon le dispositif considéré, confirmant l'effet positif ou négatif de certains d'entre eux. Il apparaît qu'à niveau initial comparable, certaines classes<sup>7</sup> font progresser de façon significative (classes 2, 4, 6, 14, 18, 22), tandis qu'être scolarisé dans les classes 17 ou 23 entraîne une diminution du score final de 13,5 et 15 points.

La remédiation scolaire qui s'engage en cours d'année est donc variable d'une structure à une autre. Cependant, si les textes officiels enjoignent de transmettre aux élèves les savoirs jugés fondamentaux que l'on estime leur faire défaut, la mission de cette classe ne se limite pas à cet aspect. Le travail qui est conduit en cours d'année, qui s'appuie sur l'alternance pour pacifier, motiver et orienter, axé sur la notion de projet et sur la découverte du monde professionnel peut être considéré d'égale importance.

C'est pourquoi nous proposons de poursuivre notre présentation de l'élève de troisième d'insertion en évoquant son rapport aux règlements scolaires puis ses projets, en tant que signes d'« adaptation sociale », telle qu'évoquée par F. Dubet.

### **3. Des conduites sociales « hors normes » ?**

L'élève de troisième d'insertion est un jeune sympathique. C'est du moins ainsi qu'il se perçoit dans 58 % des cas. En revanche, il admet volontiers ne pas aimer l'école (60 %).

Pourtant, depuis leur entrée dans ce dispositif, si 10 % des élèves interrogés continuent de détester y venir, ils sont en revanche 20 % à l'aimer beaucoup, les autres concédant une affection très modérée.

---

<sup>7</sup> En référence à la classe 29.

Cette rapide esquisse brosse le portrait de jeunes qui n'aiment pas se sentir en échec à l'école, plus qu'ils ne la rejettent. D'ailleurs, en cours, près de la moitié estime être calme, près d'un tiers discipliné (les autres s'abstenant de répondre), et 40 % se considèrent attentifs.

Ce qui se passe en classe n'indiffère que 5 % des élèves, 46 % prétendant être intéressés par ce qu'ils y apprennent. Ils participent pendant les enseignements pour près de la moitié d'entre eux, cependant qu'un quart préfère rester en retrait.

Les caractéristiques négatives proposées dans le questionnaire sont peu cochées par les élèves qui préfèrent de loin la non réponse ou encore parfois l'ajout d'une petite case intermédiaire qu'ils baptisent « entre les deux ». Néanmoins, ils sont 6 % à se trouver indisciplinés ou désagréables (2%). Ils concèdent en revanche, être parfois inattentifs en cours (14,5%) voir même agités (22%).

Cette agrégation statistique des réponses données par les élèves concernant la représentation qu'ils ont d'eux-mêmes, concourt à renforcer l'idée que dans ce cas, à la différence des élèves dirigés vers un dispositif relais, leur opposition au système éducatif est moins manifeste. Ces résultats témoignent de ce qu'ils se trouvent des qualités, qui ne sont certes pas scolaires, eux qui « n'aiment pas l'école », mais qui font référence à leur « manière d'être ».

Cependant, il serait hâtif d'en déduire qu'ils sont parfaitement respectueux des règles scolaires.

### **3.1. Assiduité et discipline au collège**

Un article paru dans Le Monde du 7 février 2005 évoque une étude menée par la DEP au cours de l'année scolaire 2003-2004, qui tentait d'apprécier l'ampleur de l'absentéisme scolaire et faisait part d'un taux d'absences injustifiées pour les élèves de 3<sup>ème</sup>, s'élevant à 3,1 %.

Les réponses données par notre population d'élèves d'insertion témoignent d'un seuil bien supérieur. A la question très explicite : « cette année, avez-vous séché un cours », ils sont près de 11 % à répondre par l'affirmative. Or, cette conduite d'évitement ne se limite pas au collège, puisqu'elle s'applique, quoique plus faiblement, aux périodes de stage (6,4 %).

Cette « nonchalance » vis-à-vis des règles de la vie scolaire transparaît également

dans leur respect de la ponctualité puisqu'ils sont plus de 45 % à admettre qu'il leur arrive d'être en retard en classe. Ce dernier indicateur peut présenter un intérêt en tant qu'il modifie le temps d'investissement que l'élève consacre aux apprentissages, conformément à ce qu'en dit Rosenshine (1980). Son travail, évoqué par Marcel Crahay, fait apparaître, que si « dans une certaine mesure, le temps de non engagement paraît incompressible »<sup>8</sup>, dépendant d'activités de préparation au cours desquelles les élèves se procurent le matériel nécessaire, du temps d'attente lié à des préoccupations individuelles d'explication ou d'évaluation d'un travail, « les moments de distraction durant lesquels les élèves rêvassent, se chamaillent ou discutent entre eux de sujets non liés aux apprentissages fondamentaux »<sup>9</sup>, est le paramètre qui plus que les autres, permet de distinguer quelles sont les classes performantes. Or, un début de cours perturbé par l'arrivée échelonnée des élèves, implique également un accroissement du temps de non-engagement dans la tâche.

D'autre part, très souvent sanctionnés puisqu'ils ont déjà été mis en retenue, avertis ou exclus pour plus de 68 % d'entre eux (dont 13 % ayant expérimenté les trois types évoqués), alors que le même éventail de punitions fait état du chiffre de 31,8 % dans un établissement témoin<sup>10</sup> pour l'ensemble de sa population scolaire, ils le sont majoritairement (43,5 %) pour avoir bavardé ou fait preuve d'incivilité, négligé d'avoir préparé le travail demandé (20 %) ou s'être bagarré (19 %). De façon moins importante apparaissent aussi la sortie de l'établissement sans autorisation ou la consommation de tabac.

Quoique les filles déclarent moins souvent que les garçons avoir été punies (elles représentent 43 % des élèves sanctionnés), elles expérimentent les différentes sortes de sanctions dans les mêmes proportions que leurs camarades de l'autre sexe, exception faite de l'exclusion (9 filles pour 26 garçons) ou de l'ensemble de ces dispositions (8 filles pour 26 garçons).

De la même façon, lorsqu'elles sont sanctionnées, elles déclarent l'avoir été pour des raisons similaires et évoquent bavardages et incivilités dans une proportion voisine de celle des élèves de l'autre sexe (21 %). En revanche, plus souvent punies pour un travail non fait, avec un pourcentage de 11 % et 2,5 points de plus que les garçons, elles le sont moins fréquemment pour des bagarres (3 % contre 15 %).

---

<sup>8</sup> *In* L'école peut-elle être juste et efficace ? Bruxelles : de Boeck Université, 2000, p. 263.

<sup>9</sup> *Op. cit.*

<sup>10</sup> Collège de 519 élèves comptant des classes d'enseignement adapté.

Par le biais de ces questions, nous cherchions à apprécier si la sanction avait été admise ou contestée.

Or, à la question « la punition vous semblait-elle juste ? », 59,3 % des élèves nous ont accordé qu'elle l'était, alors qu'une étude similaire fait état d'un taux de 56 %<sup>11</sup> d'élèves de collèges qui acquiescent à la même question, cependant que les autres l'estiment sévère ou imméritée.

Dans le même sens, pour tenter d'estimer le rapport qu'ils entretiennent aux phénomènes de violence à l'intérieur de l'établissement scolaire, nous leur proposons de graduer différentes sortes de perturbation (manque de politesse, bruit, bousculades, racket, dégradation du matériel scolaire) et de déterminer laquelle selon eux, est la moins acceptable. S'ils évoquent majoritairement le racket (dans plus 35 % des cas), 17,5 % font preuve de beaucoup plus de fermeté, indiquant, sans que nous leur proposons, qu'aucune de ces modalités ne devrait être permise. Au-delà d'une aspiration à la rigueur, nous interprétons ces réponses comme le témoignage de jeunes qui reconnaissent les normes socialement admises, même si cela ne les empêche pas pour autant de se situer parfois, en marge de celles-ci.

L'exposé de ces différents indicateurs : absences et retards, punitions pour bavardages, travail non fait, mais reconnaissance de la légitimité de la sanction, contribue à distinguer ces élèves des perturbateurs, tels que décrits par C. Auger et M-T. Boucharlat. Non plus apathiques en classe de troisième d'insertion, leurs réponses indiquent toutefois une prise de distance par rapport à l'organisation et aux exigences scolaires.

### **3.2. Les activités extérieures**

Contrairement à la définition que nous donnions dans notre partie I, où nous liions exclusion et solitude, l'élève de troisième d'insertion exprime rarement (5,4 %), dans notre questionnaire, un sentiment d'isolement. Les autres affirment la place qu'ils accordent aux « copains », 44,4 % déclarent passer leur temps libre avec leurs pairs, auquel s'adjoint celui qu'ils consacrent à leur famille (21%).

L'usage qu'ils font de leur temps libre met l'accent sur l'importance qu'ils

---

<sup>11</sup> Information parue sur le site [cafepedagogique.net](http://cafepedagogique.net).



donnent au fait de se retrouver entre eux, puisque c'est de loin la première réponse inscrite, ce qu'ils nomment aussi parfois « zoner », et qu'ils associent au fait de se retrouver avec ceux de leur âge. Ces réponses se distinguent des résultats d'enquêtes portant sur l'organisation du temps de loisir<sup>12</sup>, qui placent la télévision devant toutes les autres activités, et la promenade en 7<sup>ème</sup> position. Ils ne la mentionnent pour notre part qu'en 3<sup>ème</sup> position, après le sport, chez les garçons surtout.

Sont à noter cependant des différences entre l'utilisation du temps libre chez les filles et les garçons, les filles évoquant la télévision plus fréquemment, cependant qu'elles consacrent moins de temps aux jeux vidéos, tandis que nous voyons apparaître chez les garçons, la figure de la « mob » à laquelle ils associent parfois le fait de faire de la mécanique.

La consommation de cannabis a enfin été évoquée par 5 garçons.

Ce bref panorama de l'utilisation que ces jeunes font de leur temps libre ne contribue pas à l'élaboration d'une représentation les concernant, les assimilant à une population isolée. Il apparaît surtout qu'ils aiment à se retrouver et à partager du temps avec leurs pairs. Cela pourrait venir rejoindre la notion de « bande » que l'on trouve parfois dans la littérature, et dont nous disions plus haut qu'elle participe de la construction identitaire de certains d'entre eux, qui peuvent par la fréquentation rassurante de personnes semblables, affirmer « leur » manière d'être.

#### **4. Des projets de vie « conformes »**

Dans la lignée des travaux menés par François Dubet portant sur l'adaptation sociale des jeunes à travers la notion de projet, nous avons voulu confronter, comme il le suggère, projet de mobilité et projet d'adulte afin de déterminer si leurs déclarations sont conformes à ce que l'institution scolaire prévoit pour eux. Nous voulions savoir si leurs projets étaient « réalistes », « différents » ou « absents ».

A la question « avez-vous une idée du métier que vous aimeriez faire plus tard ? » nous avons plus de 12 % de non réponses. En revanche 85 % des professions évoquées par les autres élèves ont directement trait à un secteur susceptible de leur fournir un terrain de stage. Apparaît en premier lieu le domaine de la « vente » (15,5 % des

---

<sup>12</sup> Les collégiens et la télévision, Note d'information, octobre n° 99.38.

réponses), puis celui de la mécanique (11,6 %) et de la restauration (7 %). Les métiers du bâtiment, la coiffure et les services aux personnes sont également évoqués. D'une manière générale, les professions artisanales sont mentionnées (boulangerie, pâtisserie, ébénisterie, construction...) à hauteur de 16 %.

Les projets les transportant dans un univers « imaginaire » (musicien, architecte, artiste peintre, sportif...) apparaissent dans moins de 3 % des cas.

Nous nous distinguons de la description catégorielle faite par François Dubet, et pouvons considérer que les réponses recueillies font émerger deux sortes de projets à court terme et non trois. Sont confrontés ici soit des élèves qui en sont dépourvus (15 %) parce que l'adolescent n'a pas défini de perspectives d'avenir (non réponses) ou parce que celles-ci sont utopiques, soit apparaissent des projets « réalistes ». Nous ne relevons pas ce que F. Dubet nomme les projets « différents » en ce qu'ils témoigneraient du désir du jeune de travailler dans un secteur économique auquel ce dispositif ne destine pas.

Il apparaît de sorte que le jeune est déjà « préparé » à la vie qu'on s'attend à le voir mener, et qu'il l'a acceptée. Dans ce contexte, il semble bien que le travail conduit par l'équipe éducative en matière d'orientation ait commencé à porter ses fruits et que l'adolescent en ait intégré les paramètres.

Ce travail d'acceptation se traduit également dans le projet d'adulte que ces adolescents formulent, où les joies de la vie familiale côtoient les satisfactions professionnelles. A la question « comment imaginez-vous votre vie familiale ou professionnelle dans 10 ans ? », ils sont 15,5 % à déclarer qu'il désirent avant tout être heureux sans définir le terme qu'ils emploient, ce qui vient confirmer l'idée qu'ils n'imaginent pas concrètement leur avenir, ni ne cherchent à définir la façon de parvenir à cet état de satisfaction. 19 % déclarent souhaiter avoir un emploi, sans préciser le type de travail auquel ils songent, laissant à penser que le fait de n'être pas inactif constitue en soi une priorité, ce qui prend tout son sens compte tenu des caractéristiques familiales de ces élèves. 6 % mettent l'accent sur leur vie sentimentale et 34 % s'imaginent avec un emploi, un conjoint voire même des enfants, certains détaillant plus encore et ajoutant maisons et voitures. Les désirs exprimés par ces élèves nous placent devant le stéréotype du bonheur tel que véhiculé par notre société et renforcent l'idée de projets conformes pour la grande majorité d'entre eux.

Cependant, près d'un quart des élèves inscrit des réponses du type : « *je ne sais pas* », « *seule* » (1 réponse) ou « *en train de zoner* » (5 réponses).

Si François Dubet admet quatre modes d'adaptation dans sa typologie, allant de la satisfaction au conflit et ajoutant l'évasionnisme et l'apathie, il nous semble que ceux-ci ne parviennent pas à traduire fidèlement la réalité des classes de troisième d'insertion.

Peut-être notre population de collégiens, quoique déjà confrontée au monde professionnel par le biais des stages en entreprise qui se déroulent toutefois dans le cadre scolaire, dûment encadrés par une convention et des visites de professeurs organisées en cours d'année, est-elle trop « jeune » encore pour avoir expérimenté à titre personnel les difficultés que rencontrent les lycéens ou apprentis du sociologue ?

La culture de l'élève de troisième d'insertion n'est ni l'une, ni encore l'autre. Toutefois, il paraît que les projets à court terme, dont l'ambition a été dévaluée à leur entrée dans le dispositif, sont en cohérence avec ceux qui concernent leur vie d'adulte, affiliés à la structure sociale.

Restent pourtant des élèves qui dans un cas comme dans l'autre, éludent ces questions, ce qui peut être le signe précurseur d'apathie soulignée par F. Dubet, en tant que cet évitement peut traduire un conflit entre les aspirations de ces jeunes et la trajectoire sociale et professionnelle qui leur est indiquée.

Par ailleurs, la catégorisation Mertonienne qui confronte buts et moyens, complète ces pistes de compréhension. Nous remarquons par le biais des réponses données que les projets évoqués sont fidèles à une représentation consensuelle du bonheur. La valeur « travail » n'est pas absente de leur déclaration. C'est pourquoi, plutôt que d'affirmer qu'ils sont satisfaits, nous préférons dire que leurs attentes sont conformes au diagnostic que l'institution a posé pour eux, au moment de l'enquête.

L'innovation, en tant que l'on crée de nouveaux moyens d'atteindre les buts socialement admis, n'apparaît pas dans les déclarations des élèves et le mode d'adaptation nommé « évasion » par Merton, dans lequel nous pouvons ranger certaines pratiques « déviantes » reste exceptionnel<sup>13</sup>.

En revanche dans le mode d'adaptation « ritualiste » qui « suppose que l'on abandonne le sublime idéal de la réussite financière et de l'ascension rapide [...] qu'on le rabaisse au point où les aspirations peuvent être satisfaites [et où l'on] continue à obéir sans le vouloir aux normes sociales »<sup>14</sup> affine la perception du conformisme précédent en tant qu'il met en lumière un ajustement des ambitions. Les projets

---

<sup>13</sup> Peut-être la contribution des élèves absents au moment de notre passage dans l'établissement, aurait-elle pu venir modifier ces résultats ?

<sup>14</sup> *In Social theory and social structure*, Trad. Française : Paris, Armand Colin, 1997, p. 180.

professionnels « lucides » des élèves témoignent du travail antérieur qui a été mené et qui les a conduits à exprimer ici, des aspirations « raisonnables ». Les projections de leur vie d'adulte quant à elles, très solidement ancrées dans les valeurs de travail et de vie familiale, indiquent tout autant leur souhait d'accéder à un mode de vie respectueux de la norme.

Enfin, la rébellion de Merton implique une prise de position contre les valeurs instituées. Se démarquant d'une « hostilité impuissante »<sup>15</sup>, elle organise le changement en fédérant les « rebelles » autour d'un mythe qui va « rechercher dans la structure sociale l'origine des frustrations collectives et [...] esquisser une autre structure dans laquelle l'homme de mérite ne sera pas frustré »<sup>16</sup>. Les termes de ce type d'adaptation n'apparaissent pas dans les réponses données par les élèves. Pour autant, il n'est pas certain que la classe de troisième d'insertion soit un espace pacifié. Le taux de non-réponses concernant leur projet à court terme et plus encore, celles qui évoquent celui qui les porte à plus longue échéance, laissent paraître le doute et le scepticisme d'un quart d'entre eux.

Le mode d'adaptation sociale qui se dégage ici est plus à rapprocher du ritualisme que des autres. Le fait de souligner que l'on souhaite « être heureux » est à ce titre évocateur, le but à atteindre n'étant plus précisé, dissout dans les contraintes qu'ils ne maîtrisent pas. Le travail d'acceptation de leur destin scolaire et professionnel proche est solidement engagé, et les valeurs sur lesquelles ils assoient leur future vie d'adulte sont usuelles. Il n'en reste pas moins que ce taux de non réponse qui s'accroît en même temps que leur horizon temporel, témoigne de l'écueil que nous formulions en hypothèse concernant la capacité d'un tel dispositif à assurer à ces jeunes à long terme, le bien-être auquel ils ont droit.

Les réponses inquiètes de ces élèves, vont, sans qu'ils en aient globalement conscience, dans ce sens.

A l'issue de ce chapitre, plusieurs éléments semblent importants à souligner.

Si la littérature fait apparaître que plus on avance dans le cursus scolaire des individus, moins le poids de l'origine sociale se fait sentir, ce qui est généralement attribué à un effet « d'écémage », nous observons, dans le cas de l'orientation précoce,

---

<sup>15</sup> Op. cit., p. 184.

<sup>16</sup> Op. cit., p. 185.

un phénomène symétrique que nous attribuons à une forme de sélection « pas le bas ». Sous couvert de la faiblesse des résultats des élèves, qui préside à leur regroupement, des classes homogènes sont reconstituées sur le plan de l'origine sociale, et suivant le modèle de l'ancienne voie III.

Par ailleurs, les réponses des collégiens sont à rapprocher du type d'adaptation sociale que Merton qualifie de « ritualiste ». Les buts à atteindre s'éloignent de l'idéal de réussite, tandis que les normes et les valeurs de la société continuent d'être respectées.

Or, plutôt qu'une soumission aveugle à ces dernières, les déclarations des élèves nous évoquent deux choses.

La première est d'ordre méthodologique. Bien que l'enquête leur ait été présentée, nous ne savons pas très bien quel statut les élèves ont attribué à l'enquêtrice lors de son passage dans leur classe : représentante de l'institution scolaire au même titre que les enseignants, conseillers... avec lesquels ils sont amenés à travailler ?

Par ailleurs, ils ont généralement rempli ces questionnaires en classe, ce qui ne peut pas être sans effet, même si nous leur garantissons confidentialité et anonymat.

Secondairement, les projets professionnels qui sont décrits, conformes à ce à quoi ce dispositif prédestine, entrent selon nous tout à fait dans le cadre de ce que Serge Paugam assimile à l'expérience de la disqualification sociale.

Face à l'enquêteur, dont les élèves ne savent pas très bien ce qu'il attend, ils optent pour la réponse « convenue ». Ils témoignent en cela d'une forme de « fragilité assistée » : ils se soumettent en apparence au rôle social qui leur a été attribué à leur entrée dans ce dispositif, acceptent de « jouer le jeu », en échange de la souplesse qu'ils gagnent par rapport au cadre scolaire traditionnel. Simultanément, les acteurs institutionnels préservent une qualité de l'ambiance au sein de l'établissement.

Le ritualisme observé ici, n'est pas selon nous, une obéissance « placide », il est la conséquence d'un contrat, où chacun des protagonistes est pour un temps gagnant ou satisfait de cet aménagement réciproque.

## **Chapitre 12**

### **Politiques d'établissement et pratiques enseignantes**

**1 – Troisième d'insertion et politique d'établissement**

**2 – Le discours des chefs d'établissement : un point de vue administratif**

**3 – Le pédagogue en contrepoint**

Au cours des chapitres précédents, nous avons séparé les décisions politiques, les principes qui les fondent et président à leur institution, du public auquel elles se destinent. Or, ce chapitre se donne pour objet de combler le vide qui se situe entre ces deux niveaux, pour tenter de comprendre comment ils s'articulent, dans le cadre de notre problématique.

Dans l'Education, les établissements scolaires ont une place d'importance, en tant qu'ils sont investis du rôle d'interface. Entre les textes émanant de la rue de Grenelle, qu'ils sont tenus de mettre en application et l'autonomie qui leur est accordée, ils participent aussi à la réflexion puis à l'élaboration de programmes d'actions locaux.

Le fonctionnement de la classe de troisième d'insertion, est, conformément aux textes que nous avons présentés, soûplement cadré au niveau central, pour laisser aux acteurs « directs » toute la flexibilité nécessaire à une intervention qui satisfasse tant les personnels d'éducation que les usagers concernés. C'est pourquoi, cet exemple nous paraît particulièrement révélateur de la politique actuellement menée car il permet d'appréhender comment les collègues se saisissent des directives nationales et se les approprient « individuellement ».

Par ailleurs, nous avons rappelé le travail qui prend place dans les ministères, au cours duquel la société est fixée dans un système de représentations, lui conférant une lisibilité venant donner un / du sens aux décisions. Il nous semble probable qu'un travail identique se mette en place dans chaque unité scolaire faisant intervenir « leurs » représentations. De même que la subjectivité des politiques nationales a parfois été évoquée, les constructions locales, laissées libres, sont guidées par les perceptions et les croyances des acteurs impliqués auxquelles vient se greffer ce que nous nommerons « la culture de l'établissement ».

L'approche qui nous semble la plus judicieuse pour confirmer ou infirmer notre hypothèse est qualitative. Nous proposons dans un premier temps d'analyser les écrits. En tant qu'ils fixent des lignes directrices, les justifient et posent des principes d'actions, ils témoignent de la politique « officielle » menée. Simultanément nous proposons d'étudier les discours des acteurs impliqués. Il nous a semblé primordial d'axer notre étude des entretiens sur les représentations qui s'en dégagent et qui concernent les perceptions de l'élève en difficulté et des dispositifs de remédiation.

### **1. Troisième d'insertion et politique d'établissement**

Dans les collèges concernés par notre enquête, nous avons sollicité l'autorisation d'avoir un exemplaire de leur projet à chaque fois. Notre requête n'a pas toujours été acceptée : 17 nous ont transmis des documents variés, ce dont la qualité de l'exploitation a à souffrir sans doute. Néanmoins, les projets, rapports d'activités, bilans, fiches actions diverses ont constitué un matériau riche. Cette étude de l'écrit est intéressante car le premier constat que l'on peut tirer au regard des projets d'établissements et bilans, est qu'ils sont traduits en langage politique, très conformes et fidèles aux principes énoncés dans les textes, reprenant mots et expressions pour justifier et formaliser chaque activité envisagée en cours d'année ou pour les trois années à venir, dans le cas d'un projet d'établissement triennal.

La mise en forme du projet d'établissement se décalque sur le modèle des politiques nationales que nous présentions dans notre deuxième partie. Chaque établissement scolaire définit plusieurs axes prioritaires, conformes aux principes institués nationalement, ce que nous pourrions assimiler à une politique générale, qui guide l'action pour plusieurs années. De cela dépendent des objectifs opérationnalisés en termes d'activités à mettre en place et de moyens attribués.

Nous pouvons citer, à titre d'exemple, un établissement pour qui l'action de la communauté éducative se fédère autour de :

- 1/ l'individualisation des apprentissages,
- 2/ l'orientation, l'insertion, la socialisation et la citoyenneté,
- 3/ l'ouverture au monde extérieur.

Ainsi, chaque action entreprise relève de l'un de ces principaux « mots d'ordre », ces trois pôles englobant l'ensemble des activités.

Pour ce qui concerne la classe de troisième d'insertion, il est apparu qu'elle ne faisait pas toujours l'objet d'actions spécifiques, étant tantôt associée à des activités regroupant les élèves d'enseignement général, tantôt participant à d'autres, communes avec les élèves de SEGPA, pour ce qui concerne l'éducation à la santé notamment, la prévention du sida entre autres.

Dans l'illustration que nous donnions précédemment, les « fiches action » impliquant les élèves de troisième d'insertion concernent principalement l'axe n° 2 visant à faire « connaître le monde du travail et ses contraintes ». Sont proposées de fait des actions d'« insertion dans l'industrie par stages en entreprises » dont l'intitulé est



explicite, d' « apprentissage comme insertion dans la vie active des élèves en refus de scolarisation », qui invitent les collégiens à étendre leur connaissance des métiers et à élargir leur palette de choix au monde industriel plutôt que d'en rester aux professions artisanales, ou enfin d'« améliorer l'information » en visitant centres de formation et lycées professionnels.

De façon plus précise, nous avons relevé pour les fiches actions impliquant les élèves de troisième d'insertion, la définition de l'axe prioritaire auquel il était fait référence. Nous les avons regroupées en quatre catégories :

- L'impératif de donner de l'éducation à tous et de ne pas marginaliser, ce qui apparaît en ces termes : « faire réussir tous les élèves et donner du sens à leur formation, rechercher la meilleure réussite scolaire pour tous, placer chaque élève dans une situation favorable d'apprentissage » ;
- Permettre à chacun d'accéder à une qualification : « éviter les sorties prématurées du système éducatif, favoriser la poursuite d'études des élèves en seconde professionnelle, préparer l'insertion professionnelle dans une formation qualifiante de niveau V (CAP/BEP) » ;
- Diversifier pour remédier : « réorganiser sur l'établissement l'accueil des élèves en très grande difficulté, adapter le collège à son public, diversifier et consolider les dispositifs d'aides aux élèves en difficulté, aller de la gestion de la diversité à l'individualisation des apprentissages » ;
- Et former un élève citoyen et responsable.

Nombreux sont les établissements qui insistent sur l'importance de réussir l'orientation des élèves, conformément à l'objectif de qualification fixé par la loi d'orientation de 1989, tandis que le recours à l'alternance est l'occasion pour certains de faciliter l'intégration professionnelle ou de « motiver » pour d'autres.

Dans le même sens, il apparaît que si l'on souhaite en troisième d'insertion « redonner le goût d'apprendre », « réconcilier les élèves avec le système ou l'univers scolaire », d'autres collèges évoquent la nécessité de « consolider les apprentissages fondamentaux », objectif finalisé par la mention de l'accession à un niveau minimum CAP I en français et en mathématiques ou l'évocation de la préparation du CFG. Mais les objectifs pédagogiques n'apparaissent pas systématiquement, subordonnés ou englobés dans un travail de préparation de « l'après-collège » pour des jeunes bientôt arrivés au terme de leur éducation scolaire.

Dans ce cadre, la notion clé de projet prend tout son sens et peut même devenir l'un des objectifs prioritaires, ce que nous avons noté plusieurs fois sous l'appellation de « construction d'un projet professionnel, aider les élèves à se doter d'un projet personnel et professionnel, stage pour découvrir le monde économique et construire un projet, développer la motivation / élaboration du projet personnel... ».

Plus rarement, nous avons relevé des références au partenariat école-entreprise (« relations adaptées entre élèves enseignants et entreprises locales », les établissements scolaires préférant généralement n'assurer qu'une fonction informative, ou l'acquisition de savoirs-être (« acquérir des savoirs et comportements civiques (lutte contre le racisme et l'exclusion) ; Favoriser dans la classe et en milieu professionnel l'apprentissage de la vie en société ; améliorer la relation à l'intérieur de l'établissement (prévenir la violence) ; autonomie et insertion dans la vie »).

Dans le même temps, le public destiné à être accueilli en troisième d'insertion est identifié. Sont susceptibles d'être candidats tous les élèves, dès lors qu'ils sont en échec, en difficulté ou avec des lacunes dans les connaissances de base. Il est précisé parfois que leur admission est dépendante de leur retard scolaire, les collégiens « à l'heure » étant écartés d'office. Au-delà des caractéristiques scolaires, d'autres critères sont posés, liés à l'attitude générale de l'élève qui doit être « positive face à la scolarité, ou ne « pas présenter de problèmes de comportement majeurs », « être sérieux mais lent » et « être motivé par l'entrée dans le monde professionnel » voire même avoir un projet déjà arrêté.

Les modalités d'inscription mettent l'accent sur l'importance du dialogue avec l'adolescent et ses parents, puisque le cadre réglementaire donne obligation d'obtenir l'accord du responsable légal avant d'orienter l'élève dans ce type de structure et signalent parfois la part prise par l'équipe éducative dans le choix d'intégrer l'élève ou non en troisième d'insertion. Ce travail préparatoire donne lieu, ainsi que précisé dans certaines fiches action, à la signature d'un contrat tripartite entre l'élève, sa famille et le chef d'établissement.

Enfin, la partie réservée à l'organisation du dispositif est, à cet égard, la plus instructive en terme d'informations relayées. Certes, elle en rappelle les dispositions générales et notamment l'effectif de la classe. Si elles en fixent le seuil maximum, un établissement établit à 10 le nombre minimum d'élèves permettant à la classe de vivre.

Mais c'est également à cette occasion que nous prenons connaissance de l'existence de structures hybrides, certaines classes regroupant 4<sup>ème</sup> d'aide et de soutien

et 3<sup>ème</sup> d'insertion, d'autres planifiant des heures communes d'enseignement pour les élèves de niveau de troisième, certaines encore se laissant la possibilité d'accueillir des élèves de SEGPA et sollicitant à cet égard l'intervention d'enseignants spécialisés.

Les outils sur lesquels les éducateurs se proposent de prendre appui sont listés, nous avons déjà évoqué le contrat, il s'agit aussi parfois de logiciels particuliers, ainsi que des moyens spécifiques, qui consistent à ne solliciter que des enseignants volontaires, auxquels on propose des heures de concertation ou de la formation.

Comme toute autre politique, celle-ci se doit d'avoir un impact. Les établissements font état d'indicateurs permettant d'évaluer leur action pour mieux l'ajuster. Il s'agit généralement de décisions d'orientation, le nombre d'élèves sans solution à l'issue de troisième servant de signal. Nous lisons dans un rapport d'activité « orientation difficile : plusieurs jeunes ne sont pas directement intégrables dans une entreprise pour préparer un CAP à l'issue de cette classe », sans que soit dit d'une manière très explicite, quel enseignement doit être tiré de ce constat. D'autres insistent sur les taux de réussite au CFG, voire même au Brevet série technologique auquel certains élèves d'insertion s'inscrivent en tant que candidats libres et pour lesquels un établissement évoque le taux de 70 % de réussite : « mais ce ne peut être ni un objectif prioritaire, ni un carcan pour le travail pédagogique et le suivi des programmes qui restent adaptés au niveau de ces élèves », précise-t-il.

Un autre se félicite enfin des « bonnes relations du collège avec le milieu économique local [qui] font une partie de la réussite de la troisième d'insertion. Le collège semble donc offrir une vraie plus-value aux élèves », estime-t-il.

Derrière un discours uniformisé destiné à une hiérarchie administrative, sous une forme standardisée et rédigée en langage institutionnel, cette synthèse contribue à montrer la diversité des objectifs fixés en troisième d'insertion ainsi que la variété des modes de fonctionnement recensés. La souplesse qui apparaît de moindre importance dans les classes d'enseignement général où le cadre pédagogique est solidement fixé, devient ici l'occasion de se munir d'un « dispositif maison », les textes de référence laissant à l'école un vide, destiné à ce que les établissements scolaires s'en emparent pour mieux adapter leur programme d'actions au public concerné.

Certes, le contrat qui lie les établissements à la hiérarchie est rempli, le cadre des actions est défini et conforme à ce que les élites en attendent, mais il ressort qu'il existe *in fine* presque autant de dispositifs de troisième d'insertion que d'établissements

scolaires. Naturellement, tous comprennent des heures d'enseignement, des périodes de stage et mènent un travail sur l'orientation, conformément à l'obligation donnée au cycle auquel ce dispositif appartient, mais pour certains, il semble judicieux et approprié de permettre à l'élève de partir en stage dix semaines plutôt que six, de faire bénéficier les élèves de tantôt de 7 heures, tantôt deux heures de technologie par semaine, d'enseigner la communication ou d'apprendre une seconde langue vivante.

Bien sûr, les directives officielles laissent libres d'aménager cette troisième selon les modalités qui conviennent, et il est probable que les établissements fassent au mieux soit dans l'intérêt des élèves d'insertion, soit dans celui de la communauté scolaire.

Nous pouvons pourtant nous demander pourquoi ces choix ont été faits et sur quels critères ils reposent.

C'est à ce titre qu'intervient le travail sur les représentations, qui de même qu'elles trouvent place dans la création de politiques nationales, jouent un rôle dans le cas de décisions territoriales.

## **2. Le discours des chefs d'établissement : un point de vue administratif**

Les entretiens que nous avons menés auprès des chefs d'établissement mettent en évidence un degré d'engagement ou de conviction, né de leur expérience personnelle ou de leur réflexion, parfois éloigné. Nous avons rencontré beaucoup de personnes convaincues et enthousiastes, d'autres, moins nombreuses sceptiques, voire dépitées. Or, derrière ces témoignages divers, qui auraient pu nous laisser penser qu'ils s'impliquent différemment dans le fonctionnement de ce dispositif, se dessine une réalité dont ils ne sont pas maîtres en fait, quel que soit le discours tenu.

La disparition des filières depuis la réforme Haby, puis celle du palier d'orientation en fin de cinquième consécutive à la loi de 1989, ne suppriment pas les difficultés auxquelles sont confrontés les établissements, qui doivent, pour remplir leur mission, composer avec l'hétérogénéité des élèves et les malaises qu'elle entraîne, tant pour les jeunes que pour l'équipe éducative.

Derrière les motivations diverses qui justifient la présence d'une classe de troisième d'insertion, nous percevons la nécessité qui est faite à l'institution scolaire de diriger les élèves dans une voie dont on estime qu'elle s'accorde à leurs niveaux et à leurs possibilités, tout en limitant les sorties précoces. En cela, elle remplit sa mission

administrative de gestion de flux d'élèves.

Ensuite, l'affectation dans ce dispositif, qui repose sur des critères d'âge et de niveau scolaire, atteste de ce que le travail de sélection s'est opéré en amont. Ici, l'on ne découvre pas une situation d'échec scolaire, on enregistre et entérine celle qui est depuis longtemps avérée.

Les propos recueillis auprès des chefs d'établissement témoignent de la position ambiguë dans laquelle ils se trouvent : sélectionner mais faire réussir chacun, adapter des modes d'enseignement mais sans discriminer.

C'est pourquoi nous soutenons que quelque soit leur degré de conviction, cette position est contradictoire.

### **2.1. Ce que cachent les convictions personnelles**

Dans le travail d'analyse que nous avons mené, nous avons délibérément choisi de nous concentrer sur trois pôles, dégagés au cours des lectures préliminaires de ces supports retranscrits.

Le premier confirme que la classe de troisième d'insertion ne naît pas toujours des textes qui l'ont instituée. C'est parfois une création antérieure, que les circulaires n'ont fait que légaliser. En cela, cette gestion de la difficulté scolaire n'est pas innovante.

Ce constat nous conduit à établir que l'appellation d'insertion accolée à ce dispositif, est interprétée par les établissements comme la nécessité de se conformer à l'objectif de permettre à tous d'accéder à une qualification, et de ne laisser personne sans solution à l'issue du premier cycle de l'enseignement secondaire. Outre que l'entrée de ce concept au collège contribue à amorcer un travail « d'insertion par l'économique », similaire à celui d'institutions non nécessairement scolaires qui font de ce type d'insertion leur priorité, il apparaît aussi que troisième d'insertion et quatrième d'aide et de soutien qui parfois la précède, se substituent à une orientation en fin de 5<sup>ème</sup> au prétexte d'engager une remédiation.

Enfin, la nécessité de ne pas reconstituer de filières au collège, conduit les établissements à développer méthodes de recrutement et arguments qui tendent à venir les assurer qu'ils sont hors système de relégation.

La mémoire de l'établissement, tributaire de l'ancienneté de nos interlocuteurs

dans le collège, a parfois été perdue. Mais si certains sont malheureusement amnésiques, nombreux sont ceux en revanche qui ont pu nous confirmer la présence de classes CPPN ou CPA en leurs murs. S'il n'est pas anodin, que la troisième d'insertion soit venue prendre le relais de ces structures, il paraît plus intéressant encore, de constater qu'il a parfois existé un flottement entre la disparition des premières et la création des secondes. Cette période de transition n'est cependant pas l'occasion de fonctionner selon un modèle d'enseignement uniforme. Sont imaginées des structures adaptées à un public d'élèves en difficulté, d'appellation locale et de formes différentes.

Parfois juste qualifiées de « bâtardes », elles se nomment ailleurs classe « Compagnons », inspirée des anciennes CPA et en référence aux Compagnons du devoir où des apprentis de qualité sont formés, ou 3<sup>ème</sup> APA (à pédagogie aménagée).

Ces prises en charge permettent de traiter de l'échec scolaire tantôt sur le mode du cas par cas, tantôt par la constitution de structures à part.

La gestion interne de ce fonctionnement « transitionnel » nous a parfois été décrite en ces termes : « *Les élèves étaient répartis dans d'autres classes. On essayait de les extraire à certains cours, à certains moments, et ils partaient en stage* ».

Or, quel que soit le fonctionnement auquel l'établissement se rallie pour un temps, les conclusions tirées de cet essai ne permettent pas qu'il se pérennise. La modification qui s'ensuit obéit tantôt aux remarques de l'équipe pédagogique, « *Et puis, ça n'a pas très bien fonctionné comme ça, les enseignants n'étaient pas du tout satisfaits, notamment à partir du deuxième trimestre. Il y avait un trop gros décalage avec les autres élèves* », tantôt à la sanction posée par les services académiques, qui n'autorisent pas ces élèves à valider leurs acquis.

« *Ca a été construit, un peu bricolé par les professeurs... mais surtout, on avait un blocage terrible à l'issue de la classe. Cette classe n'était pas reconnue donc les élèves ne passaient pas le CFG, il n'y avait pas de référence. Ils ne pouvaient pas passer le brevet des séries techniques parce qu'il n'y avait pas de référence non plus. Ils ne passaient pas le brevet des collèges, puisque que dans l'évaluation notamment, il doit manquer la LV2. Ils n'avaient pas de LV2. Donc, à un moment, y'a eu refus du service des examens que ces élèves passent un quelconque examen* ».

C'est pourquoi, si l'un d'entre eux déclare, « *on fonctionnait déjà en 94-95 de façon officielle, et officieusement on a fonctionné en 93-94, et on a demandé la création après. C'est peut-être pas très légal mais ça a fonctionné comme ça* », il apparaît que la conception des dispositifs terminaux est à la fois le fruit d'une mise en conformité avec

les textes réglementaires et le travail de recherche de consensus entre les membres de l'équipe éducative, qui créent la troisième d'insertion à l'aune de ce qu'ils ont déjà fait ou connu, et des leçons qu'ils en ont tirées.

Ici, l'équipe pédagogique se saisit de la question des élèves en difficulté en tant qu'elle relève exclusivement de son champ de compétence : « *Nous l'échec scolaire, on sait faire* », là, où l'on a acquis le principe de la transformation de filières antérieures en classe d'insertion, on trouve un compromis entre les obligations rappelées dans les textes, et la nostalgie d'un fonctionnement précédent qui semblait satisfaisant.

Le chef d'établissement devient garant du respect du cadre réglementaire tout en essayant de tirer le meilleur parti de l'autonomie dont il jouit.

*« Donc on dit référence aux textes. Et à partir des textes, on s'approprie les textes en fonction de notre autonomie, de notre marge, etc., les discours que vous connaissez ».*

Si l'historique de l'établissement scolaire, nous permettant d'appréhender sa « culture », nous a aisément été confié, en revanche, les raisons motivant la création de ce dispositif sont plus évasives et tiennent pour beaucoup aux caractéristiques des élèves. « *On a des élèves en difficulté ici, vis-à-vis de l'école. Mais pas de violence* » ou encore « *Les parents ici et donc les enfants considéraient l'école comme quelque chose d'à peine utile, si ce n'est pour être nourri à midi et puis tranquille pendant la journée. Ce qui fait que les élèves quittaient l'école très vite, partaient en apprentissage dès qu'ils avaient un moment, et puis on ne les revoyait plus à la suite* ».

Dans le cas de cette dernière illustration, les sorties prématurées du système scolaire président, semble-t-il à l'instauration d'une classe d'alternance. Apparaît en filigrane l'intérêt d'une pré orientation antérieure à l'année de 3<sup>ème</sup>, afin d'éviter le décrochage scolaire ici, l'explosion des élèves ailleurs.

Rarement évoquée ouvertement par les chefs d'établissement, la question « taboue » de l'orientation en fin de 5<sup>ème</sup> est généralement esquivée, et les réponses consensuelles. Certains cependant, nous font part de leur sentiment qui s'éloigne de la ligne institutionnelle. La prise en charge « sur le terrain » des difficultés, assortie de la réduction des moyens qui sont mis à leur disposition pour y parvenir, conduit à une certaine amertume. La suppression des 4<sup>ème</sup> et 3<sup>ème</sup> technologiques dans les collèges, « *Si vous saviez le boulot qu'on faisait dans cette maison* », est également vécue douloureusement.

Aussi, avons-nous entendu à propos de la classe de troisième d'insertion : *« C'est un des rares dispositifs qui nous reste, dans lequel on peut travailler en fonction des attitudes et des capacités des gamins, en se disant, on s'en fout, on va pas faire des prix Nobel avec ces gosses-là, mais on va les prendre à A, et on va les emmener à C, à D, à E... le plus loin possible, mais on les emmènera jamais jusqu'à Z. En tout cas, on va les accepter tels qu'ils sont, et on va essayer de les faire progresser avec ce qu'ils ont comme possibilité. C'est le seul moyen ».*

Certains témoignages posent la question de ces élèves qui arrivent en 6<sup>ème</sup> en ayant déjà connu l'échec, tandis que les moyens institutionnels pour les aider se raréfient. La diversification des parcours, qui permettait selon eux, de remédier à certaines lacunes rapidement évaluées, n'est plus possible. Aussi déplore-t-on l'intégration de ces élèves « noyés » en classe de troisième générale :

*« C'est en 3<sup>ème</sup> générale qu'ils vont. Et qui dit 3<sup>ème</sup> générale veut dire quoi : bon la même épreuve de maths que les autres, les mêmes épreuves de français que les autres, y'a un peu d'histoire géographie qui varie parce qu'ils n'ont pas les mêmes horaires, c'est des gosses pour lesquels on ne peut plus faire fonctionner, comment elle s'appelle, la pompe à regonfler à savoir que ces gosses-là, ben...ils se rendent bien compte que comparés aux autres, ils sont dans une situation d'échec ».*

C'est surtout dans cet esprit que le tronc commun 6<sup>ème</sup> - 3<sup>ème</sup> est contesté, tandis que l'obligation d'uniformité donnée à ce cycle, enjoignant tous les élèves d'adhérer à la chose scolaire et d'entrer dans le même moule, provoque ce discours sur la norme actuelle par opposition au travail qu'il était possible d'engager dans les filières collège, avant les réformes.

*« Mais on était là dans des logiques qui rompaient complètement avec ce tronc cylindrique de la 6<sup>ème</sup> à la 3<sup>ème</sup>. Et on travaillait pour ces gamins, tels qu'ils étaient. Bon, t'es pas bon, j'en ai rien à foutre, t'es pas bon, t'es pas bon, allez hop ! Comme ça c'est dit une bonne fois pour toute. Mais t'es pas bon par rapport à quoi, par rapport à un idéal universitaire ? O.K. C'est pas ça qu'on vise ! Ce qu'on va viser c'est ton insertion. Et le gamin se mettait à réussir, petit à petit, et on le réconciliait avec l'univers scolaire. Moi, je crois que c'est ça le nœud du problème. Aujourd'hui, les gamins, ils rentrent à 100 % en 6<sup>ème</sup>, et il faut qu'ils sortent à quasiment à 100 % en 3<sup>ème</sup>, sur une 2<sup>nde</sup> générale ou une 2<sup>nde</sup> professionnelle ! C'est là que ça va pas ! Et moi, je suis sûr que si on nous laissait traiter de manière beaucoup plus individualisée,*



*beaucoup plus autonome, un certain nombre de gamins qui y compris sur le plan comportemental posent problème, on réussirait mille fois mieux ! »*

Cette prise de position faite de contestation est rare. Car si les opinions sont généralement favorables au dispositif d'insertion, les propos émis sont plus tempérés et les argumentaires moins passionnels.

Nous trouvons ailleurs quelques évocations au palier d'orientation en fin de 5<sup>ème</sup>. Nous citerons à cet égard ce propos, qui illustre ceux que nous avons entendus plus généralement :

*« Quand il y avait l'orientation en fin de cinquième, faut reconnaître, qui envoyait-on dans ces structures ? Les élèves dont on ne voulait plus dans la filière normale. Peu importait à la limite, leur motivation. Fort heureusement, il y en avait qui avaient une motivation mais pas tous. Donc c'était entre guillemets "voie de garage", et ça, ça n'était pas bon. Je crois que la troisième d'insertion, si elle est bien comprise par chacun est très utile, mais sous réserve d'être vigilant quant à la qualité. La qualité, encore une fois, quant au recrutement et la qualité quant aux prestations qu'on assure à ces jeunes. Parce que ces jeunes-là, qui ont les qualités requises pour intégrer cette structure, ils attendent quoi. Ils attendent une insertion effective. Alors, c'est à nous aussi de savoir accompagner. Ca, ça me paraît fondamental. Mais, c'est vrai que ça remplace, selon moi, avantageusement ce qui se faisait avant ».*

Le souci du personnel administratif se situe souvent dans ce dernier propos en effet. Comment instaurer une structure nouvelle, non soupçonnée de filiation avec les antécédentes ? S'il est généralement admis que CPPN et / ou CPA ont existé, une prise de distance est affirmée : *« Elles ont existé, oui. Et on voulait surtout pas reproduire ».*

Pourtant, à l'écart de ce discours, le projet pédagogique d'une classe de troisième d'insertion fait paraître cet historique : *« Appelées S.E.P. (section d'éducation professionnelle), C.P.A. (Classe préapprentissage) ou classe d'insertion, ces classes ont toujours existé. Elles correspondent à un besoin d'une certaine population scolaire, élèves en « difficulté scolaire » (système d'enseignement scolaire traditionnel ne leur convenant pas) et surtout ayant un projet professionnel par l'apprentissage ».*

L'inertie que nous lisons ici, va dans le sens d'une remarque faite par un chef d'établissement, qui a reformulé une question que nous lui posions pour exprimer l'opinion selon laquelle la troisième d'insertion, correspond à un besoin... de l'établissement.

Les propos que nous relayons concernant la prise en charge des élèves « décrochés » montrent assez que ce dispositif n'est pas la structure innovante qui a été présentée en 1991, mais repose sur des bases plus anciennes. Cependant, aucun remède à l'échec scolaire n'ayant clairement été établi, ces acteurs, en tant que « réceptacles », sont loin d'être à blâmer. Du moins essaient-ils d'en amoindrir les symptômes, en ayant recours aux moyens qu'ils connaissent.

En outre, certains chefs d'établissement insistent sur la mobilisation des enseignants autour de ces élèves : « *Chaque année, on construit le projet en fonction des élèves que l'on va avoir. [...] Ensuite, même si on a les grandes orientations, hein, ou des principes de départ, ensuite, on bâtit, vraiment avec le type d'élèves que l'on a* ».

Et deux autres témoignages confirment qu'il n'est pas souhaitable d'avoir une structure « ronronnante ».

Par ailleurs, la classe d'alternance répond à une nécessité plus récente de maintien au collège, alors même que l'institution scolaire est généralement contrainte de s'abstenir d'orienter avant la troisième.

La subtilité de l'instauration des dispositifs d'aide et de soutien et d'insertion, réside dans le fait que ces élèves sont effectivement au collège jusqu'à leur seizième année au moins. A cet égard, ils ne semblent pas avoir été orientés. Pour autant, les mécanismes de sélection qui s'enclenchent au moment d'ouvrir cette possibilité aux élèves, sont les mêmes que lors d'une procédure d'orientation. L'engagement en troisième d'insertion, implique de réduire sa palette de vœux à venir. L'équipe éducative réunie en conseil de classe confirme un travail de désignation de ce public, amorcé avant cela. L'accord des familles qui est exigé, confirme qu'il ne s'agit pas d'une décision anodine, mais que l'on sort du cadre habituel et commun.

Pour autant, les pratiques qui valident l'entrée en troisième d'insertion, mises en place spontanément, attestent de la volonté des personnels éducatifs d'éviter l'effet anciennes filières de relégation qui rassemblaient tout à la fois des jeunes confrontés à des difficultés sociales, scolaires et comportementales.

## **2.2. Eviter l'effet « filière de relégation »**

Au cours des entretiens que nous avons menés, nous avons rapidement été confrontée à une situation que nous n'avions pas imaginée, certains établissements soulignant l'impossibilité où ils étaient, de satisfaire toutes les demandes d'entrée en insertion, compte tenu de la capacité d'accueil de cette structure, limitée à quinze élèves.

Laissant entendre que cet effet serait la conséquence de la qualité de leur classe, nous attribuons, quant à nous, ce phénomène à une autre cause.

### **2.2.1. L'offre et la demande**

Les demandes d'entrée en troisième d'insertion dépendent en premier lieu de l'existence de cette structure au sein de l'établissement scolaire, puis de la taille de population scolarisée, le collège se montrant parfois réticent à ouvrir ses portes aux élèves qui lui sont extérieurs. Au discours tenu ici « *J'ai un établissement de 800 élèves sur les épaules, honnêtement, recruter 15 gamins en 3<sup>ème</sup> d'insertion, sur un vivier de 800, j'ai pas de mal... J'ai même pas assez de places en 3<sup>ème</sup> d'insertion par rapport à la demande* », s'adjoint celui tenu ailleurs, allant dans le même sens : « *On est un petit établissement, on est à 350. Donc, qui dit petit établissement, n'a pas forcément le recrutement euh... nécessaire à l'interne* ».

Si plus de la moitié des témoignages confirme une demande d'entrée dans le dispositif supérieure à ce que l'établissement est en mesure d'offrir, d'autres justifient un effectif inférieur au seuil fixé, par leur refus d'accepter certains candidats : « *Les professeurs euh... les ont vus et ont refusé de les prendre parce que ils ne correspondaient pas au profil* ».

Néanmoins, tous les établissements n'adoptent pas un mode de sélection à l'entrée comme en témoigne cette remarque « *On choisit sans choisir* ». De fait, parfois, la difficulté que pose l'élève à l'établissement s'impose, intimant de tenir compte du bien-être de la communauté scolaire. Notons par ailleurs que certaines décisions d'affectation ne dépendent plus du pouvoir du chef d'établissement, les élèves de troisième d'insertion exclus ailleurs, étant imposés au collège par les services académiques en cas de places vacantes, situation que connaît l'un d'eux.

### **2.2.2. Les conditions de recrutement**

Articulée à la question de l'offre, la mise en place d'une commission de recrutement s'avère quelquefois opportune. Il s'agit d'abord de ne pas laisser entrer un élève dont on ne voudrait plus ailleurs : *« Ils ont une 4<sup>ème</sup> d'aide et de soutien qui n'est pas du tout dans le même style que la nôtre, et... on va nous envoyer des élèves, et... on se fait un petit peu de souci »*, puis de s'assurer ensuite que l'on partage bien entre établissements la même perception des objectifs de la classe : *« Je pense qu'il faut, il faut maintenir des exigences de... de test avant... On ne rentre pas dans cette classe qui comporte la moitié du temps ailleurs que dans un établissement scolaire sans... avoir mis les pieds dans une entreprise »*. Dans ce dernier cas, un travail de partenariat concernant les futurs alternants s'organise entre collèges. Les établissements uniformisent leurs pratiques concernant le stage en 4<sup>ème</sup> notamment, qui sert de support à la rédaction d'un rapport, dont l'élève doit présenter une copie à la commission avant d'être admis.

Il apparaît que dans les critères de recrutement, la question liée au projet de l'élève supplante parfois celle de la nécessité de remplir la classe : *« Si on fait du remplissage pour faire du remplissage, on peut en trouver 15. Simplement dans les 15, on aura des gamins qui vont changer X fois d'entreprise pendant l'année et qui vont déboucher sur rien, quoi. Y'aura pas un investissement scolaire fort, parce que la classe d'insertion... ça aura été plutôt la solution de fuite... donc, pas beaucoup d'espoir de... d'admission en BEP, et puis, pas de contrat d'apprentissage signé, donc la solution, elle est pas bonne non plus »*.

Les procédures d'admission en troisième d'insertion sont loin d'être uniformes d'un collège à un autre, dépendant de particularités locales que nous présenterons dans le paragraphe suivant. Néanmoins, nous avons identifié trois modes de désignation différents.

Le premier se situe en amont du conseil de classe. Ce sont les enseignants qui préparent ce travail individuellement, soumettant aux élèves l'étude de cette possibilité puis les dirigeant vers le professeur principal de troisième d'insertion. C'est à ce dernier qu'appartient de décider de l'intégration ou non du jeune. *« Là, le professeur principal vous expliquera mieux, puisque lui... participe au choix des élèves qui vont en troisième d'insertion... Donc, ce sont les enseignants qui envoient les élèves euh... vers... étant donné qu'il est professeur principal... et il voit avec l'élève l'intérêt de la troisième »*

*d'insertion* ».

Cependant, si les enseignants sont généralement associés à cette décision, rares sont les exemples où le chef d'établissement se repose entièrement sur l'avis du professeur principal. Une décision collégiale est plus souvent évoquée.

Dans le second, similaire aux procédures d'orientation que nous connaissons pour les élèves de troisième, la suggestion du recours à l'alternance prend alors la voie de feuilles de liaison, remplies lors du conseil de classe. L'exemple qui suit illustre ce propos, tandis que la réaction que le chef d'établissement prête aux familles, montre que la phase de dialogue et d'explication qui doit s'ensuivre est parfois un travail de longue haleine. Si l'institution scolaire repère les élèves en difficulté, les parents quant à eux, ne renoncent pas si aisément à la voie qu'ils espéraient pour leur enfant.

*« C'est à l'issue du conseil de classe de quatrième, pendant la période de... euh, d'échange avec la famille en fin de quatrième que... qu'on évoque d'abord la question. On a une feuille, qui s'appelle feuille de liaison. A l'issue du deuxième trimestre, on peut faire des propositions. Et... et souvent, c'est à ce moment-là que la question est posée : « il ne pourra pas suivre la troisième générale, il ne serait pas inutile de d'envisager une troisième d'insertion ». Les familles disent : « Il n'en n'est pas question ! »*

L'allusion qui est faite ici, apparaît ailleurs. La proposition de recours aux dispositifs annexes n'est pas toujours favorablement accueillie, d'emblée, mais peut donner lieu à de la contestation, ou se voir opposer un refus catégorique. La situation d'un élève, dont le niveau scolaire en fin de 4<sup>ème</sup> était selon les propos tenus, catastrophiques, montre que cette alternative peut être fermement rejetée. Proposé pour une entrée en troisième d'insertion, la contestation des parents conduit l'établissement à accepter une inscription en troisième générale, le passage étant acquis.

Cette seconde forme de recrutement suit le canevas des procédures d'orientation habituellement rencontré. Peut être est-elle plus douloureuse que les autres en ce que la sanction de l'institution scolaire tombe ? Le dialogue qui s'engage avec la famille est plus solennel. En revanche, moins formel est celui qui prend place avec le professeur principal, qui va évoquer avec l'adolescent(e) la question du projet professionnel. De même, les commissions de recrutement sont l'occasion d'évaluer la robustesse du désir d'alternance de ces élèves.

Là où elles se tiennent, pour surprenantes qu'elles puissent être, puisqu'il nous semblait inconcevable que l'on puisse sélectionner parmi les élèves en difficulté, elles

appuient leurs décisions sur la notion de projet, qui devient un préalable à l'admission. Or, dans le second cas décrit, le processus est inverse, le projet n'intervient qu'après-coup.

Le troisième type de recrutement, qui repose sur la constitution de ce qui est nommé commission et dont l'initiative est interne à l'établissement apparaît, nous l'avons dit, fréquemment. Le travail de repérage des élèves en difficulté est le même que précédemment, prenant source dans l'avis de l'équipe éducative auquel succède la rencontre avec les familles. Les exemples de tels fonctionnements sont nombreux et les partenaires associés à l'examen des candidatures peuvent varier. Dans la première version, le chef d'établissement centralise les dossiers, les étudie, s'enquiert de l'avis des enseignants puis s'entretient avec l'élève et sa famille. Apparaît dans le discours exprimé, la notion de motivation de l'adolescent, qui, mentionnée régulièrement, mérite que nous la soulignons :

*« Donc, nous, on a une commission de recrutement après avec les professeurs, hein. On a des entretiens, avec l'élève, avec la famille, on regarde le dossier scolaire, et après, on regarde la motivation. [...] Alors, premier entretien : principal. Bon, j'essaie de voir un petit peu où on en est. Ensuite j'associe un ou deux professeurs de la classe. C'est... et après, voire 3 ou 4 peu importe. On a... on se donne toute la souplesse nécessaire. L'entretien avec la prof principale qui s'investit dans cette classe sans compter, hein. Et ensuite entretien avec les élèves et la famille. Alors, le bulletin : échec scolaire ne me gêne pas...euh... là où... c'est par rapport à ce qu'il a envie de devenir ».*

Cette procédure qui vise à l'examen de dossiers provenant d'élèves extérieurs au collège, est peu contraignante, en ce sens qu'elle peut, ailleurs, devenir l'occasion de réunir des personnels de direction de plusieurs établissements, de vie scolaire et d'enseignement. Cependant, quels qu'en soient les membres, il est rarement fait allusion au niveau scolaire de l'élève, si ce n'est pour dire qu'il n'entre pas en considération. En revanche, l'absence de projet peut devenir discriminatoire.

*« On a fait une commission d'affectation, parce qu'on nous envoyait des élèves en troisième d'insertion, qui n'avaient pas d'autres projets, ni rien. Donc, j'avais un petit peu râlé. Et donc, cette année, on a fait une commission d'affectation avec un réel dossier, un... des projets. Elle est constituée... des personnels de direction de chaque établissement, du C.P.E. de l'établissement, de chaque établissement et de plusieurs profs... alors, des profs qui étaient concernés à l'époque par les élèves hein... qui*

*étaient envoyés ».*

Plus généralement, lorsque la taille de l'établissement ainsi que la présence d'une classe d'aide et de soutien contribuent à créer la situation de demande que nous avons décrite, la commission se réunit « à l'interne ». Fin juin, les candidatures sont examinées.

Ces réunions nécessitent toutefois un préalable, qui leur est consubstantiel. Il est primordial de déterminer qui l'on souhaite recruter.

### **2.2.3. Le profil de l'élève et les objectifs de la classe**

Il est acquis que le niveau scolaire de ces élèves est faible. En soi, cela ne constitue pas un handicap. L'attitude effarée d'un chef d'établissement nouvellement nommé, donne quelque idée des résultats fin 4<sup>ème</sup> des futurs élèves d'insertion : *« Le prof principal qui connaît bien euh... je lui ai donné les dossiers, en premier, il les a vus par rapport aux autres, parce que moi, ce qui m'effarait... c'est vrai que j'avais jamais vu des résultats aussi faibles... Donc, quand j'ai vu les notes des élèves... Et le professeur principal, il m'a dit, « Rassurez-vous, j'en ai toujours des comme ça », parce que je disais « c'est pas possible qu'ils aient des résultats aussi faibles » et il m'a dit « Mais si, mais si, c'est comme ça ». Alors bon ».*

Aussi, la sélection qui s'opère à l'entrée ne tient pas compte des notes. D'autres critères interviennent et notamment ceux qui appuient l'échec. Non seulement le retard scolaire devient indicateur mais il apparaît aussi que l'absence de redoublement peut entraîner l'éviction d'un élève inscrit trop hâtivement en troisième d'insertion, démarche justifiée par la remarque « il faut tenter le redoublement ». La classe d'alternance est le dispositif qui intervient en bout de course de l'échec, lorsque tous les autres moyens institutionnels ont été tentés.

*« On tient à ce que l'élève ait déjà essayé le redoublement au moins une fois dans sa carrière d'élève. C'est-à-dire, on ne veut pas voir arriver là-dedans, des élèves d'âge dit normal, donc, qu'ils essaient de redoubler au moins une fois. Chaque année d'ailleurs, malgré la vigilance, on est obligé d'en ressortir un ou deux qui ont été orientés là par des conseils de classe, ils ont pas fait attention à la date de naissance. Donc, on fait redoubler ».*

Le niveau scolaire ainsi que le redoublement sont les signes tangibles qui peuvent enclencher la démarche d'inscription de ce dispositif. Ce ne sont pas les seuls toutefois. Nous retrouvons en troisième d'insertion, des élèves issus de quatrième d'aide et de soutien, bien que le passage de l'une vers l'autre ne soit pas automatique. Une démarche similaire de reconnaissance des difficultés des élèves, pour lesquels le recours à la quatrième d'aide est conseillé, s'entame alors dès la 5<sup>ème</sup>, la troisième d'insertion n'en constituant que le prolongement. La proximité entre ces deux structures, conduit même un établissement à faire fonctionner communément 4<sup>ème</sup> d'aide et de soutien et 3<sup>ème</sup> d'insertion. Les élèves partagent le même emploi du temps, exceptées les heures d'EPS qui deviennent l'occasion d'un regroupement par niveau (4<sup>ème</sup> d'aide et de soutien - 4<sup>ème</sup> générale et 3<sup>ème</sup> d'insertion – 3<sup>ème</sup> générale), les heures de langue vivante et de préparation au CFG dont bénéficient les élèves les plus âgés, et les périodes de stage, plus longues, lors de la deuxième année de présence dans le dispositif. Ce choix délibéré, que le chef d'établissement met en lien avec un phénomène prématuré de désertion du collège, montre à quel point les structures mises en place ainsi que leur recrutement dépendent du contexte local.

Tel établissement abritant un CADA (Centre d'Accueil et de Demandeurs d'Asile) inscrit de jeunes élèves réfugiés, en troisième d'insertion. De fait, dans trois classes d'alternance, nous avons rencontré des élèves sachant à peine balbutier le français, inscrits là, faute de mieux.

Ailleurs, la classe de troisième d'insertion se laisse la possibilité d'accueillir ceux que l'on qualifie de brillants élèves de SEGPA. Cela a été exprimé deux fois. Dans l'une des structures de l'académie, la responsabilité de cette classe (il en est de même pour la quatrième d'aide et de soutien) échoit à la personne qui dirige la SEGPA. Dans ce dernier cas, la structure qui voit le jour devient mixte, reposant sur ce qui a été nommé un échange de compétences entre enseignants de collège et spécialisés. De sorte, certains professeurs d'enseignement général interviennent à tous les niveaux de SEGPA, moyennant quoi, ceux qui bénéficient d'une formation d'enseignement spécialisé interviennent auprès des élèves de « l'enseignement non adapté » :

*« J'ai fait une formation d'enseignement spécialisé. Donc, c'est vrai que, les élèves en difficulté, j'ai fait ça pendant des années, c'est vrai que je suis peut-être un peu plus armé que mes collègues du collège. Donc, y'a un échange de compétences, je veux dire... bon... enseigner en 3<sup>ème</sup>, j'ai enseigné au collège mais y'avait longtemps. Bon, il a fallu que je me remette au goût du jour, et que je travaille avec mes collègues*



*du collègue. Donc j'ai travaillé avec mes collègues, mais en échange c'est vrai que je peux amener un certain nombre d'informations sur... des problèmes psychologiques, ou... des comportements un peu... qui sortent de l'ordinaire».*

Enfin, les consignes d'âge et de niveau conduisent à intégrer des collégiens non exclusivement issus de 4<sup>ème</sup>. L'un vient de cinquième, un autre même de sixième, l'inscription étant due, dans ce dernier cas, à la situation d'urgence dans laquelle il se trouvait et à l'impossibilité de retracer son parcours scolaire, faute de dossier.

Si les établissements ne s'attardent pas sur les difficultés antérieures d'apprentissage, en revanche, ils posent fréquemment des contraintes liées à l'attitude : mauvais élèves mais « pas bêtes » ou « gentils », ayant de lourdes difficultés mais pas « trop » de problèmes de comportement, n'aimant pas l'école mais pas perturbateurs, avec une volonté de travail... Derrière cette démarche de sélection, nous trouvons chez ceux qui l'évoquent le désir d'éviter de reproduire autant que faire se peut, les filières de relégation connues avant, désaffectées, nous semble-t-il autant par les élèves que par les enseignants.

Aussi nous présente-t-on parfois les élèves de troisième d'insertion de la sorte : *« Ils sont bien gentils, ils ne posent pas de problèmes de discipline. Non, parce que trop souvent, on assimile difficultés et élèves pénibles »*, tandis que d'autres rappellent les exigences de leur recrutement : *« Alors, critère de sélection : la discipline. Et l'investissement au travail »*.

Dire que les problèmes de comportements n'entrent pas en troisième d'insertion serait inexact. Cependant, la sélection entamée en amont se donne pour but de les limiter, afin que la classe reste « gérable ». Un chef d'établissement évoque une dose homéopathique, un autre institue des quotas « d'élèves perturbateurs ». A cet égard, deux sortes de discours, nous ont été tenus. Au premier, volontariste qui exprime le désir de constituer une troisième d'insertion pacifiée, se juxtapose un autre plus fataliste. Interrogés à ce propos, les réponses sont de ce type : *« On préfère pas, mais de fait oui »*.

Malgré les efforts de recrutement, la réalité de la classe de troisième d'insertion s'éloigne de cet élève idéal dont le profil nous a été donné. Des problèmes de discipline sont relatés. Face aux stratégies déployées par l'établissement, pour faire au mieux avec ce public d'élèves, les explications avancées pour justifier ces « dérapages » sont

externes à l'établissement. Le premier témoignage qui en donne un petit exemple, s'attache à monter comment, malgré le travail de présentation de la classe effectué par les membres de l'équipe éducative, celle-ci dysfonctionne. Les élèves ne comprennent pas pourquoi ils sont en troisième d'insertion, et n'adhèrent pas à l'alternance qui les oblige à quitter le cadre scolaire une partie du temps. Il semble qu'il y ait un décalage entre les aspirations de promotion par l'école des jeunes et le verdict scolaire, qui les détourne de l'enseignement général et les destine à des études courtes. Les expériences de disqualification et de stigmatisation qui apparaissent, renforcent et accroissent plutôt que n'apaisent la rancune des élèves à l'égard de l'institution.

*« Normalement, leur motivation, c'est de faire des études courtes, de sortir du système scolaire traditionnel pour aller vers le professionnel. Mais ce qui est étrange, c'est que malgré toutes les explications qu'on peut leur donner sur la troisième d'insertion, sur le phénomène d'alternance, etc., malgré tout, on a d'une part, de gros problèmes avec eux, d'autre part, des élèves qui nous disent encore maintenant, qu'ils ne savent pas pourquoi ils sont là. Ils n'ont pas de projet précis par rapport à leur futur, leur avenir, là, professionnel qui va arriver très très vite en fait ».*

Si « des problèmes de comportement » nous ont été confiés, le terme de violence n'a pas été employé. De surcroît, notre interlocuteur prend garde de ne les généraliser ni à l'ensemble de la classe, ni à celui de la communauté scolaire. En revanche, il arrive qu'ils soient attribués à la présence de meneurs, le *leadership* pris par certains élèves, suivis par d'autres, participant à la dégradation du climat de cette troisième.

*« Mais il y a un gros phénomène de groupe dans cette classe, avec des meneurs, et d'autres qui suivent, et qui se laissent vite porter par ces meneurs, malheureusement ».*

Ailleurs, l'absence de repères de ces adolescents est pointée, et explique l'agitation de la classe :

*« En ce qui concerne le profil, euh... bon il faut alors d'abord, y'a d'abord des principes d'ordre moral, c'est-à-dire le respect de... le respect de l'ambiance de classe, le respect de l'enseignant, le respect de... d'autrui, des élèves, ça c'est très important. Et... le professeur est obligé de revenir très très souvent à la charge parce que ce sont des élèves qui... souvent ont des difficultés de comportement justement et... y' a beaucoup d'agressivité entre eux... ils ont des problèmes de repères culturels. Donc, c'est difficile hein... Et... ces exigences morales... des exigences de travail, d'autonomie, d'assiduité ».*

Les problèmes culturels dont il est question ici, sont d'ordre social et non « ethnique » comme nous en avons eu confirmation, à la suite de cette déclaration. Il est rare cependant que référence soit faite au milieu d'origine, les caractéristiques sociales disparaissant généralement sous celles qui évoquent le niveau scolaire. Et si l'éducation familiale intervient à titre d'analyse d'une école mise en difficulté, les caractéristiques parentales ne sont dévoilées qu'au cours de l'évocation de la rencontre parents-professeurs. La formalité incontournable de l'inscription étant remplie, apparaît surtout la réticence des ascendants des élèves de troisième d'insertion à revenir dans un établissement scolaire qui ne les avait déjà guère aimés lorsqu'ils y étaient élèves. Il apparaît dans ce cas que la démarche de l'établissement vis-à-vis d'eux est inversée, le collège essayant d'aller à leur rencontre. Certains essaient même de créer des conditions favorables pour tenter de réconcilier deux univers fâchés, la réunion de rentrée prenant alors forme d'apéritif ou de table ronde, facilitant une prise de parole à bâtons rompus.

Plutôt que de présenter des extraits d'entretiens témoignant du passé scolaire des parents, souvent élèves d'anciennes CPPN ou CPA d'après nos interlocuteurs, confortant les difficultés de l'institution à les rencontrer ou encore des témoignages de leur bonne volonté, attestant des initiatives locales faites en leur direction, nous préférons laisser la parole à ce principal, le seul en fait qui ait évoqué l'origine sociale d'un élève à propos du recrutement. Il était alors question d'un rendez-vous préalable avec un père qui souhaitait pour son fils l'inscription en 3<sup>ème</sup> d'insertion.

*« Je pense qu'il le vit mal que son fils euh... il savait pas quoi en faire, il est venu me voir au mois de juin en me disant, il faut que vous me le preniez, et l'élève était là, j'ai parlé avec lui. Et c'est vrai qu'à la limite, je pense qu'il est en difficulté depuis très longtemps. Parce que bon... le papa s'exprime très bien, il est ... il est... cadre d'entreprise ».*

A la lumière de la description de l'élève de troisième d'insertion, dont nous avons tenté de dégager les principales caractéristiques à l'aune des informations que les uns et les autres ont accepté de nous communiquer, il ressort que l'objectif principal de cette classe d'alternance réside dans le terme d'insertion qui lui est accolé. Le travail qu'ils proposent de mener, axé sur la notion de construction d'un projet professionnel est cependant plus ou moins avancé selon les établissements scolaires. Certains misent sur cette année pour le dégager, l'amorcer. D'autres espèrent que cette période d'accompagnement débouche sur la signature d'un contrat d'apprentissage.

« Avoir un contrat » à la fin de l'année, « leur donner une place », « construire un projet », le souci de leur permettre d'accéder effectivement à une formation de niveau V, en créant les conditions préalables favorables à la réussite de cet objectif apparaît de façon prioritaire. Les questions de pédagogie ou de remise à niveau, sont évoquées moins fréquemment. Celles de socialisation ne le sont jamais.

L'alternance et le recours au stage sont certes l'occasion de susciter une motivation, à même de réconcilier des jeunes « essoufflés » avec le milieu scolaire, mais il apparaît surtout qu'ils préparent un avenir, créent du lien entre présent et futur.

#### **2.2.4. Alternance et insertion**

Les chefs d'établissement sont soucieux de remplir leur mission de laisser partir, sinon de bons élèves, du moins des jeunes dont ils espèrent qu'ils quitteront le système scolaire munis d'une qualification, que celle-ci passe par l'apprentissage ou le suivi d'un BEP en lycée professionnel. L'alternance sollicitée devient, dans ce cadre, source d'enjeux, la relation au monde professionnel et à ses obligations impliquant un glissement du référentiel de formation, passant de savoir vers savoir-être. Le refus de ce principal d'admettre deux élèves jugés peu fiables en troisième d'insertion illustre ce propos :

*« J'avais refusé l'entrée en troisième d'insertion, parce que ces élèves n'étaient pas sérieux. Voilà : ils faisaient beaucoup d'absentéisme, bon les familles éventuellement... et je tiens à avoir dans cette classe-là des élèves qui sont sérieux surtout vis-à-vis du patron... L'élève qui s'absente au collège s'absentera chez le patron donc le patron le mettra à la porte, et ça, je n'en voulais pas ».*

Les principaux conviennent de ce que ces jeunes n'aiment pas l'école. « Ils ne s'y sentent pas bien », l'un d'entre eux parle de mineurs a-scolaires. Trouvant sa justification dans les caractéristiques propres à ce public, trois interlocuteurs détaillent le contrat interne à l'établissement qu'ils ont institué, à même de discipliner l'élève et de l'amener à respecter un certain nombre de contraintes fixée préalablement.

Les questions de vie scolaire y prennent place, et rappellent ce qui sans doute est déjà stipulé dans le règlement intérieur : l'obligation d'assiduité, le respect des règles en matière de comportement...

*« Il y a un contrat à signer, un contrat de vie de classe qui leur a été envoyé avant, pour qu'ils reviennent avec le contrat que tout le monde signe, les gamins, les parents, comme quoi on n'est pas là pour s'amuser, on est là pour s'aider les uns les autres ».*

Plus encore, il cadre les activités qui se greffent autour du stage. Cet écrit devient l'occasion de signifier aux signataires que l'action qui prend place hors du cadre scolaire n'est pas à prendre à la légère mais s'accompagne d'obligations. La durée et les dates de stage sont rappelées et il incombe au jeune et à sa famille de faire le nécessaire pour trouver un lieu d'accueil, l'établissement n'intervenant qu'en ultime recours.

De plus, l'élève idéal auquel est destiné ce contrat, doit apporter la preuve de place active qu'il prend dans l'élaboration de son projet de formation. Nous ne sommes là plus très loin des autres formes de contrat, présentées aux bénéficiaires de prestations diverses, qui doivent donner des gages de leur bonne volonté. Dans le type de contrat suivant, s'ajoutent un certain nombre de réunions obligatoires, occasions pour les élèves de présenter ce qu'ils ont fait en stage à l'oral, et devant l'ensemble de l'équipe éducative, ou participation physique lors des conseils de classe.

*« Y'a des réunions obligatoires, les conseils de profs se font avec les élèves, hein. Les conseils de classe doivent se faire avec les élèves. D'être absent, de ne pas faire un rapport de stage. Par exemple, à l'issue d'un stage, les élèves ont un dossier à présenter et on fait un rapport à l'ensemble de l'équipe éducative de la classe donc les élèves compris. Hein, tout le monde, heu... Et ça, c'est riche et intéressant, c'est formidable. Bon, ben, s'il ne le fait pas, ben nous on va dire, « Euh... écoute, le contrat de début d'année n'est plus là ». Vous me suivez. On passe un contrat en début d'année avec les familles, les élèves ».*

En cas de non-respect du contrat signé, la menace d'un retour dans une classe d'enseignement général est brandie :

*« Je lui ai dit, ben ce qui va t'arriver, ben tu vas être dans un fond de classe, tu vas être un peu perdu, mais je suis désolé, mais on t'a donné une chance ».*

Cependant, les déclarations de ces professionnels laissent entendre que cette tentative d'intimidation reste formelle :

*« On l'a dit, on l'a beaucoup dit, on ne l'a jamais fait. On a eu certaines années des problèmes d'absentéisme, et c'est vrai que ça c'était un problème et si on avait appliqué à la lettre notre contrat, on aurait mis l'élève à la porte de cette classe-là.*

*Mais on savait que si on mettait l'élève à la porte de cette classe-là, il quittait le collège ».*

De fait, les stages remplissent deux fonctions. Tandis que la première tient à l'orientation qui se prépare, la seconde a des vertus plus psychologiques. « Carottes » pour les uns, permettant aux jeunes d'avoir « les pieds dans les baskets », il ne nous a jamais été annoncé ouvertement qu'ils étaient l'occasion pour l'établissement de « souffler » également, en partageant avec d'autres professionnels la charge de la formation des élèves en difficulté et / ou difficiles.

L'analyse des propos exprimés à ce sujet laisse à entendre l'espoir que ces expériences concourent à consolider un projet d'orientation puis permettent d'acquérir une qualification. Pour certains, la confrontation de l'élève alternant avec la réalité est nécessaire en tant qu'elle lui permet de se tromper, de changer d'avis, d'essayer, et de se trouver un peu.

Pour d'autres, le stage, assimilé à une alternative au tout-école, est la seule motivation qui conduise ces élèves à opter pour ce type de troisième.

*« Ils sont surtout motivés par les stages. Parce qu'ils ne viennent pas au collège. Ils sont motivés parce qu'ils ont moins d'heures de cours. C'est la première des motivations ».*

Si les élèves ne sont pas « lâchés » au cours de leurs stages, les enseignants parmi lesquels le professeur principal leur rendant visite, le pont entre monde professionnel et univers scolaire n'est pas toujours solidement édifié. Certes, une stratégie des établissements consiste, pour faciliter le travail de recherche des élèves, à instaurer ce que certains nomment une banque de données, nous l'assimilons quant à nous à un carnet d'adresses répertoriant les entreprises, artisanales surtout, prêtes à appuyer la démarche d'accueil d'élèves. En cours d'année, il arrive aussi que certains collègues invitent les tuteurs pour les remercier très solennellement.

Mais il n'en demeure pas moins que chacun conserve son champ de compétences, les deux sphères s'interpénétrant rarement. Deux éléments concourent à conforter cette opinion : le matériel pédagogique pouvant provenir de l'expérience vécue par le jeune lors de son stage n'est pas toujours récupéré par les enseignants. Au cours de ces seize entretiens, cette possibilité n'a été évoquée qu'une seule fois. Ailleurs, l'exercice obligatoire consistant à rédiger le rapport destiné à la préparation du CFG est la seule occasion tangible de mêler les deux. Ensuite, la place accordée à l'évaluation du stage sur le bulletin est subsidiaire. Deux établissements lui réservent une place spécifique.

Quant aux autres, si la question n'est pas tue lors du conseil de classe, pour autant, l'intérêt de l'y faire figurer ne se justifie pas. Au mieux, une appréciation peut apparaître. Ainsi, la cohérence de cette formation alternée tient davantage à des aspects motivationnels, le contrat d'apprentissage restant le dernier recours aux sorties sans qualification.

Dans cette optique, le partenariat qui s'engage, associe Chambres de métiers et mission locale, la présence de cette dernière laissant à entendre qu'une jonction est en train de se créer autour de la problématique de l'insertion. Si certains chefs d'établissement refusent catégoriquement d'en voir entrer les représentants en classe d'insertion :

*« Ils viennent en SEGPA, officiellement, parce que c'est dans leur mission. Dans les 3<sup>ème</sup> d'insertion, du fait que nous, nous n'avons pas trop de problèmes d'orientation, euh... on préfère qu'ils ne viennent pas parce que souvent ils mettent des idées dans la tête des gamins... que nous, on essaie de mettre au travail, parce qu'on essaie qu'ils reviennent en circuit scolaire pour s'en tirer. Sinon, ils ne s'en tireront pas ».*

D'autres en revanche amorcent un travail de présentation des interlocuteurs :

*« Alors, les gens de la mission locale, d'abord, je les fais venir dans l'année. Ils viennent parler en troisième d'insertion de... des problèmes quand ils vont être apprentis, quand ils vont être au lycée, les aides qu'ils peuvent avoir parce que c'est eux qui vont les récupérer ».*

Si les abandons en cours d'année sont peu nombreux, si les jeunes sans solution à l'issue de troisième ne sont pas majoritaires, il s'en trouve toujours cependant.

### **2.2.5. Les points d'achoppement**

Certains témoignages étaient plus nuancés qu'enthousiastes à l'évocation de cette classe. Et si cette synthèse appauvrit la générosité des contributions, ce qui est malheureusement inévitable en ce qu'elle est aussi un travail de sélection et d'agrégation, nous avons néanmoins voulu nous faire le relais de plusieurs remarques qui témoignent des limites de ce dispositif au regard des personnels administratifs.

Le recours à l'alternance n'emporte pas tous les suffrages. Assimilée à de « l'occupationnel », sa vertu serait de permettre à l'adolescent de s'affirmer, tester ses

goûts, sa personnalité, de reprendre confiance. Et cette division du temps scolaire n'est pas sans conséquence sur le plan des apprentissages.

*« Du point de vue des acquisitions scolaires, je doute fort que ça apporte grand-chose à l'enfant. Je doute fort, parce que ça a tout bêtement l'inconvénient de diviser le nombre d'heures de cours par deux, qu'on le veuille ou non ».*

D'autre part, le tissu économique n'est pas également dynamique partout. Les collèges situés en zone rurale, ainsi que ceux qui, dans des agglomérations plus importantes, voient les professions artisanales se faner, se plaignent. Pour les premiers, la question des transports à la charge de familles dont les ressources sont minces, intervient. Quant aux autres ils évoquent la difficulté non pas de trouver des lieux de stage en troisième d'insertion, les mairies, écoles primaires... acceptant de dépanner un élève à l'occasion, mais de parvenir à la signature d'un contrat d'apprentissage. Car si les entreprises accueillent des stagiaires de troisième, cette prise de contact n'aboutit pas obligatoirement à la contractualisation espérée.

C'est pourquoi, le désir de découverte de divers champs professionnels s'accommode de la situation économique locale, une « dérogation » étant accordée à l'élève qui obtient la garantie d'une signature à venir. En ce cas, il est autorisé à faire tous ses stages au même endroit, nonobstant l'obligation de préparation à l'orientation attribuée à ce cycle. Mais pour autant, la parole donnée n'est pas toujours d'or, ce qui incite les chefs d'établissement à encourager les élèves à formuler des demandes d'affectation dans les lycées professionnels.

Cette situation semble aggravée pour les élèves d'origine étrangère qui plus que les autres, se heurtent au refus des entreprises. Leur difficulté à trouver un lieu de stage en troisième laisse présager quelle sera la leur par la suite. Un témoignage relate même que l'intervention d'un chef d'établissement a été impuissante à débloquer cette situation.

Derrière le discours portant sur « l'attraction » de la classe de troisième d'insertion et celui détaillant le fonctionnement du recrutement des élèves, nous percevons la préoccupation des chefs d'établissement d'éviter d'en faire une filière de relégation. Si nous entendons beaucoup parler, au cours de ces entretiens, de classes ghettos, poubelles, dépotoirs... c'est pour se situer en opposition, et dire que leur création s'en distingue. Le nombre de candidatures, les critères de sélection posés à l'entrée, sont autant d'arguments qu'ils avancent pour justifier la confiance qu'ils



placent en ce dispositif et assurer qu'ils font un réel travail d'insertion. C'est pourquoi, ils laissent autant que possible, hors de cette structure, les problèmes « lourds » de discipline.

Le niveau scolaire faible de ce public étant tenu pour acquis, le travail engagé, d'après les membres administratifs, repose principalement sur le projet. Leur problématique, qui se pose en terme d'orientation à l'issue de troisième, n'est pas forcément celle de l'équipe pédagogique.

### **3. Le pédagogue en contrepoint**

De même que pour les chefs d'établissement, les enseignants ont laissé apparaître, au-delà de l'organisation de la classe proprement dite, deux points nodaux autour desquels nous avons construit notre travail d'analyse. Qu'ils veuillent bien nous excuser de condenser ainsi la richesse de leurs témoignages. Cependant, ceux-ci concourent à montrer que de façon récurrente, deux axes les préoccupent avant tout. L'élaboration des contenus d'enseignement et la place accordée à la relation pédagogique méritent que nous leur portions une attention particulière.

Nous commencerons par présenter les enseignants qui ont accepté de nous rencontrer.

Si d'aucuns doutaient encore de la persistance des classes anciennement voies III à l'aube des années quatre-vingt-dix, les témoignages des enseignants viendraient les en convaincre. Nous en retrouvons en troisième d'insertion, les principales caractéristiques : des élèves destinés à une scolarité courte et orientés rapidement vers la vie active, issus pour une grande majorité d'entre eux de milieux populaires et/ou défavorisés et des contenus d'enseignement axés sur la pratique par opposition à la noblesse des savoirs théoriques. Cela n'est pas tout cependant. Au prétexte de recourir à une équipe d'enseignants volontaires pour encadrer ce public, l'on fait souvent appel à ceux que nous pourrions nommer les « spécialistes » des élèves en difficulté, qui représentent 1/3 de nos entretiens. Un PEGC l'explique en ces termes : « on est les blindés du collège ». Bien que très souvent « partants » pour le suivi de ces jeunes, l'expérience qu'ils ont acquise devient un argument utilisé par le chef d'établissement pour convaincre l'enseignant de le rallier à l'équipe, comme l'illustre le propos suivant :

*« Je vais vous dire comment j'ai atterri en troisième d'insertion : on m'a demandé : « Vous voudriez bien prendre français des troisièmes d'insertion ? », et j'ai dit « Y'a peut-être d'autres personnes que moi, qui sont plus aptes et puis qui pourraient le faire ». Alors, on m'a regardé dans les deux yeux, bien droit, puis « A qui voulez-vous que je les donne ? ». Et voilà comment, eh ben je suis dans le bateau... ».*

Trois profils se dégagent parmi les enseignants qui interviennent auprès de ces élèves. Ceux que nous nommons les « volontaires ». Anciens PEGC ou enseignants de SEGPA, ils expliquent qu'ils ont déjà beaucoup travaillé dans ce qu'ils qualifient les « classes à problèmes ». Pour les premiers, la continuité avec les structures antérieures ne fait aucun doute. Ils en reconnaissent le fonctionnement, les objectifs, ainsi que le public. Cet enseignant se souvient : *« On les appelait pas les troisièmes d'insertion, je connais pas l'historique là mais... Ben on les appelait encore les CPA. On a changé de nom, mais bon, euh, c'est toujours ça. Et puis y'a eu les instituteurs spécialisés qui enseignaient là dedans. Moi j'en étais ».*

Ou encore : *« Moi, je vous dis, j'étais habitué à ce type de classe. Parce que finalement, euh... moi, je me suis rendu compte en 30 ans, les... noms ont changé, c'étaient les classes pratiques, on a eu les CPPN, les CPA, et puis... de nouveau, on retrouve les mêmes élèves ».*

Leur présence en troisième d'insertion leur paraît d'autant plus naturelle qu'elle est renforcée par la conviction qu'il y « faut des gens d'expérience ». Ils côtoient des enseignants plus nombreux, certifiés, qui pour avoir un parcours différent, n'en ont pas moins choisi d'aider ces élèves. Nous les avons qualifiés de « conciliants » : ils acceptent d'intervenir en troisième d'insertion, mais envisagent moins souvent que les premiers de devenir « spécialistes » des élèves en difficulté. Ils expliquent qu'ils sont volontaires pour y enseigner, « mais pas deux ans de suite » et évoquent la nécessité d'un roulement entre collègues.

Enfin, nous avons rencontré des professeurs qui ont dû se « dévouer ». Ils justifient leur présence dans le dispositif par le fait que « personne ne voulait le faire » ou encore parce qu'on ne leur en a pas laissé le choix. De fait, dans tel établissement où il est dit que les élèves alternants étudieront une matière pour laquelle il n'y a qu'un enseignant au sein du collège, il n'a aucune échappatoire. Plus souvent que leurs collègues, ces derniers recourent à des qualificatifs négatifs (« faignants », « limités ») pour évoquer le public. Pour autant, ils peuvent assurer que le climat de la classe est chaleureux, mais regrettent la distance de ces élèves au savoir qu'ils enseignent. L'un de

ces témoignages lie la difficulté à faire ce travail d'enseignant à des problèmes d'orientation :

*« L'argent serait mieux utilisé si on avait par exemple des classes de SEGPA euh... que les élèves aient été orientés avant d'entrer au collège quoi... Pour la moitié des élèves qu'on a eue en insertion, ce sont des élèves qui n'auraient pas dû venir au collège vu le niveau ».*

La difficulté de se faire comprendre de ces jeunes, plus imperméables que la majorité à la culture scolaire, l'absence de programmes clairement définis ainsi que celle de matériel pédagogique, les conduisent, dans le cadre de la remise à niveau qui leur incombe à évoquer un « bricolage », lorsque nous abordons le contenu de leurs cours.

### **3.1. Les contenus d'enseignement**

La question de réaliser une évaluation des élèves au moment de leur entrée dans le dispositif ne se pose pas pour la grande majorité des enseignants. « On les connaît », « on les a déjà eus en classe », « je savais quel serait leur niveau » sont les réponses qui viennent justifier l'inutilité de cette démarche, la consultation de bulletins scolaires venant conforter la certitude de lacunes ancrées. Une seule personne a déclaré avoir évalué leurs connaissances et évoque un niveau de fin d'enseignement primaire, deux autres ont testé des compétences (lecture et mathématiques), et confirment l'hétérogénéité des élèves.

L'élaboration d'un contenu de cours, à la lumière de la liberté pédagogique qui leur est laissée, pouvant parfois s'apparenter à un vide embarrassant, n'est pas tâche aisée, et ce n'est pas déprécier le travail qu'ils tentent d'accomplir, que de relayer leur propos, lorsqu'ils expliquent que « chacun bricole », « pioche » de ci, delà.

Un enseignant explique : *« C'est quand même une remise en cause de notre enseignement. Je veux dire, on ne peut pas faire un cours en 3<sup>ème</sup> d'insertion comme on fait un cours en 3<sup>ème</sup> générale. Je veux dire, que... il faut varier les activités, il faut leur proposer... du découpage... du coloriage... Ensuite on peut pas faire un cours, on peut pas étaler son savoir aux gamins, c'est pas possible ».*

Les ambitions de ces enseignants pour les élèves d'insertion ne sont pas uniformes, certains souhaitant « leur donner le minimum », d'autres envisageant et

voulant préserver pour les meilleurs d'entre eux quelques possibilités de retour dans l'enseignement professionnel long. Néanmoins, la référence qui les guide et les inspire fréquemment reste celle du niveau I du CAP, et à plus court terme la validation du CFG, mais comme l'atteste le propos suivant, la « souplesse » des directives fâche aussi :

*« Concrètement, qu'est-ce qu'on peut faire avec ces élèves ? Parce que c'est une situation un petit peu bâtarde... C'est quand même une 3<sup>ème</sup> de collège, mais c'est pas une 3<sup>ème</sup> générale, c'est pas une 3<sup>ème</sup> SEGPA, c'est pas une 3<sup>ème</sup> techno... Notre référentiel, c'est CAP, niveau I, mais bon, moi je parle de français... C'est très flou. Par exemple, dans les fiches de validation du CFG, c'est « Maîtrise technique de langue à l'écrit ». Il sont bien gentils : ça veut dire quoi ? ».*

A la difficulté de savoir précisément ce qui est attendu d'eux, s'adjoint celle du manque de supports aidant à la réalisation des cours. Dans certains établissements, le fonctionnement de classes annexes, et notamment technologiques, a permis que soient conservés des manuels, qui servent de recours aux enseignants. De même, il apparaît que la personne de SEGPA, qui nous a accordé un entretien, semble moins démunie qu'un certain nombre de collègues intervenant en classe d'alternance. Aussi, comme nous l'avons entendu, l'élaboration de la culture d'insertion est « à géométrie variable », « chacun voit », et beaucoup se « débrouillent » avec les « moyens du bord ».

*« On a des vieux livres de 4<sup>ème</sup> techno, hein, sinon, y'a pas de manuel spécifique en 3<sup>ème</sup> d'insertion, donc chacun bricole... je veux dire qu'on pioche un petit peu dans des grammaires 4<sup>ème</sup>-5<sup>ème</sup>, puis en ce qui concerne la lecture suivie, c'est un petit peu le programme de 4<sup>ème</sup> ».*

De même que S. Beaud et M. PIALOUX évoquent dans leur ouvrage intitulé *Retour sur la condition ouvrière*, l'aspect symbolique du cartable / sac à dos auquel les lycéens engagés dans la voie professionnelle, et bien que n'en ayant pas toujours l'utilité, continuent d'emporter, le manuel scolaire attribué aux élèves d'insertion joue ce rôle. Quoique aucun ne soit prévu pour eux, ce qui déjà en soi témoigne de l'intérêt qui leur est porté au niveau national, certains enseignants insistent sur la nécessité de leur en attribuer un, comme tout un chacun au collège. Cependant, ils ne servent guère, ceux de troisième étant mal adaptés, jugés trop difficiles. Trouver un matériel pédagogique approprié à ce public requiert un véritable travail de recherche. Certains parviennent à trouver des fiches de remédiation, deux utilisent des logiciels spécifiques grâce auxquels les élèves peuvent s'exercer, mais cela reste un minorité. D'autres mobilisent expériences des uns et des autres :

*« C'est pour euh... la formation pour adultes en principe. C'est édité en Grande-Bretagne. Chaque élève a son manuel oui. Donc, c'est fait pour des étrangers qui apprennent l'anglais, donc il y a, dans leur livre, il n'y a aucune consigne en français... C'est un collègue qui me l'a indiqué parce qu'il avait fait de la formation pour adultes. Et on a choisi ça parce qu'on a pensé qu'ils se sentiraient peut-être plus concernés euh... que par des petites histoires de gamins, comme il y a dans les manuels traditionnels, et puis moi, ce qui m'avait plu au départ, c'est qu'il n'y avait pas ces pavés de textes, de dialogues, qui en général rebutent les élèves ».*

Simultanément apparaît un autre matériel, fréquemment évoqué : la photocopie.

*« On essaie quand même de pas trop les différencier des autres. Donc ils ont quand même un manuel de français, mais bon moi, je travaille beaucoup avec des photocopies ».*

L'un de nos interlocuteurs, à qui nous demandions comment était utilisée la taxe d'apprentissage, versée à l'établissement pour les élèves amenés à fréquenter le monde professionnel, souligne la part de ce crédit consacrée à cet usage. De fait, cela constitue l'aboutissement du bricolage et piochage auquel chacun est contraint. Evoquées à de multiples reprises, ces feuilles volantes deviennent le moyen de transmission de la culture scolaire, appliquée aux élèves en difficulté. Il est à la charge des enseignants de fabriquer le remède permettant d'estomper l'échec.

Tandis que, plus couramment, le versement de cette taxe permet de financer matériel informatique et abonnement Internet, un professeur principal cependant explique pourquoi une partie de ce subside sert à acheter des livres de lecture suivie aux élèves de troisième d'insertion.

*« Bien sûr parce qu'ils n'aiment pas lire. Vous vous rendez compte ! Leur cheminement c'est : non seulement on va les obliger à lire, alors qu'ils n'aiment pas lire, mais en plus il faut payer. Ah non mais c'est... (L'interviewé imite un élève de la classe) : « Oh ! Faudra encore payer ! » . Ben je dis : « non ! On ne le paye pas celui-là ! » ».*

Les stratégies utilisées çà et là par les enseignants laissent entrevoir la multiplicité de dispositifs de troisième d'insertion qui existent. Chacun essaie, comme il le peut, de reconstituer un matériel pédagogique manquant et servant de support tant à la diffusion d'une culture commune qu'à des connaissances de base, auxquels ces professionnels n'ont pas renoncé. Cependant, le bricolage pédagogique auquel ils sont astreints, amène les uns et les autres en plus de transmettre à imaginer et à construire. Ici, il s'agit de

repartir de zéro et de revoir l'ensemble des grands chapitres du programme de collège, là, le programme est celui de 3<sup>ème</sup> allégé. C'est pourquoi, nous introduisons d'ores et déjà cette remarque à propos des emplois du temps que nous présenterons dans notre dernier chapitre. La même quantité horaire consacrée à un enseignement dans deux établissements, permet bien moins que dans les classes d'enseignement général, la comparaison. Les contenus, non uniformisés, conduisent, ainsi qu'il est souhaité par les textes, à une multitude de pratiques, non seulement dépendantes des personnes impliquées, mais également des ressources dont dispose le collège, soit en terme de matériel obsolète, recyclé dans ce cas, soit de crédits diversement utilisés pour ce qui concerne l'acquisition de matériel scolaire.

Par ailleurs, outre les contenus que ces enseignants tentent de reconstruire, les propos tenus laissent entendre que leur mission de transmission revêt, dans le cadre de la classe d'alternance, un aspect particulier. La relation pédagogique qui s'instaure entre ces élèves fragiles et l'adulte qui se trouve face à eux, prend une dimension affective de l'ordre de la réparation qu'ils sont nombreux à évoquer. Ils tentent de redonner une place à ces élèves écartés, marqués par l'institution scolaire du sceau de l'échec.

### **3.2. L'importance de la relation pédagogique**

Les discours des acteurs interrogés sont parfois contradictoires. Tandis qu'ils soulignent les différences qui existent en troisième d'insertion, il sont rares, même si cela existe, à considérer qu'ils travaillent dans une classe « à part », et dénie les appellations de « classes poubelles » ou « dépotoirs », le recrutement des élèves venant soutenir leur argumentaire.

Un témoignage, favorable au fonctionnement de la classe, se distingue cependant des autres en ce qu'il défend plus ouvertement qu'ailleurs l'existence de classes ghettos, qui permettent à certains adolescents de reconstruire une image positive de soi :

*« Même si on a parlé de ghettos pour les CPPN, en fait, moi, je ne pense pas. C'est un ghetto dans le sens où on met les élèves à part, mais, si à l'intérieur de ce ghett... enfin si à l'intérieur de ce... cette classe, on n'est pas méprisant et on n'est pas... on ne leur fait pas ressentir leurs différences... ils n'en ressentent ensuite que du bien, que du... Ils se sentent beaucoup mieux. Moi j'ai eu des ra... enfin, des jeunes qui sont passés en classes de CPPN ou de 3<sup>ème</sup> d'insertion, je les revois après, ils me disent*

*« Ah, heureusement qu'on est allés là, parce que ça nous a permis, soit de reprendre confiance, soit de nous donner envie de faire quelque chose pour un apprentissage ». Donc, je ne pense pas que... que ces structures qui sont à part... soient négatives ».*

Dans la plupart des discours produits lors des entretiens, les enseignants nous confient la cassure de leurs élèves. En ce sens, ils insistent sur la portée du travail qu'ils ont à faire et qui prend une dimension autre que celle de l'enseignement pur. L'un d'entre eux nous explique qu'intervenir en troisième d'insertion, c'est « faire du social », expression qu'il explicite ensuite en précisant qu'« on est là pour les aider ». Bien sûr, il est aussi question de rejet de l'école. Un enseignant décrit des élèves « roublards », vulgaires et grossiers et explique qu'« on sent que c'est un peu une poudrière ».

Mais de même que G. Felouzis décrit le « bon prof », ceux que nous avons rencontrés modulent plus généralement leurs attentes, revoient leurs ambitions scolaires et s'attribuent un nouveau rôle.

Excepté deux points de vue où la description ébauchée tend à considérer que la situation de ces élèves est irrémédiable pour des raisons d'ordre intellectuel ou comportemental, les représentations données par ailleurs sont plus nuancées, distinguant savoir scolaire et savoir être. L'on nous décrit de sorte des élèves « bloqués », « en difficulté mais volontaires », « lents, méprisés », « usants mais attachants »...

Apparaît alors la nécessité de redonner confiance à des adolescents qui n'essaient plus de travailler en ce qu'ils ont été trop longtemps découragés :

*« Beaucoup d'élèves ont apprécié la structure qui les a remis euh... dans le coup. Parce qu'ils se sentaient méprisés, ils se sentaient nuls, parce que beaucoup d'élèves arrivent en disant « je suis nul, c'est pas la peine que vous essayiez de m'apprendre ça ». J'ai eu beaucoup d'élèves qui m'ont dit ça hein ».*

La question de l'image de soi, dégradée par une compétition scolaire que ces jeunes n'ont pas pu soutenir, semble centrale. L'échec dont il est question ici, nous l'avons déjà souligné, ne se révèle pas soudainement. Il est le produit de plusieurs années de mal-être à l'école. C'est pourquoi, s'il est facile de plaider en faveur d'une culture commune, il est plus délicat en revanche de rester insensible à la souffrance de ces collégiens, dont les familles sont moins aptes à apporter le soutien scolaire nécessaire, même si certaines continuent d'être attentives, comme elles le peuvent.

Le témoignage suivant illustre le malaise dont ces professionnels sont témoins. Certains collégiens, noyés dans l'enseignement général, renoncent, s'effacent, s'absentent aussi.

*« Moi j'ai des parents, c'est la première fois que ça m'arrive, qui l'année dernière, m'ont téléphoné pour me dire merci. Et nous, on voit bien, on voit les parents qui viennent, qui disent, bon, elle va au collège volontiers, elle n'a plus mal au ventre le matin... Bon... ou ces filles qui s'inventent des tas de maladies le matin parce qu'elles savent qu'il faut partir au collège. Bon ben ça, ça n'existe plus ».*

L'assouplissement de la structure scolaire, l'adaptation des exigences et des pratiques enseignantes permettent aux jeunes de retrouver une place. Pour autant, ces adultes ne sont pas dupes, l'appétit d'apprendre n'est pas ce qui caractérise l'élève d'insertion. La réconciliation vient d'ailleurs. Nous avons souhaité conserver un long extrait d'entretien qui décrit autant l'élève qui fréquente le dispositif que le travail qui est fait et vient encourager les enseignants.

*« Ils sont surtout motivés par les stages, parce qu'ils ne viennent pas au collège. Ils sont motivés parce qu'ils ont moins d'heures de cours. C'est la première des motivations. Ils ont pas de 2<sup>ème</sup> langue vivante, ça c'est drôlement bien. Euh... Non. Ce qu'ils apprécient beaucoup, c'est de n'être plus que 15 en classe. Bon. Dire qu'ils sont motivés au départ, ils sont motivés oui, pour sortir d'une classe de 30 dans laquelle ils étaient noyés, et ça ils en sont parfaitement conscients. Euh... ils apprécient beaucoup d'être 15 et d'être 15 en difficulté, c'est-à-dire qu'on sait que tout le monde a du mal. Donc, là, on les voit s'épanouir, au cours du 1<sup>er</sup> trimestre. C'est qu'enfin, on peut dire des bêtises, on peut se tromper, on peut prendre la parole, on ne va pas être le nul de la classe. Et on a vu des élèves, quand les collègues les voient, parce qu'on a des collègues qui travaillent dans cette classe et qui ont eu le jeune par exemple en 5<sup>ème</sup>, ils n'en reviennent pas, ils disent mais ce n'est pas le même élève. Parce que quand il était avec moi, il était éteint au fond de la classe et je n'ai pas entendu le son de sa voix de l'année. Hein. Et là, ça fait des élèves qui au fur et à mesure de l'année, s'épanouissent complètement et parlent, des fois plus qu'on en voudrait, c'est un peu une espèce de libération alors après on va dans tous les sens, après il faut recadrer les choses mais euh... Bon c'est vrai que ils ont... et puis, et puis, ils le disent « on est beaucoup plus encadrés, on peut parler avec les profs, on peut... » ».*

De fait, dans cette classe d'insertion comme dans les autres, le travail demandé requiert de jongler autant avec les savoirs qu'avec les pratiques. En outre, en écho à ce



propos qui résume la relation pédagogique en déclarant que « ce n'est pas le même contact avec eux », il apparaît que doivent s'articuler rigueur et souplesse. La place laissée à la parole de l'élève est fréquemment évoquée. La discussion qui s'amorce, qui s'enquiert de ce que pense l'alternant, de la façon dont il a vécu telle expérience sur son terrain de stage notamment, participe, selon ces éducateurs, au travail de remise en confiance et de remotivation. Derrière l'anecdote racontée en classe, accueillie par l'enseignant il nous semble qu'un enjeu se dessine. Cette parole de l'élève devient moment d'échange avec pairs et enseignant, plaisir peut-être ?

Ce dialogue informel se distingue du bavardage toléré par ailleurs par les pédagogues, qui n'imposent pas les mêmes contraintes de discipline à des élèves dont ils évoquent à la fois les problèmes d'attention et de concentration.

Rigueur cependant, parce que les consignes données nécessitent d'être clairement explicitées. Ainsi, une enseignante évoque une manière de faire simultanément souple dans la relation mais directive quant au contenu.

Enfin, l'évocation du stage nous conduit à poser la question de l'alternance, sous l'angle de la pédagogie qu'elle doit venir appuyer. Or, les enseignants sont presque unanimement d'accord, le monde du travail et celui de l'école sont deux univers différents. Ces jeunes ont divorcé du second. Et les enseignements dispensés au collège ne perdent pas pour autant leur caractère « scolaire ». L'intérêt du stage néanmoins est de procurer une occasion de sortir de l'école, d'investir un autre espace.

*« Je dirais, en pourcentage un peu au pif, y'a 70-80 % oui, ils sont remotivés grâce à ... Ils sont pas méchants déjà, ils se traînaient à 4 de moyenne en 4<sup>ème</sup>, si tu veux, ils ont 15 de moyenne en 3<sup>ème</sup> d'insertion, bon faut pas se voiler la face hein... Et puis y'a le côté euh... entreprise. C'est là où ils s'épanouissent je dirais, certains. Y'en a où c'était vraiment ce qu'il leur fallait. Déjà, l'école, ils en avaient plus que ras-le-bol et le fait d'aller en entreprise, c'est une bouffée d'oxygène pour tout le monde. On les aurait mis en 3<sup>ème</sup> générale chez nous, ce sont des élèves qui nous auraient sûrement posé des problèmes ».*

Outre que cette dernière année de collège autorise l'alternant à souffler, elle permet avant tout de tisser quelques liens entre ces deux sphères distinctes, au moment où l'orientation à préparer devient un enjeu pour l'institution scolaire. Mais le matériau pédagogique tiré des divers champs professionnels explorés par ces élèves de troisième n'est souvent exploité qu'à l'occasion du rapport qu'ils doivent présenter en fin

d'année, la diversité des terrains de stage s'opposant à une appropriation par l'enseignant de ces mises en situation. Pour autant, les contenus s'adaptent au public et s'évertuent à transmettre les rudiments qui lui seront utiles. Les différences déjà soulignées entre les enseignements technique ou général au cours du second cycle de l'enseignement secondaire, sont déjà perceptibles à ce niveau du cursus scolaire. La préparation du CFG et le renoncement au Brevet des collèges autorisent cette entorse, tandis que la référence faite au CAP oriente les contenus. L'objectif visé n'étant plus l'enseignement général, les adultes impliqués semblent anticiper cette orientation pour tenter de donner aux élèves quelques clés de réussite.

### **3.3. Autour de l'insertion**

Le travail d'insertion que l'on demande à ces professionnels d'engager, trouve du sens dans la place qu'ils tentent de donner à ces jeunes, dans la société. Leur définition de ce concept n'est pas toujours la même, l'exemple suivant évoquant davantage une notion de bien-être lié à un état d'esprit, que des objectifs d'insertion exclusivement économique : *«...Essayer justement d'en insérer le plus possible dans la vie sociale, que ce passage d'une année dans cette classe leur permette d'être mieux dans leur tête, dans leur corps et dans la société ».*

Néanmoins, plus couramment, les objectifs de remise à niveau et d'orientation sont évoqués. Pour autant les ambitions scolaires restent modestes, libérées de la contrainte du suivi d'études longues.

*« Il ne faut pas s'attendre à ce qu'ils aient retrouvé un niveau de 3<sup>ème</sup>... traditionnelle. Mais bon, classe d'insertion, pour moi, le terme est clair, on essaie de les réinsérer. Bon, au niveau professionnel, c'est ce qu'on a... ce qu'on pense réussir à faire, puisqu'on arrive à leur trouver à chacun une orientation correcte en fin d'année ».*

La modération des exigences scolaires habituelles est confirmée par ailleurs, lorsque nous évoquons avec eux la question du travail demandé à la maison. Ils sont unanimes pour déclarer qu'ils n'en donnent que peu, voire aucun. L'un d'entre eux, nous fait part de son opinion :

*« Il n'y a pas beaucoup de travail à faire en dehors du collège. On sait qu'en dehors du collège, s'ils ouvrent le sac, c'est juste pour changer les livres, donc... ».*

Quoique certains ne renoncent pas à faire apprendre une leçon ou à demander de finir un exercice, l'impossibilité d'être aidé par les parents et la nécessité de guider et d'accompagner l'élève au cours des travaux scolaires apparaît surtout. A cet égard, un enseignant nous explique que pour éviter d'obtenir de mauvaises évaluations aux devoirs surveillés, il planifie une séquence de révision en classe, avant l'épreuve. Les nouvelles attentes mises en évidence confirment que nous nous sommes éloignés de l'enseignement long et rapprochés d'un mode d'enseignement moins autonome en matière d'apprentissage, où ce qui est fait doit l'être en classe.

D'autre part, la remise à niveau ne concerne pas toutes les disciplines. Il n'est plus question de « culture générale » mais d'apprentissages de base :

*« L'objectif scolaire... je dirais que c'est plus maths, français... le niveau scolaire hein... C'est plus pour mes camarades de matières générales. Et pour moi l'objectif c'est qu'ils aient tous un débouché. Alors, malheureusement, c'est rarement vrai hein. Faut pas se faire d'illusion ».*

Conformément aux propos tenus par les chefs d'établissement, nos interlocuteurs en sont d'accord, le travail d'orientation que permet la classe d'insertion par le recours aux stages est essentiel. Ces adultes soulignent et la nécessité d'assurer un choix pour un champ professionnel et celle de faire ce que l'on a nommé parfois le deuil d'une profession idéalement perçue, de même que l'apprentissage des contraintes de l'emploi.

Une perception commune des avantages et des inconvénients de cette structure se dégage. Elle évoque les difficultés liées à la ruralité de l'établissement, les discriminations auxquelles se heurtent les élèves d'origine étrangère peu nombreux dans cette classe ainsi que les filles lorsqu'elles aspirent à des professions généralement masculines et l'aubaine de la signature d'un contrat d'apprentissage qu'enseignants et alternants conçoivent comme un soulagement. Dans cette optique, certains professeurs expliquent la répartition des cycles de stage par les préférences formulées par les patrons.

*« Moi j'aime mieux 15 jours, parce que les maîtres de stage ne sont pas contents de 8 jours. J'aime mieux qu'ils soient satisfaits... et nous on fait un peu plus d'efforts. Je parle, nous, l'équipe ».*

Les efforts évoqués plus haut sont liés à la remise au travail des élèves lors du retour de stage. Nombreux sont ceux qui expriment la difficile « reprise en main » du groupe d'élèves après cette période d'éloignement. Non choisi au hasard, l'équipe

explique qu'il est peu judicieux d'apposer un stage à une période de vacances, le premier ne devant pas être assimilé aux secondes. De même, l'entremêlement rapproché de périodes scolaire et professionnelle permet sans doute d'estomper cette difficile reprise d'habitudes, oubliées entre temps.

L'absence de programmes, la prise en charge d'élèves qui n'aiment pas l'école et qui trouvent dans le stage un espace neuf à investir, l'enjeu de l'orientation à préparer conduit quelques interlocuteurs à confier la lourdeur de leur tâche, le souci qu'ils se font pour ces jeunes et l'investissement que ce travail réclame.

La voie professionnelle souhaitée par l'élève, assimilée à une orientation « positive », conduit au sentiment de l'échec des encadrants lorsque les directions sont prises par défaut ou que l'absence de solution peu à peu se fait sentir.

*« J'ai eu un échec l'année dernière, et bon ça m'a énormément perturbé. Une gamine en plus avec des parents...derrière, qui vraiment se sont remués, qui ont tout fait, hein. Elle a fait ses stages, bon... elle a trouvé des stages. Ils lui ont fait croire, pratiquement jusqu'à la fin qu'ils allaient la prendre en apprentissage, et ils ne l'ont pas pris. Et là, la gamine, elle est au LEP, et en plus, c'est une gamine très fragile psychologiquement...Je me dis, attends, elle va nous faire un... et là j'ai rappelé parce que j'aime bien avoir des nouvelles quand même ... et là... ça va, elle a accepté... donc elle va quand même faire ça, elle va continuer et puis après, elle reviendra à son idée. C'était une gamine qui était vraiment passionnée. Et ça pour moi, ça a été un cuisant échec ».*

Conscients des besoins de qualification requis aujourd'hui, beaucoup restent assurés que « ce dispositif est la seule réponse correcte » que l'institution puisse apporter.

Pour clore ce paragraphe, nous noterons l'importance que revêt le recrutement des élèves pour le personnel enseignant qui soit le réclame soit le revendique en tant qu'il préserve la qualité du fonctionnement du dispositif. Nous laisserons ici la parole à cet enseignant :

*« Je dis toujours et j'ai beaucoup de 3<sup>ème</sup> générale, il est beaucoup plus difficile d'entrer en 3<sup>ème</sup> d'insertion, que de passer en 3<sup>ème</sup> générale et ça j'y tiens énormément. Et je pense que toute... toute l'équipe y tient énormément. Les places sont chères en 3<sup>ème</sup> d'insertion alors que si tu fais rien... si tu fais rien alors, t'iras en 3<sup>ème</sup> générale ».*

Au-delà des actions énoncées dans les projets d'établissement, qui obéissent aux règles de la « formalisation » de l'écriture et se réfèrent aux principes prônés par nos institutions d'Etat, la prise en charge d'élèves en difficulté dans le cadre de la classe de troisième d'insertion fait naître des discours engagés, moins policés. La parole laissée aux acteurs de l'institution scolaire est imprégnée de leurs représentations et de la façon dont ils vivent et ressentent le contact avec ce public d'élèves.

C'est la perception d'un décalage entre des exigences scolaires, uniformes, et des adolescents, tous dissemblables, qui incite les équipes éducatives à proposer une structure, dont beaucoup vantent les vertus réparatrices. Dans une classe qu'ils ne souhaitent pas ghetto, l'importance qu'ils accordent au recrutement en atteste, le travail qui s'engage vise à valoriser d'autres qualités que celles traditionnellement évaluées à l'école.

De fait, il semble bien qu'au cours de cette année, l'on cherche à restaurer ce que la sélection scolaire a abîmé.

## **Chapitre 13**

### **Quelles remédiations ?**

**1 – Quelle place consacrée aux apprentissages ?**

**2 – Une validation de fin de collège**

**3 – L'orientation en question**

**4 – Et après...**

Au-delà des convictions personnelles qui paraissent dans les propos tenus précédemment, prend place la classe de troisième d'insertion, qui naît de différents compromis.

A l'intérieur du cadre règlementaire qui fixe de « lâches » contours, doivent s'intégrer heures d'enseignement et périodes de stage. Les modes d'alternance sont variables et répondent tantôt aux exigences de l'institution scolaire, qui peine à « recadrer » des élèves qui ont expérimenté un terrain autre que celui de l'école pendant plusieurs semaines parfois, tantôt aux souhaits émanant de ceux que les enseignants nomment « les patrons », concession faite dans la perspective de la signature d'un contrat d'apprentissage.

Les contenus d'enseignement proprement dits, et la répartition horaire qui va de pair, sont laissés à l'appréciation des acteurs de terrain. Apparaissent dans les emplois du temps, les matières jugées fondamentales. Le français et les mathématiques occupent une place privilégiée, mais non autant toutefois, que nous l'aurions pensé.

## **1. Quelle place consacrée aux apprentissages ?**

### **1.1. La prise en compte de l'emploi du temps hebdomadaire**

Les horaires d'enseignement appliqués aux élèves de troisième traditionnelle (à options langue vivante ou technologie), fixent d'après l'arrêté auquel nous nous référerons<sup>1</sup> 4 heures ½ hebdomadaires de français et 4 heures de mathématiques.

Or, les emplois du temps des élèves de troisième d'insertion de l'académie de Dijon témoignent en moyenne d'une durée inférieure consacrée à ces apprentissages. Ils bénéficient de fait d'une demi-heure en moins dans chacun de ces enseignements par rapport à leurs camarades d'enseignement général. En ce que l'action qui est engagée est censée remettre à niveau, nous pouvons nous étonner de relever la part amoindrie consacrée à ces apprentissages. Pour autant, ces indications ne font pas apparaître la diversité des situations. Il est peu de dire que la souplesse laissée aux établissements mène à une multiplicité de fonctionnements.

---

<sup>1</sup> Arrêté du 26-12-1966, B.O. n°5 du 30 janvier 1997, Horaires et programmes, p. 322.

L'absence de cadre conduit à faire fonctionner des structures dont les unes peuvent proposer aux élèves alternants 17 heures de cours hebdomadaires, toutes matières confondues, et les autres près du double (soit 32 heures).

Le tableau récapitulatif suivant propose de réaliser la synthèse de cette répartition horaire et vient étayer notre propos précédent concernant l'amplitude des situations observées.

Tandis que les classes de troisième traditionnelles comptent 28 heures 30 de cours hebdomadaires, la moyenne de notre corpus, composé des 24 emplois du temps de troisième d'insertion témoigne d'une durée inférieure, les jeunes scolarisés dans ce dispositif bénéficiant en moyenne d'un peu plus de 23 heures de cours.

**Tableau 17 – Répartition horaire hebdomadaire des matières enseignées en troisième d'insertion.**

Classe <sup>2</sup>	Français	Maths	Techno.	LV1	EPS	H.G.	S.V.T.	autres	Total
1	5 ½	4	2	6	3	3 ½	3	5	32
2	5	4	4	3	3	3 ½	4 ½	2	29
4	4 ½	4	4	2	1 ½	3	3	9	31
5	5	4 ½	3 ½	2	3	2 ½	3	2 ½	26
6	3 ½	4	3	3	3	1 ½	2	2	22
9	5 ½	4	6 ½	1	4	1 ½	4	1	27 ½
11	4 ½	4	4	3	2	3	2	2	24 ½
12	5	3	2	2	2	3	3	1	21
13	4	4	4 ½	2	2	3	1 ½	1	22
14	5	4	2	2	3	2	3	8 ½	29 ½
16	3 ½	3	7	3	3	3	3	3	28 ½
17	4 ½	4	4	2	3	2 ½	1	4 ½	25 ½
18	3	3	4	2	3	2	0	1	18
19	3	3	4	2	2	2	1	2	19
20	5	3	3	2	3	2	3	1 ½	22 ½
21	3	3	3	2	2	2	2	1	18
22	3	3	2	1	2	1	1	3	16
24	4	4	6	2	2	1	1	1	21
25	3	4	6	2	4	2	4	2	27
26	3	2	3	3	2	2	1	1	17
27	4 ½	3	4	2	2	1	1	½	18
28	3	3	6	2	3	1	1	2 ½	21 ½
29	4	3	5	2	3	2	3	0	22
30	3	3	4 ½	2	2	1	1	2 ½	19
<b>moyenne</b>	<b>4h02</b>	<b>3h28</b>	<b>4h02</b>	<b>2h17</b>	<b>2h36</b>	<b>2h07</b>	<b>2h02</b>	<b>2h28</b>	<b>23h13</b>

<sup>2</sup> 24 établissements seulement nous ont communiqué les emplois du temps des classes de troisième d'insertion. Nous avons conservé, dans la présentation qui est faite, le rang de la classe apparaissant dans le tableau 16 précédent, afin de permettre une lecture comparative.



Le « dispositif maison » évoqué par l'un des chefs d'établissement trouve illustration dans ce tableau. Nous sommes, de fait, face à une telle diversité de fonctionnements, que chaque dispositif semble être le résultat d'une création, abandonnée librement aux acteurs de terrain. La cohérence entre les classes présentées dans ce tableau tient à l'absence de seconde langue vivante, et au recours à l'alternance.

La classe de troisième générale prise pour référence, nous pouvons établir que les élèves de troisième d'insertion bénéficient en moyenne de moins de temps d'enseignement que leurs camarades, dans chacune des matières listées dans le tableau 17, exception faite de la technologie (2 heures en 3<sup>ème</sup> option LV2). Tandis qu'il aurait pu sembler logique d'allouer une part plus importante aux enseignements de français et de mathématiques afin de remédier aux lacunes constatées, nous relevons qu'ils bénéficient en moyenne et pour ce corpus, d'une demi-heure d'enseignement en moins dans ces deux disciplines.

Un seul établissement octroie à ses élèves un supplément horaire d'une demi-heure en français et en mathématiques par rapport aux autres collégiens de troisième, et six autres renforcent l'apprentissage en « Lettres » en prévoyant 5 heures d'enseignement et plus. Cependant, l'apprentissage de l'expression orale et écrite occupe 4 heures et moins dans onze dispositifs, les concepteurs de l'emploi du temps estimant suffisante cette durée. L'enseignement de mathématiques, de même, est amputé d'une heure au moins dans la moitié des cas évoqués ici, tandis que 11 calquent la dotation horaire sur celle de la classe de troisième générale.

L'enseignement de technologie fait apparaître *a contrario* en moyenne, un supplément de 2 heures. L'allocation de ce temps, jugée utile à la rédaction et à la mise en forme des rapports de stage évalués à la fin de l'année scolaire, peut être l'occasion d'élaborer des CD-ROM que certains élèves présenteront aux membres du jury du CFG. Sans doute cela permet-il que ce public se familiarise avec les nouvelles technologies auxquelles nous supposons qu'ils sont peu nombreux à accéder. Nous pouvons néanmoins nous interroger quant aux vertus remédiatrices de ce supplément horaire, les élèves travaillant en autonomie sur ordinateur alors qu'un accompagnement permettant un travail portant sur l'expression, serait sans doute préférable.

De même, l'intérêt de faire bénéficier les élèves de troisième d'insertion de 6 voire 7 heures de cet enseignement, sur un emploi du temps pouvant représenter une durée globale de 21 heures peut sembler douteux voire pénalisant pour des élèves orientés par la suite vers une seconde professionnelle.

En plus des différences constatées, la lecture de ces emplois du temps conduit à penser que les chances de suivi d'études ou de retour dans des filières conduisant à l'obtention d'une qualification appréciée par les employeurs, sont hypothéquées.

Ajoutons à cet égard que la rubrique « autres » ne comporte pas d'activités de soutien mais rassemble heures de vie de classe (destinées généralement à l'élection des délégués, la préparation des conseils de classe, la collecte de conventions de stage....), catéchisme (dans les établissements privés), initiation à la législation, et enseignements spécifiques aux classes de SEGPA et de troisième d'insertion, c'est-à-dire à la fois VSP (vie sociale et professionnelle) et préparation au CFG.

La prise en compte de ces dotations horaires témoigne, au-delà des propos émis par les acteurs interrogés, de la prise en charge des élèves en difficulté au sein de l'établissement scolaire. Non seulement les activités de remise à niveau tendent à être allégées au regard de ce dont bénéficient leurs camarades de troisième générale, mais les autres enseignements font une place aux matières permettant une manipulation ou répondant à ce que l'on imagine être leurs préoccupations (VSP, droit du travail).

Allant dans le sens de la dichotomie entre enseignements long et court, déjà soulignée par Lucie Tanguy dans le travail qu'elle consacre aux *Savoirs et rapports sociaux dans l'enseignement secondaire en France*, la connaissance des langues étrangères, de l'histoire ou de la géographie, et des sciences apparaît de moindre importance.

Par ailleurs, rappelons que les modes et contenus d'enseignements, en manque de supports institutionnels, s'accompagnent de l'utilisation de documents divers, parmi lesquels le recours à la presse destinée aux adolescents, ce qui contribue à faire de l'actualité l'un des éléments de la culture scolaire appliquée aux élèves de troisième d'insertion.

C'est pourquoi la répartition qui est faite ici, ne permet guère que cette structure soit assimilée à une classe de troisième, dont elle porte pourtant l'appellation. De même, sa fonction de remédiation peut être contestée. Les enseignements qui apparaissent, témoignent d'une culture scolaire qui adapte et hiérarchise les enseignements. Les moyennes statistiques concourent à décrire que l'on transmet l'indispensable (lire, écrire), tandis que les savoirs qui permettent de connaître et comprendre le monde sont délaissés et remplacés par ceux qui permettent une familiarisation avec les outils informatiques ou apportent des éléments utiles à une entrée rapide dans la vie active.

## **1.2. Quelques remarques afférentes aux périodes de stage**

Par ailleurs, les différences de durées hebdomadaires dépendent aussi du mode de répartition de stage choisi par l'établissement, les emplois du temps les moins chargés étant généralement ceux qui scindent la semaine en deux, afin de permettre aux élèves de se rendre sur leur lieu de stage. Pour autant, rien indique *a priori* que ces collégiens bénéficient, en cours d'année, de moins d'heures d'enseignement, certains autres emplois du temps pouvant comporter beaucoup de cours, mais proposer de longues périodes de découverte de l'entreprise, par ailleurs. Il a donc été nécessaire de prendre en compte la durée globale des stages afin d'obtenir une estimation du temps passé à l'extérieur du collège.

En ce sens, nous présentons dans le tableau 18 qui suit, à la fois la périodicité et la durée des stages. Cette présentation permet de mettre en évidence que les classes les plus « chargées » en heures de cours ne sont pas forcément celles qui laissent partir leurs élèves le plus longtemps.

L'étude des éléments présentés dans le tableau 18, permet d'affiner cette perception et de distinguer deux types de fonctionnement. Nous avons d'une part, des établissements qui intègrent les périodes hors collège, à l'emploi du temps hebdomadaire. Dans leur cas, et exceptée la classe 6 qui prévoit un vendredi de stage par semaine, le nombre hebdomadaire d'heures de cours est inférieur à 20, tandis que cette organisation prive les élèves de 72 jours d'enseignement. Ils cumulent ainsi peu d'heures de cours et des durées importantes de stage.

Par ailleurs, les autres collèges privilégient l'agglomération des périodes de découverte du monde professionnel, organisées en semaines entières. Ce mode de fonctionnement permet que soient sauvegardées 21 heures de cours *a minima*, créant en cela des conditions d'apprentissage plus favorables que dans la formule précédente. Néanmoins, nous notons à l'intérieur de ce second groupe d'établissements, un recours au stage pouvant aller de 30 jours au triple (90 jours), ce dernier cas correspondant à un mi-temps collège, l'alternance étant scrupuleusement respectée.

Plus qu'une description méticuleuse de chaque mode d'organisation, nous pouvons en tirer quelques conclusions concernant les politiques menées dans les établissements scolaires, concernant les moyens d'actions permettant la prise en charge des élèves en difficulté.

**Tableau 18 – Synthèse des emplois du temps annuels.**

Classe	Cours divers	Temps d'enseignement	Durée annuelle d'enseignement	Répartition annuelle des stages	Durée de stages
1	VSP <sup>1</sup> , Préparation CFG	32	736 heures	13 semaines	65 jours
2		29	870 heures	3 x 2 semaines	30 jours
4	HVC, VSP, législation	31	n.c.	n.c.	n.c.
5	HVC	26	728 heures	8 semaines	40 jours
6	VSP	22	792 heures	1 jour semaine	36 jours
9		27 ½	825 heures	3 x 2 semaines	30
11	HVC, CDI	24 ½	735 heures (686 heures si stage LP)	3 x 2 semaines 2 semaines LP	30 (+ 10 jours en LP, si souhaité)
12	HVC	21	378 heures	1 semaine / 2	90 jours
13		22	616 heures	4 x 2 semaines	40 jours
14	Secourisme, législation, HVC	29 ½	885 heures	3 x 2 semaines	30 jours
16	HVC	28 ½	684 heures	12 semaines	60 jours
17	VSP,HVC, catéchisme	25 ½	n.c.	n.c.	n.c.
18		18	648 heures	2 jours semaine	72 jours
19	HVC	19	684 heures	2 jours semaine	72 jours
20	HVC	22 ½	607 ½ heures	3 x 2 semaines 1 x 3 semaines	45 jours
21		18	648 heures	2 jours semaine	72 jours
22	VSP, HVC	16	576 heures	2 jours semaine	72 jours
24	HVC	21	378 heures	2 semaines / 4	75 jours
25		27	486 heures	1 semaine / 2	90 jours
26	HVC	17	612 heures	2 jours semaine	72 jours
27	HVC	18	648 heures	2 jours semaine	72 jours
28	HVC	21 ½	645 heures	1 jour semaine 3 x 1 semaine 1 x 3 semaines	66 jours
29		22	616 heures	1 x 2 semaines 2 x 3 semaines	40 jours
30	HVC	19	684 heures	2 jours semaine	72 jours

<sup>1</sup> CDI : Centre de documentation et information ; H.V.C. : Heure de vie de classe ; L.P. : lycée professionnel

Tandis que dans la classe 5 par exemple, l'établissement prévoit pour ses élèves en échec 26 heures de cours, accroît les enseignements de français et de mathématiques par rapport à ce dont bénéficient les collégiens de troisième générale, les jeunes fréquentant le dispositif 26 passent quant à eux 17 heures par semaine au collège dans lesquelles sont comprises 3 heures de français et 2 heures de mathématiques. L'intérêt de l'élève amené à intégrer ce type de dispositif, nous le voyons là, n'est pas préservé de la même façon dans chaque établissement.

Dans la classe 5, l'année scolaire intègre deux mois de stage. Pour autant, les enseignements en français et en mathématiques sont « consolidés » et le temps de prise en charge en milieu scolaire reste proche de celui de l'élève « standard ». Tel n'est pas le cas dans le deuxième mode de fonctionnement présenté, qui aboutit à une formation allégée. Or, tandis que l'on s'accorde à constater la faiblesse des résultats des élèves de troisième d'insertion, on leur attribue dans le même temps, moins d'enseignement en français et en mathématiques que les autres. Les différences entre élèves d'insertion et de troisième générale ne peut de fait que continuer de s'accroître.

### **1.3. Qu'en est-il de l'emploi du temps annuel ?**

A partir des emplois du temps qui nous ont été transmis et des informations qui nous ont été données concernant la durée et la périodicité des stages, nous avons essayé de reconstituer la durée annuelle d'enseignement, appliquée en classe de troisième d'insertion.

Ce calcul a été possible pour 22 dispositifs de l'académie de Dijon. De sorte, les taux horaires qui figurent dans la quatrième colonne du tableau 18, méritent d'être confrontés à la dotation prévue dans la circulaire du 20 janvier 1992, quoique abrogée.

Lors de la conception de la classe de troisième d'insertion, les établissements se voyaient octroyer 1 000 heures d'enseignement pour 15 élèves. Les chiffres présentés ci-dessus sont tous inférieurs, certaines classes (12, 24, 25) ne bénéficiant pas même de la moitié de cette quotité, puisque nous estimons à moins de 500 heures, les activités scolaires apparaissant à l'emploi du temps.

Cependant, il vrai que la circulaire de 1997 est venue modifier les précédentes, le texte du 30 mai stipulant que « le projet pédagogique est établi par l'établissement ». En cela, elle permet la situation que nous relevons, sans pour autant que nous puissions

affirmer que ce découpage succède aux aménagements autorisés depuis 8 ans, ne disposant d'aucun élément nous permettant de faire la comparaison.

Cette dotation horaire, inégalement répartie, n'est pas sans conséquences. Nous avons voulu savoir s'il existait une relation entre le temps consacré à l'enseignement et la réussite des élèves de troisième d'insertion aux épreuves de fin d'année. Pour cela, nous avons calculé le coefficient de corrélation testant l'effet :

- du temps d'enseignement annuel sur la réussite finale correspondant à la moyenne des deux épreuves que nous avons proposées,
- du temps d'enseignement annuel de français sur la réussite aux épreuves de français,
- et du temps annuel alloué aux mathématiques sur le score final obtenu dans cette matière.

Dans le premier test,  $r = 0,27$  significatif au seuil  $\alpha = .01$ , montre qu'il existe une relation linéaire positive entre le temps d'enseignement total et la réussite moyenne aux deux épreuves de fin d'année.

Nous retrouvons la même relation linéaire positive dans les deux autres tests. Concernant l'enseignement en français, le coefficient de corrélation  $r$  est égal à  $0,23$  et est significatif au seuil  $\alpha = .05$ .

Pour les mathématiques,  $r = 0,30$  est également significatif au seuil  $\alpha = .01$ .

D'autre part, le recours à l'analyse multivariée<sup>3</sup> permet de conforter ce constat. Nous avons testé un modèle faisant intervenir les temps d'enseignement globaux pour expliquer les scores obtenus en fin d'année. Les résultats sont présentés dans le tableau 19.

Nous avons distingué deux modèles (A et B) ; le premier (A) déjà présenté, explique la variance des scores de fin d'année par le niveau initial des élèves. Nous voyons qu'il permet de rendre compte de  $53,7\%$  de la variance des scores de fin d'année. L'ajout de la variable temps d'enseignement (dans le modèle B) explique une part plus importante de cette variance ( $61,4\%$ ).

Dans ce dernier cas, un point de plus au score initial entraîne une augmentation de  $0,61$  point du score final. De même, à score initial identique, une heure d'enseignement

---

<sup>3</sup> Que nous utilisons avec prudence, la variance de notre population d'étude étant faible.

supplémentaire permet une augmentation de 0,01 point du score de fin d'année. Ces deux variables sont significatives.

**Tableau 19 – modèles expliquant le score final par le score initial et le temps d'enseignement global.**

Variables	Modèle A		Modèle B	
Score initial global	0,76	***	0,61	***
Temps d'enseignement global			0,01	**
% de variance expliquée	53,7 %		61,4 %	

Rappelons toutefois que dans le chapitre 11, le modèle faisant intervenir les variables « score initial » et « classe », rendait compte de près de 65 % de la variance, soit davantage que le résultat prenant en compte le temps d'enseignement total. Cette différence n'est par ailleurs pas attribuable au temps passé en stage, cette variable étant non significative lorsque nous l'avons considérée, ni par des caractéristiques propres aux établissements scolaires (le fait d'être en ZEP ou non par exemple, également non significatif).

Si ce résultat va dans le sens de ceux que nous trouvons généralement dans la littérature, qui traitent des temps d'exposition aux apprentissages, nous accompagnerons toutefois ce constat d'une remarque. En troisième d'insertion, sans doute plus qu'ailleurs, les enseignants évoquent l'importance de préserver une qualité de relation qui « prend du temps ». A la souplesse du cadre qui régit l'institution de ce dispositif, à celle qui autorise à moduler les enseignements scolaires s'ajoute enfin ce temps nécessaire qui n'est pas investi dans une tâche d'apprentissage et vient se soustraire à la durée qui paraît ici.

Ainsi, nous n'échappons pas à l'effet de variables non maîtrisées évoqué par A. Grisay. Nous avons déjà évoqué le temps consacré à l'instauration de la relation professeur/élèves. D'autres s'y ajoutent et ont trait à la discipline, aux attentes des enseignants ...

### Les modèles multiniveaux

Il est probable que les élèves accueillis dans une même classe aient plus de caractéristiques communes que des collégiens scolarisés dans des structures différentes. En cela, les indicateurs que nous avons présentés sont « emboîtés ».

Les modèles de régression que nous avons utilisés jusqu'alors, permettent d'expliquer une partie de la variance totale, mais ne permettent pas de distinguer les « effets dispositif de troisième d'insertion » de ceux liés aux caractéristiques individuelles des collégiens admis dans ces classes.

Par ailleurs, si ce moyen permet de discriminer les effets attribuables au contexte, les résultats que nous obtenons dans nos modèles « mono-niveau » laissent présager l'apport limité de l'analyse multiniveau.

Les indicateurs que nous avons présentés se réfèrent tantôt à des caractéristiques propres aux élèves (scores initiaux et finaux, sexe, origine sociale, retard scolaire...) que nous appellerons de niveau 1, tantôt à celles de classes (temps d'enseignement, durée de stage...) que nous qualifierons de niveau 2. Les modèles multiniveaux que nous proposons de présenter, permettent quant à eux, de décomposer la variance totale en variances inter classes (niveau 2) et intra classe (niveau 1).

Dans un premier temps, l'estimation d'un modèle vide, servant de référence, permet de décomposer la variance totale des résultats obtenus aux épreuves de fin d'année, entre ces deux niveaux.

La variance de niveau 2 ou entre les classes, représente 26,7 % de la variance totale, tandis que la variance intra classes ou entre les individus de ces dispositifs, est de 73,3 %. Ainsi, ce premier modèle permet d'estimer que 26,7 % de la variance totale s'explique par le regroupement par classes.

Lors d'un second modèle, nous avons introduit une variable de « scores en début d'année ». La prise en compte du niveau initial permet de réduire la variance entre les classes qui est passée de 60,02 à 14,17 et entre les élèves de ces classes (166,83 à 76,44). La variable niveau initial, significative au seuil  $\alpha = .01$ , explique en partie la différence de résultats finaux entre les élèves scolarisés dans ces classes et entre les classes. La part de variance totale expliquée par ce modèle est de 40,3 %.

Conformément à ce que nous trouvions précédemment, l'ajout de caractéristiques individuelles telles que le sexe des élèves, le fait ou non d'être actif pour les deux



parents, ne permet pas de faire progresser l'explication, seule la variable score initial continue d'être significative au seuil  $\alpha = .01$ .

En revanche, à caractéristiques identiques, le fait pour un élève d'avoir redoublé deux fois, s'accompagne d'un effet négatif significatif au seuil  $\alpha = .05$ , le fait d'avoir redoublé une fois ayant été pris en référence.

Enfin, les variables de fonctionnement, propres à décrire les dispositifs, se référant au temps d'enseignement, de stage, d'être ZEP, ne permettent pas non plus faire progresser la part de variance expliquée, qu'elle appartienne au niveau classe ou au niveau des élèves scolarisés dans les classes.

En ce sens, et sur le plan des apprentissages scolaires, ces résultats nous laissent à penser que la progression des élèves en cours d'année de troisième d'insertion est tributaire du niveau initial des élèves, ceux-ci réussissant d'autant mieux l'épreuve de fin d'année, qu'ils ont également obtenu des scores « élevés » à leur entrée en troisième d'insertion. Par ailleurs, la concordance des tests de corrélation et de régression tend à montrer que les élèves progressent davantage là où ils bénéficient de plus d'heures de cours.

Cependant, la dotation horaire n'explique pas tout. Nous nous trouvons en troisième d'insertion devant une double difficulté :

- d'abord, le public admis présente des caractéristiques communes qui permettent moins bien qu'ailleurs le recours aux outils statistiques permettant de raisonner toutes choses égales par ailleurs.

- en outre, au-delà du cadre officiel qui quantifie les heures d'enseignement en les inscrivant à l'emploi du temps, les entretiens menés simultanément concourent à penser que l'enseignement donné dans une classe est différent de celui donné ailleurs.

De fait, les élèves de troisième d'insertion n'apprennent pas la même chose, utilisent des supports pédagogiques divers. Les modalités d'enseignement sont différentes.

C'est pourquoi, nous pouvons attribuer les différences de résultats aux tests non seulement à la dotation horaire mais aussi au travail fait en classe en cours d'année. Nous notons, par exemple, que les élèves des classes 4 et 5 sont encouragés à passer le brevet des séries technologiques, ce qui n'est sans doute pas sans conséquence sur les objectifs fixés en classe, en terme d'apprentissages et de remise à niveau. De même, à propos de la classe 6, le chef d'établissement précise que « *plus la classe existe, plus on*

*commence à aller plus vers le BEP. C'est-à-dire que on leur fait un programme de 1<sup>ère</sup> année de BEP. Plus ou moins. Quand ils arrivent en BEP, la première année, ça doit bien marcher ».*

En revanche, cette « *autre manière d'apprendre* », « *de retenir quelque chose, pas sous forme de cours, ... et pour eux, c'est plus facile* » évoquée aussi, peut constituer le revers de ce dispositif et expliquer les écarts obtenus.

Une observation de chacune de ces classes serait sans doute nécessaire, afin de valider cette hypothèse. Cependant, les résultats présentés précédemment auxquels s'adjoignent les déclarations des uns et des autres, plaident en faveur de cette interprétation.

## **2. Une validation de fin de collègue**

A l'issue de la classe de troisième d'insertion, une validation des années d'enseignement obligatoire est proposée aux élèves d'insertion. Leurs chances de succès au brevet des collèges paraissant improbables, le Certificat de Formation Générale le remplace, également préparé par les élèves de troisième SEGPA. La circulaire du 20 janvier 1992 qui étend la préparation du CGF à ces élèves de troisième, rappelle que non seulement, il valide l'acquisition de connaissances générales en français, mathématiques et donne droit à des équivalences en vue de la poursuite d'études pour un CAP, mais qu'il participe aussi « au processus général de motivation du jeune qui sortira de troisième d'insertion avec un diplôme »<sup>4</sup>.

Mais, outre deux fiches, où sont validées les compétences des élèves en français et en mathématiques, encore faut-il, pour que le CFG soit obtenu, que le candidat ose se présenter devant le jury pour un entretien d'une vingtaine de minutes, où des questions lui sont posées, concernant les stages effectués, son projet, ce qu'il a appris en VSP... Il arrive parfois, que le jeune ne se présente pas.

Il ressort néanmoins que sur l'ensemble des élèves d'insertion de l'académie de Dijon, pour l'année 2000-2001, 80,5 % ont quitté le premier cycle de l'enseignement secondaire avec une validation. 19,5 % ont été défaillants.

---

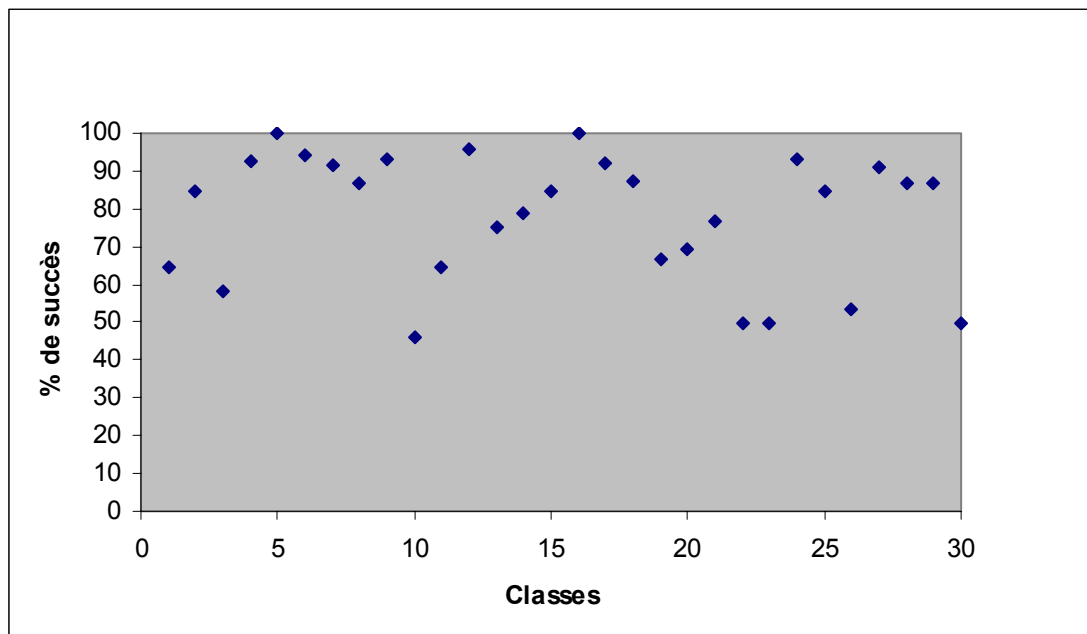
<sup>4</sup> In B.O. n°5 du 30 janvier 1992.

Le graphique suivant illustre une fois encore, la diversité de ces résultats de fin d'année. Deux établissements obtiennent des taux de succès de 100 %, tandis que dans une classe, plus de la moitié des élèves (7 élèves sur 13) quittent le collège « les mains vides ».

Mais cette présentation ne fait pas apparaître le mécanisme de validation du CFG, qui tend moins à discriminer des élèves entre eux, qu'à leur donner la possibilité de sortir munis d'une validation facilement accessible. A ce titre, il repose en premier lieu sur les appréciations des professeurs.

Cet enseignant nous explique que « *Ce sont les profs de français et de maths qui le donnent le CFG, hein ? Puisque en français et en maths, on a un système de contrôle continu. Au mois de juin, on nous fait remplir des fiches de validation, avec des capacités et des techniques, et si... bon c'est un calcul un petit peu savant mais... nous, généralement, on leur accorde le niveau* ».

**Graphique 5 – Pourcentage de validation de fin d'année de troisième d'insertion par classe**



Par ailleurs, les taux de succès présentés, ne font pas apparaître l'originalité de deux classes pour lesquelles la validation obtenue n'est plus seulement le CFG mais également le brevet des séries technologiques, préparé simultanément. Quatorze élèves

l'ont obtenu, soit 5 élèves volontaires sur une classe de 13 dans un cas, et 9 élèves sur 16 dans l'autre.

Le succès à ces épreuves, source de fierté pour les acteurs impliqués dans le fonctionnement de ce dispositif, est par ailleurs interprété comme le signe de la qualité de la remédiation qui s'engage :

*« Vous connaissez des pédagogies qui permettent d'évoluer... [...] Nous, on est certains que ces élèves restés en fond de classe de 3<sup>ème</sup>, n'auraient pas eu ces possibilités et ces chances-là. Ca c'est clair. Et c'est à nous de profiter de... ils sont complètement différents de ce qu'ils étaient l'année dernière. Une classe plus endormie, plus amorphe, euh... des élèves gentils. Ils sont bien gentils, mais on rame ».*

Cette situation où l'on autorise l'élève à passer cette forme de brevet, tend à confirmer que les attentes varient d'un établissement à un autre, de même que leur représentation de l'élève en difficulté auquel le consensus prête généralement une faible motivation pour les disciplines scolaires. Or, cette proposition n'est sans conséquence sur le fonctionnement de la classe de la troisième d'insertion, car là où elle est faite, on se donne les moyens d'aider les candidats à préparer les épreuves et à les réviser. Dans ce cadre, la dynamique qui s'enclenche redonne une place d'importance aux savoirs diffusés à l'école.

Par ailleurs, nous pouvons en tirer des enseignements concernant la motivation de ces élèves. Cette possibilité, saisie volontairement par certains, témoigne de ce que ces collégiens n'ont, d'une part, pas renoncé à toute ambition scolaire, contrairement à la représentation que l'on pourrait en avoir, et d'autre part, qu'il leur est possible de briguer mieux que le CFG, pour peu qu'on les y aide et qu'on leur en laisse la possibilité.

Ces indicateurs de découpage de temps scolaire et de validation de fin d'année tendent à montrer que le travail d'insertion mis en place par les établissements est varié. Dans le dispositif, champs scolaire et professionnel s'allient. Tributaires de la représentation que l'équipe éducative a du public avec lequel elle travaille, les actions mises en place invitent parfois les élèves à réinvestir le domaine scolaire, ne les considérant pas comme étant perdus pour l'école. Ailleurs, l'accompagnement des élèves dans une démarche de découverte du monde professionnel devient central, tandis que le travail d'orientation doit conduire à terme à une qualification de niveau V, puis à une entrée rapide dans la vie active.

### **3. L'orientation en question**

#### **3.1. Quelle orientation en fin d'année ?**

Le recrutement dont il a été souvent question en troisième d'insertion, témoigne de ce que le travail d'orientation a commencé en amont. L'admission dans ce dispositif, liée à l'élaboration ou à la consolidation d'un projet professionnel, implique d'ores et déjà le renoncement à des études générales longues.

De surcroît, la place consacrée aux stages laisse supposer que la voie de la réussite conduisant à une qualification, passe prioritairement par l'apprentissage, plutôt que par l'affectation dans des lycées professionnels pour lesquels les élèves d'insertion paraissent peu préparés, compte tenu de l'allègement des contraintes scolaires, qui concerne autant les contenus de formation que les habitudes de travail exigées de ces élèves.

Or, les données présentées dans le tableau 20 viennent faire démentir ce présumé.

**Tableau 20 – Orientation des élèves sortant de troisième d'insertion**

<b>Orientation</b>	<b>%</b>
Apprentissage	39,8
Lycée professionnel	48,3
CIPPA	5,0
Troisième	1,3
Sans solution	5,5
Total	100 % N= 379

A l'issue de la classe de troisième d'insertion, près de la moitié des collégiens est affectée dans un lycée professionnel. Il sont moins nombreux, 39,8 %, à signer un contrat d'apprentissage. Quoiqu'il en soit, 87,8 % des élèves sortant de la classe de

troisième d'insertion ont de la sorte, la possibilité d'accéder à une formation conduisant à une qualification de niveau V.

Par ailleurs, et bien que le redoublement en troisième d'insertion ne soit pas autorisé, 5 élèves se voient pourtant proposer un maintien au collège. Dans ce cas, l'opportunité qui leur est laissée, consiste non pas à refaire une année de troisième d'insertion, mais à consolider les apprentissages de niveau de 3<sup>ème</sup> dans une classe d'enseignement général ou technologique. Ici, le dispositif a fonctionné comme une classe de quatrième d'aide et de soutien, redonnant une chance d'études longues à certains élèves moins désireux que les autres d'entrer rapidement dans la vie active.

L'un d'entre eux, primo arrivant, affichant résolument son envie d'accéder à une voie d'enseignement général, s'était vu proposer cette solution, non tant pour découvrir le monde professionnel que pour y acquérir la connaissance de la langue française. Année d'intégration, il a pu effectivement refaire une année de troisième générale puis accéder au lycée.

5 % des sortants de la classe de troisième d'insertion sont dirigés vers un CIPPA dont le mode d'action s'approche de ce que ces élèves auront connu en troisième d'insertion.

Structures souvent intégrées aux collèges, fonctionnant également sur le principe de l'alternance, cette solution paraît être le dernier recours institutionnel permettant de lutter contre les sorties du système éducatif sans qualification. Il est arrivé que certains de nos interlocuteurs appartenant à l'équipe éducative se déclarent peu satisfaits de cette option, à laquelle ils ont recours pourtant pour placer les élèves sans affectation.

Néanmoins, près de 6 % des élèves se trouvent sans solution à la fin de l'année, tandis qu'ils ont plus de 16 ans. La tâche d'insertion amorcée au collège incombe alors à d'autres institutions qui prennent le relais, la mission locale, notamment.

Par ailleurs, cette évocation des orientations s'accompagne d'une remarque concernant les différences que nous avons relevées entre genres.

Il apparaît que la classe de troisième d'insertion n'ouvre pas des perspectives identiques selon qu'on est fille ou garçon, l'apprentissage semblant plus investi par ces derniers, conformément aux statistiques nationales qui montrent que les filles représentent 25,4 % des apprentis de niveau V<sup>5</sup>, et sont nombreuses alors dans la filière « services aux personnes » en particulier.

---

<sup>5</sup> In Repères et références statistiques, édition 2004.

**Tableau 21 – Orientation par genre des sortants de troisième d’insertion**

<b>Orientation</b>	<b>Garçons (%)</b>	<b>Filles (%)</b>	<b>Effectifs</b>
Apprentissage	47,6	29,9	151
Lycée professionnel	42,5	55,7	183
CIPPA	4,3	6,0	19
Troisième	0,9	1,8	5
Sans solution	4,7	6,6	21
Total	100 % n=212	100 % n=167	379

A l’issue de la classe de troisième d’insertion, si près de la moitié des garçons part en apprentissage, cette option est quant à elle moins fréquente chez les filles, plus nombreuses à être orientées vers un lycée professionnel.

De même, si certains de nos interlocuteurs déplorent la monotonie des choix féminins, conduisant les adolescentes à chercher des stages dans la coiffure, l’esthétique, la petite enfance ou la vente, des témoignages concordent pour dire que les essais « non conventionnels » sont parfois découragés, tel patron cherchant un apprenti, déclinant les demandes émanant des filles.

Par ailleurs, il est vrai que toutes n’ont pas renoncé aux métiers du tertiaire pour lesquels la préparation d’un BEP est indiquée.

Dans le cas de probabilités de passage, en apprentissage ou en lycée professionnel, la variable étant également non linéaire, nous avons eu recours à l’utilisation d’une fonction logistique. Nous avons testé la possibilité de passer dans l’une ou l’autre de ces voies d’enseignement en utilisant les variables dont les recherches portant sur l’orientation ont généralement montré qu’elles avaient une influence. En ce sens, les variables telles que le sexe, le niveau scolaire final, le fait d’être ou non redoublant, ainsi que la catégorie socio professionnelle des parents agglomérée en actifs et non actifs aussi bien pour le père que pour la mère, témoignent de ce que seul le genre des élèves de troisième d’insertion explique l’orientation de manière significative. Les garçons accèdent 2,5 fois plus souvent à l’apprentissage que les filles, cet effet étant significatif au seuil  $\alpha = .01$ .

En revanche, par rapport aux filles, leur probabilité de passage en lycée professionnel est de 0,6. Parmi celles considérées, cette variable est la seule à être significative au seuil  $\alpha = .05$

Notons d'autre part que les résultats scolaires de ces élèves ne permettent pas d'expliquer l'orientation vers l'apprentissage ou le lycée professionnel.

Or, les affectations en lycée professionnel laissent craindre l'échec quel que soit le sexe des élèves, en tant qu'ils sont moins « armés » que leurs camarades issus de troisième générale, pour y accéder. La rupture du rythme scolaire qui s'est opérée pendant l'année, laisse supposer que le travail qui leur sera demandé dans une structure plus coercitive que celle dont ils sortent, ne soit difficilement soutenable. En ce sens, la signature d'un contrat d'apprentissage semble donner les meilleures garanties de succès, pour l'obtention d'un diplôme minimum. C'est pourquoi, la démarche des équipes éducatives qui axent leur action sur les stages et tentent de donner satisfaction aux patrons n'est pas irrationnelle, en tant qu'elle débouche effectivement sur la signature d'un contrat.

En revanche, compte tenu des moindres possibilités d'entrée en apprentissage pour les filles, il est plausible de considérer que le découpage scolaire proposé est pénalisant pour ce qui les concerne. Pourtant, c'est la voie désignée pour plus de la moitié d'entre elles.

Enfin, au tableau statistique précédent, qui fait l'état de l'orientation de notre population en terme de pourcentage par sexe, nous préférons, pour conclure ce paragraphe, revenir à des notions d'effectifs. Les jeunes orientés en CIPPA ou ceux qui se trouvent sans solution sont au nombre de 40. L'alternative CIPPA est proposée à 10 filles et 9 garçons. 11 filles et 10 garçons se trouvent sans solution.

Au regard de la loi d'orientation de 1989, l'objectif visant à permettre à 100 % d'une classe d'âge d'obtenir un CAP ou un BEP n'est pas atteint. La structure de la classe de troisième d'insertion, pourtant allégée, n'a pas permis de les maintenir plus longtemps dans le système de formation.



### **3.2. La place du projet**

Les réponses des élèves figurant dans les questionnaires que nous leur avons distribués, permettent toutefois d'affiner le travail d'orientation qui a lieu.

Proposés en cours d'années, nous demandions aux élèves quel était le métier auquel ils pensaient alors se destiner.

Leurs réponses font apparaître que dans 47,9 % des cas, le souhait exprimé en cours d'année a été respecté. 11,2 % d'entre eux ont élaboré leur projet après notre passage, déclarant alors dans les questionnaires, ne pas encore savoir ce qu'ils désiraient faire. Nous noterons en particulier le fort taux de satisfaits parmi ceux qui ont opté pour un métier artisanal (15 élèves sur 21 apprendront la boulangerie ou la pâtisserie et 18 sur 20 les métiers du bâtiment).

Dix-neuf élèves sur 31 feront de la mécanique. Beaucoup d'autres se destinent à la restauration (15 demandes agréées sur 22), à la vente (20 sur 40) ou à l'aide aux personnes (8 sur 15).

Mais plus encore que ces demandes « massives », l'étude des projets individuels, spécifiques, personnels, montre que l'on a tenté de respecter leurs vœux. Nous avons trois élèves qui voulaient entrer dans les travaux publics, et qui y sont orientés effectivement, un élève qui voulait être serrurier, d'autres photographes, fleuristes, ébénistes. Certains de ces projets ont été validés. Non tous malheureusement. 40,9 % de ces élèves doivent renoncer au choix exprimé.

Les désireux d'apprendre la mécanique seront ainsi dirigés vers la restauration, les métiers du bâtiment ou de l'industrie, voire même la boucherie.

Pour autant, cette brève illustration n'a pas valeur de preuve, car les propos recueillis dans les établissements témoignent de ce qu'ils encouragent à tester des professions en cours d'années, à confronter la réalité vécue à la représentation qu'ils en avaient.

Certains de nos interlocuteurs, soulignent le droit des élèves à se tromper, à changer d'avis, à avancer à tâtons dans cette construction de projet professionnel les engageant pour un temps.

En ce sens, et pour conclure ce paragraphe, nous relayons le propos de ce chef d'établissement qui explique comment l'on « éduque à l'orientation » :

*« Il est tout aussi nécessaire que les gamins sachent ce qu'ils ne veulent pas faire que de savoir ce qu'ils veulent faire. Parce que y'a des gosses, ils partent avec une idée*

*complètement... rêvée, idéalisée de ce que va être leur avenir... euh... exemple : le gamin qui veut être boulanger, quand il a compris qu'il fallait se lever très tôt le matin, qu'il l'a fait 3 ou 4 coups sur un stage, bon ben il dit « finalement je préférerais être mécano ». bon... puis quand il est parti dans un garage, qu'il a mis les mains dans le cambouis, qu'il s'est bien caillé dans les courants d'air du garage, ben il se dit, non, finalement, j'essaierais bien autre chose. Donc il est important que le gamin puisse se tromper et affiner son projet aussi bien par le biais de ce qu'il ne souhaite pas faire, que celui, de ce qu'il souhaite faire ».*

#### **4. Et après...**

L'étude que Jean-Paul Caille consacre aux sorties sans qualification<sup>6</sup> porte sur les sortants du système éducatif entre 1990 et 1996. L'échantillon sur lequel il travaille, constitué de 22 311 élèves, permet d'attester que plus 9 % de jeunes quittent l'école sans diplôme.

Parmi ces derniers, il note que « l'orientation dans une classe spécialisée dans la prise en charge des élèves en difficulté accroît sensiblement les risques de sorties sans qualification »<sup>7</sup>. Aussi constate-t-il que les abandons concernent « encore plus du tiers des élèves de quatrième aménagée ou de troisième d'insertion »<sup>8</sup>.

Ne disposant pas de données quantitatives comparables, nous avons néanmoins souhaité recontacter les élèves deux ans après leur sortie de la classe de troisième d'insertion, afin de les interroger sur leur parcours et de recueillir leurs impressions concernant ce dispositif de collège. Nous avons opté dans ce cas, pour un recueil d'informations par téléphone.

Dans un premier temps, nous avons limité notre suivi aux élèves du département de la Côte d'Or. Cependant, le faible nombre de répondants<sup>9</sup> nous a obligée à élargir notre terrain d'enquête à celui de la Nièvre. Les réponses formulées par cette sous-population constituée de 51 anciens élèves, ne prétendent pas être généralisables à

---

<sup>6</sup> *In* Qui sort sans qualification du système éducatif ? Education et Formations, n°57, juillet-septembre 2000, p. 19-37.

<sup>7</sup> *Op. cit.*, p. 24.

<sup>8</sup> *Op. cit.*, p. 25.

<sup>9</sup> Certains numéros de téléphone ont changé ou les anciens élèves ont quitté le domicile parental sans que les interlocuteurs joints, puissent ou souhaitent nous communiquer de nouvelles coordonnées. Certains d'entre eux nous ont demandé de contacter leur enfant par courrier, ce qui peut laisser supposer qu'ils ne sont pas tous abonnés au téléphone.

l'ensemble de notre population de départ, les biais inhérents à la constitution de cet échantillon n'ayant pu être contrôlés. De fait, nous avons pu suivre le parcours de 30 filles et 21 garçons.

Nous nous garderons par ailleurs d'exposer des traitements statistiques qui perdent de leur sens, compte tenu de la faiblesse de nos effectifs. Pour autant, ce suivi conserve une vertu informative et descriptive : nous pouvons témoigner de ce que ces jeunes sont devenus deux ans après...

Consécutivement à leur sortie du collège, 48 d'entre eux ont continué leur parcours scolaire, 21 pour préparer un CAP, 26 un BEP, tandis que l'un d'entre eux était maintenu en 3<sup>ème</sup>. Trois cependant ont renoncé en cours d'année.

Le nombre d'abandons s'accroît l'année suivante et s'élève à 7. Ils ne sont plus que 18 en CAP et 25 en BEP. En revanche, le passage en seconde générale a été accordé à l'élève inscrit en 3<sup>ème</sup> l'année d'avant.

Par ailleurs, le suivi de la formation n'implique pas la réussite au diplôme. Sur les 18 élèves préparant un CAP, ils sont 14 à l'obtenir. Il est surprenant de constater à cet égard que le nombre de succès au BEP est supérieur à celui concernant le diplôme précédant : 19 élèves sont en effet reçus. En revanche, plus d'un tiers des personnes interrogées (17) a déclaré avoir échoué.

Le tableau suivant dresse l'état des diplômes obtenus par ces filles et ces garçons deux ans après leur sortie du dispositif de troisième d'insertion, cependant que les parcours qui les ont conduits à la réussite ou à l'échec sont divers.

**Tableau 22 – Suivi de 30 filles et 21 garçons sortant de 3<sup>ème</sup> d'insertion**

Diplôme	CAP	BEP	Sans qualification	Effectifs
Filles	6	12	12	30
Garçons	8	7	6	21
Total	14	19	18	51

Parmi les jeunes gens qui ont accepté de nous répondre, 33 ont désormais atteint le niveau de qualification minimum.

Lorsqu'il s'agit d'un CAP, il a généralement été préparé dans un CFA. Tel est le cas de 7 garçons et de 5 filles. Néanmoins, le centre de formation d'apprentis ne garantit pas le succès à chaque fois : 3 garçons et 2 filles y ont échoué.

Les lycées professionnels ont accueilli 26 de ces élèves. Si les filles sont plus nombreuses à valider le diplôme du BEP, elles sont 10 contre 4 garçons, elles se heurtent également davantage à l'échec. Dans cet établissement du second cycle de l'enseignement secondaire, 4 garçons obtiennent un BEP, 1 un CAP. Trois autres n'obtiennent aucun de ces deux diplômes. Simultanément, 10 filles valident un BEP, 1 un CAP, tandis que 7 d'entre elles sont confrontées à l'échec.

La formation dispensée dans les Maisons familiales et rurales, choisie par 4 d'entre eux permet à un garçon et deux filles d'obtenir un BEP, une fille restant néanmoins sans diplôme.

Parmi les 18 jeunes n'ayant obtenu aucun diplôme le jour de notre appel, 8 continuent leur cursus scolaire pour tenter d'accéder à une qualification. C'est le cas de 5 filles et de 3 garçons. Peu d'entre eux ont trouvé du travail, ils sont au nombre de trois. Les autres sont au chômage, en arrêt maladie, deux anciennes élèves se déclarent mères au foyer.

En revanche, la moitié des titulaires d'un CAP, soit 3 filles et 4 garçons, travaillent. Quatre complètent leur formation, tandis que 3 d'entre eux sont inactifs. De fait, ce sont les jeunes appartenant à cette catégorie, qui plus souvent que les autres ont déclaré être employés.

Consécutivement à leur BEP, 5 élèves travaillent, l'un continue une formation par alternance et 4 diplômées sont au chômage.

Quant aux autres titulaires de ce diplôme, 9 se dirigent vers une première d'adaptation. Nous y notons plus de candidature féminines (7) que masculines (2).

Lorsque ces anciens élèves sont interrogés sur la façon dont ils perçoivent la classe de troisième d'insertion avec quelques années de recul, leurs déclarations sont très souvent élogieuses. Plus de 83 % sont satisfaits voire parfaitement convaincus que ce dispositif répondait parfaitement à leurs attentes. En revanche, lorsqu'ils formulent des critiques, celles-ci sont plus souvent véhémentes que nuancées. Nous trouvons ces propos en particulier chez ceux qui sont confrontés à l'échec et à l'absence de qualification. Une élève titulaire d'un BEP s'avoue mécontente et évoque « *des regrets*

de ne pas avoir fait de 3<sup>ème</sup> générale », car arrivée au lycée, elle n'avait pas le niveau en mathématiques et dit-elle « *on voit la différence* » avec les autres.

D'autres évoquent la difficulté de se trouver à nouveau confrontés aux conditions d'enseignement traditionnel. L'une d'eux qui a opté pour l'enseignement privé, déclare « *Actuellement, ça va, mais 38 dans la classe... faut suivre* ».

Ces entretiens dévoilent l'amertume, telle la déclaration d'une autre élève qui prétend ne pas avoir compris pourquoi elle avait été orientée en 3<sup>ème</sup> d'insertion, non plus que sa famille. Son projet professionnel ne lui a pas permis de s'engager dans la filière de son choix, et ses attentes scolaires n'ont pas été satisfaites. Souhaitant passer le brevet des collèges, elle s'y est inscrite l'année suivante et l'a obtenu.

Pour d'autres plus nombreux, le bilan est satisfaisant comme le résume cette déclaration faite par un ancien élève : « *C'était bien, bonne classe, bons profs* ».

Dans leurs propos, restent du passage en troisième d'insertion, leur souvenir de petits effectifs facilitant le travail pour 5 d'entre eux et celui d'enseignants desquels ils ont pu se sentir plus proches et encadrés, comme en témoignent 12 anciens élèves. Cependant, c'est la place donnée aux stages qui prime pour 31 d'entre eux. Certains auraient souhaité encore moins d'école : « *C'était bien, franchement content. J'estime qu'il n'y avait pas assez de stages...pas assez longs. On n'a pas le temps de vraiment voir, on fait que des bricoles* » ou regrettent de ne n'y avoir pas eu accès avant la classe de troisième : « *C'est grâce à cette classe que j'ai découvert un métier que je ne connaissais pas, une branche qu'est vachement bien... On devrait mettre ça dès la 4<sup>ème</sup>* ».

L'importance donnée au stage qui apparaît dans de nombreux propos, incite à penser que la rupture avec l'institution scolaire est consommée au moment de l'entrée dans le dispositif d'insertion. Leurs attentes ne se situent pas à l'école mais dans le domaine professionnel qu'il leur reste à investir. Le bilan qu'ils dressent avec le recul est empreint des difficultés qu'ils ont connues à l'école, où ils étaient en échec.

C'est pourquoi, en revanche, les élèves dirigés vers un lycée professionnel établissent un bilan plus nuancé, pointant certains avantages ainsi que les inconvénients : « *C'était bien, ça nous aidait sur le plan professionnel, c'est noté sur le C.V., mais pas d'un grand niveau* ».

Enfin, si certains nous expliquent pour quelles raisons ils sont satisfaits, ils évoquent des conditions matérielles et financières convenables,

*« Je ne me plains pas, j'ai ce qu'il me faut. Je pars bientôt de chez mes parents. On n'a rien sans rien. J'ai le permis, ma voiture, un salaire »*,

Cette satisfaction s'apparente aussi à la possibilité de promotion à l'intérieur du champ professionnel choisi : *« J'évolue dans mon métier, j'apprends un métier, je gagne de l'argent donc, ça va »*.

Pour autant, sept de nos interlocuteurs ont évoqué voire prononcé le terme de « galère ».

Les résultats présentés par Jean-Paul Caille et les déclarations de ces anciens élèves s'affrontent, tandis que cette enquête mériterait d'être prolongée afin de confirmer, par des données quantitatives suffisantes, le parcours, précaire ou non, des sortants de la classe de troisième d'insertion. Les déclarations que nous avons recueillies deux ans après témoignent de ce que ces jeunes sont généralement peu ouvertement critiques vis-à-vis du dispositif qui les a accueillis. L'échec scolaire auquel ils ont été confrontés, sanctionné d'abord par le redoublement et entériné par l'admission en classe d'insertion permet que l'entrée dans le monde professionnel soit très tôt acceptée, tandis qu'ils renoncent simultanément au suivi d'études longues. Il semble, à l'écoute de leurs discours, que l'accès à la qualification ou à l'emploi soit vécu comme la sortie de la situation d'échec qui leur avait été prédite. En cela, l'issue proposée paraît dans un premier temps satisfaisante.

Le bilan que nous établissons quant à nous est plus nuancé. Certes les élèves de troisième d'insertion bénéficient d'un traitement particulier. La sélection qui s'opère dès l'enseignement primaire et se poursuit au sein du collège conduit les élèves les moins munis de capitaux économiques et culturels à être très tôt mis à la marge de notre système éducatif. Comme cela nous a été dit parfois, ces élèves sont à bout de souffle, découragés, absents, désaffiliés du système scolaire, presque. La solution qui leur est proposée permet, une année durant, de réparer certains d'entre eux.

Cependant, en tant que la classe de troisième d'insertion intervient en bout de course d'un échec scolaire qui touche massivement les jeunes issus des milieux les plus populaires, elle traduit aussi l'impuissance de l'institution scolaire à garantir l'égalité des chances.

\* \* \* \* \*

Plusieurs niveaux d'hypothèses et de questionnements ont jalonné ce travail. Evoqués au cours des deux premières parties, et synthétisés ensuite dans le tableau que nous présentons dans le chapitre 10, nous proposons à présent d'y adjoindre les réponses que nous avons tentées d'apporter.

Les hypothèses	Les références	Les résultats
<p style="text-align: center;"><b><u>Hypothèse générale</u></b></p> <p>Les politiques actuelles considèrent qu'il est nécessaire d'adapter leur programme d'actions de lutte contre les exclusions, aux difficultés spécifiques rencontrées au niveau local. Elles concourent en cela à entériner des inégalités plutôt qu'elles n'y remédient et cela, de plusieurs façons.</p>		<p><i>La multiplicité des dispositifs de troisième d'insertion que nous avons exposée concourt à montrer que cette création est tributaire des représentations et des attentes des acteurs impliqués. En cela, ils adaptent leurs moyens d'actions au public concerné.</i></p> <p><i>Donnant moins d'éducation à ceux qui sont depuis longtemps en échec et qui appartiennent majoritairement à des catégories sociales éloignées de la culture scolaire, nous avons montré que les écarts entre enseignements général et adapté aux élèves de troisième d'insertion, s'amplifient.</i></p>

<p><b><u>Niveau 1 : un effet classe</u></b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• L'action entreprise en troisième d'insertion a pour vocation d'instaurer une « qualité de l'ambiance » au collège, permettant aux jeunes accueillis d'accepter leur « destin » scolaire et professionnel. Le travail de remédiation qui l'accompagne est un travail d'acceptation, satisfaisant l'ensemble des protagonistes à court terme, mais ne remplissant pas sa fonction d'insertion à long terme. Il peut s'apparenter à une expérience de disqualification.</li> </ul>	<p>Charlot, Figeat, 1985</p> <p>Millet, Thin, 2003</p> <p>Paugam, 1991</p>	<p><i>Si la question de la qualité de l'ambiance est peu évoquée en vertu du recrutement mis en place fréquemment par les établissements, elle transparait cependant dans le souci d'écartier les problèmes disciplinaires.</i></p> <p><i>La travail qui s'engage, visant à la construction d'un projet professionnel, s'apparente davantage à une expérience de disqualification évoquée par Serge Paugam.</i></p> <p><i>En tant que la fragilité scolaire est intégrée autant par les adultes que par les élèves, le rapport « affectif » qui prend place et qui est jugé nécessaire, conduit à instaurer de fait une qualité de l'ambiance, due non seulement à l'éloignement de ces collégiens une partie du temps scolaire, mais aussi parce que les règles appliquées sont plus tolérantes, dans la mesure où la gestion de la classe est facilitée par les effectifs réduits.</i></p> <p><i>La mission d'insertion à long terme, attribuée à ce dispositif</i></p>
--	--	---



<ul style="list-style-type: none"> <li>• La flexibilité et l'individualisation qui régissent son mode de fonctionnement permettent :</li> <li>- que s'accroissent des différences entre textes officiels (circulaire de 1992) et horaires d'enseignement constatés dans les classes,</li> <li>- que les temps d'apprentissage entre classes de troisième d'insertion varient d'un établissement à un autre, impliquant une progression concernant les « apprentissages fondamentaux » inférieure, là où le nombre d'heures de cours est le moins important,</li> <li>- et mettent en évidence un effet d'étiquetage transparaissant dans les attentes et pratiques</li> </ul>	<p>Thirifays, 1985</p> <p>Rosenthal, Jacobson, 1968</p>	<p><i>reste à confirmer compte tenu de la taille de notre échantillon, tandis que les résultats présentés par Jean-Paul Caille concernant les sorties du système scolaire sans qualification tendent à montrer que le passage par ce dispositif accroît le risque d'abandons.</i></p> <p><i>Ce point d'hypothèse est validé. L'autonomie laissée aux établissements les conduit à se munir d'un dispositif maison. Chacun d'eux est unique et les temps d'apprentissage ou consacrés aux stages sont tous différents. Compte tenu de la relation linéaire positive notée entre le temps d'exposition aux apprentissages et la réussite aux tests proposés en fin d'année, nous pouvons considérer que toutes ces classes n'offrent pas les mêmes chances de progression à tous les élèves. Par ailleurs, le découpage du temps scolaire de même que les modes de validation de fin d'année témoignent de ce la représentation et les attentes des équipes éducatives sont diverses.</i></p>
---	---	---

<p>des enseignants.</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• L'alternance est plus souvent juxtaposée qu'exploitée en classe. En tant que « pivot » devant favoriser l'insertion professionnelle, ce mode de fonctionnement pénalise davantage les filles pour qui l'orientation en BEP offre plus de possibilités que les CFA dans les secteurs d'activité « féminins », mais pour la préparation duquel la troisième d'insertion forme moins bien que la troisième générale.</li> </ul>	<p>Geay et al. 1999</p>	<p><i>L'alternance mise en place au collège permet aux élèves d'investir un espace autre que l'espace scolaire. Elle crée une motivation, et redonne à l'élève la possibilité d'être acteur de sa formation. Pour autant, sur le plan pédagogique, les univers scolaires et professionnels sont distincts, les deux périodes étant juxtaposées.</i></p> <p><i>Par ailleurs, l'affectation des filles, plus souvent orientées que les garçons vers les lycées professionnels, ainsi que les déclarations d'enseignants témoignant des difficultés qu'elles rencontrent dans leurs démarche de recherche de « patrons » conduit à conforter ce second point.</i></p>
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Les projets construits par les élèves de troisième d'insertion :             <ul style="list-style-type: none"> <li>- témoignent de leur niveau « d'adaptation sociale »,</li> <li>- mais restent proche de leur modèle familial.</li> </ul> </li> </ul>	<p>Dubet, 1973 (Merton)</p>	<p><i>Ce travail fait apparaître que l'élève de troisième d'insertion, sélectionné une première fois au regard de ses résultats scolaires, puis par le projet qu'il souhaite construire ensuite, accepte le verdict scolaire, l'intègre et s'y soumet, faisant démentir le concept d'anomie.</i></p>

<p><b><u>Niveau 2 : un effet « politique locale »</u></b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Le choix de la mise en place d'une classe de troisième d'insertion est tributaire de l'histoire de l'établissement scolaire : elle s'implante d'autant plus facilement que le collège a abrité des CPPN, ou qu'il est classé ZEP, mais « stigmatise » l'établissement.</li> <li>• Le dispositif fonctionne d'autant mieux (en terme de remédiation scolaire, d'orientation et de nombre d'abandons) qu'il hérite de cette tradition.</li> </ul>	<p>Ballion, 1986</p>	<p><i>Les entretiens que nous avons conduits concourent à confirmer l'existence d'une culture des établissements les rendant sensibles aux phénomènes de difficulté et de décrochage scolaire, s'expliquant par les caractéristiques du public de recrutement. Par ailleurs, le dispositif de troisième d'insertion, prend le relais des anciennes CPPN, et assure une fonction de pré-orientation, vers l'enseignement professionnel et l'apprentissage dès la fin de la classe de 4<sup>ème</sup>.</i></p> <p><i>Sans pouvoir affirmer que le dispositif fonctionne d'autant mieux qu'il hérite d'une tradition, nous attribuons la qualité du fonctionnement du dispositif de troisième d'insertion aux représentations et attentes des acteurs impliqués dans sa conception. Certains d'entre eux témoignent que ces élèves n'ont pas perdu toute ambition scolaire. Pour autant, nombreux</i></p>
--	----------------------	--

<ul style="list-style-type: none"> <li>Le mode de recrutement des élèves de troisième d'insertion traduit la politique de l'établissement en matière de prise en charge des « élèves difficiles ». Les critères de « sélection », oscillant entre le regroupement d'élèves « sous-performants » ou « inadaptés », témoignent des objectifs assignés à la classe, la priorité étant tantôt axée sur de la remédiation scolaire (primat du temps scolaire sur le temps de stage) tantôt donnée à la découverte du monde professionnel (mi-temps scolaire). Plus le dispositif s'écarte du modèle d'enseignement général, plus il est stigmatisant et moins il remplit sa fonction d'insertion.</li> </ul>	<p>Janosz, 2000</p>	<p><i>sont les dispositifs pour qui l'obtention d'une qualification minimum constitue l'axe prioritaire.</i></p> <p><i>Directement liée au point précédent, la pratique du recrutement, qui s'est mise en place spontanément dans de nombreux établissements scolaires, concourt à montrer que le travail qui s'engage conduit à écarter les problèmes lourds de discipline. Les élèves qui y sont admis s'approchent de fait davantage de ceux que M. Janosz nomme « sous-performants ».</i></p> <p><i>Or, notre recherche permet de mettre en évidence deux types de fonctionnement, le premier intégrant les périodes de stage à l'emploi du temps hebdomadaire, le second les agglomérant. Le dernier mode d'organisation, faisant chuter le temps consacré aux apprentissages incite à penser qu'il pénalise les élèves orientés en lycée professionnel.</i></p>
---	---------------------	---

<ul style="list-style-type: none"> <li>• La classe de troisième d'insertion est d'autant plus assimilable à une filière de relégation qu'elle réunit des élèves qui rejettent l'école et en transgressent les règles.</li> <li>• Les entreprises qui fournissent des terrains de stage aux élèves de troisième d'insertion sont majoritairement artisanales. Si elles accueillent des stagiaires de troisième, elles acceptent peu de signer des contrats d'apprentissage, rendant l'accès à la qualification pour ces élèves d'autant moins probable.</li> </ul>	<p>Mothe, 1991</p>	<p><i>De fait, moins le dispositif de troisième d'insertion dépend de la mise en place d'une procédure de recrutement, voire de sélection associant les enseignants, moins il semble investi et apprécié par les élèves et les adultes qui y travaillent, allant de pair avec une étiquette de dispositif destiné aux élèves en difficulté et difficiles. L'accumulation de ces problèmes contribue à ce qu'il soit assimilé à une filière de relégation.</i></p> <p><i>Les entreprises industrielles accueillent peu les élèves de troisième, préférant former des jeunes déjà plus qualifiés. En cela, les professions dans lesquelles les élèves d'insertion peuvent espérer se former par le biais de l'apprentissage sont avant tout artisanales ou commerçantes.</i></p> <p><i>Si les établissements scolaires tentent de leur donner satisfaction en adaptant les périodes de stage à leurs convenances, le nombre de contrats d'apprentissage en fin d'année n'est pas majoritaire, le</i></p>
---	--------------------	--

		<p>nombre d'orientation en lycée professionnel étant supérieur.</p>
<p><b><u>Niveau 3 : un effet « politique d'insertion »</u></b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Les politiques publiques destinées à lutter contre les exclusions déclinent les modalités de leur intervention à un niveau local. Ce faisant, elles permettent que s'accroissent des différences entre chaque territoire, en matière d'insertions scolaire, sociale et de l'emploi.</li> <li>- Les politiques différentes menées par les établissements scolaires, peu encadrées à un niveau national ne se fixent pas les mêmes objectifs et n'obtiennent de fait pas les mêmes résultats.</li> <li>- Le dynamisme local face à l'emploi, sur lequel repose l'ensemble des dispositifs d'insertion, agit sur la qualité de l'insertion professionnelle.</li> <li>- La formation reçue au niveau local enclave l'apprenant dans un secteur géographique et restreint sa capacité à être mobile.</li> </ul>		<p><i>Le niveau d'analyse auquel nous nous sommes intéressée, ne nous permet pas d'élargir nos résultats aux politiques d'insertion dans leur ensemble. Néanmoins, dans l'enceinte des établissements scolaires, les différences de pratiques que nous avons pu observer concourent à montrer que les modalités d'actions sont différentes, n'assurant pas un service identique à tous. Déjà perceptibles dans les projets que ces établissements scolaires ont conçus, les différences s'accroissent dès lors que nous intéressons aux pratiques effectives des acteurs qui interviennent dans ces structures. L'absence de matériel didactique et l'obligation de construction d'un contenu conduisent à une diversité de situations sur le plan scolaire. Par ailleurs l'implantation géographique de certains</i></p>

<p>- De plus, ce type de formation transmet des savoir-faire utiles au présent, peu transférables.</p> <p>• Dans un contexte de crise de l'emploi, où les individus diplômés acceptent d'être « déclassés », où le chômage peut être assimilé à une « file d'attente » tandis que le diplôme joue pour les employeurs le rôle de « signal », le passage par une classe de troisième d'insertion peut constituer un signal négatif.</p>	<p>Tanguy, 1982</p> <p>Salais, 1980</p> <p>Thurow, 1975</p>	<p><i>établissements s'accompagne de difficultés relayées par certains membres de l'équipe éducative. La question des transports, le partenariat qui s'essouffle, les mêmes patrons étant sollicités chaque année sont autant de problèmes qui ont été évoqués.</i></p> <p><i>En outre ce cursus du premier cycle de l'enseignement secondaire, qui « officialise » la difficulté scolaire de ceux qu'il accueille, amorce autant le lien avec l'enseignement court qu'avec la vie active. Ces élèves auront bénéficié d'une année d'enseignement général et commun de moins que les autres.</i></p>
--	---	--

\* \* \* \* \*

*La prolongation de la scolarité obligatoire « consiste à introduire, à réintroduire ou à maintenir dans l'appareil scolaire des individus qui en étaient antérieurement exclus ou déjà sortis »<sup>1</sup>.*

Les données que nous avons recueillies puis présentées au cours de ce travail permettent d'éclairer le fonctionnement de la classe de troisième d'insertion. Les caractéristiques suivantes peuvent être synthétisées :

Cette classe s'inscrit dans la continuité de l'organisation de filières pour les élèves en difficulté. Un certain nombre de caractères permettent de la rapprocher de la définition élaborée par Christian Baudelot et Roger Establet au début des années soixante-dix.

La description de l'école divisée, mise en évidence par ces auteurs, pourrait sembler caduque. En effet, notre système éducatif a évolué, la majorité des élèves suivant un parcours commun depuis l'école primaire jusqu'à la fin du premier cycle de l'enseignement secondaire. Pour autant, le fonctionnement en systèmes parallèles perdure, de façon résiduelle, pour un petit nombre d'élèves jugés en échec. En ce sens, la relecture de leur ouvrage dans le cadre de la problématique qui nous concerne, fait entrevoir des similitudes entre les réseaux qu'ils identifient et les différentes formules proposées au collège en amont du palier d'orientation de 3<sup>ème</sup>. Dans *L'école capitaliste en France*, ils concluent à l'existence de deux filières scolaires séparées dont ils déclarent qu'elles sont :

- étanches,
- hétérogènes pour ce qui concerne les contenus et les formes d'inculcation,
- opposées dans leurs finalités
- et hétérogènes quant au recrutement.

Leur analyse de l'école rejoint celle que nous faisons au niveau du collège, laissant supposer qu'une translation s'est opérée, conjointement à l'élévation générale du niveau de formation, tandis que cette dualité perdure.

De fait, les textes qui réglementent le dispositif de troisième d'insertion rappellent

---

<sup>1</sup> C. Baudelot, R. Establet, *in L'école capitaliste en France*, Paris : Maspéro, 1971, p. 37.



qu'elle appartient comme les autres classes de même niveau, au cycle d'orientation. Or, dans le cas des élèves admis en troisième d'alternance, nous sommes confrontés à une orientation antérieure, amorcée en 4<sup>ème</sup> pour certains, dès la classe de 5<sup>ème</sup> pour d'autres, le dispositif de quatrième d'aide et de soutien conçu conjointement à la classe de troisième d'insertion, venant amorcer la rupture avec le tronc commun.

Si telle n'était pas la volonté politique, la fonction de pré-orientation attribuée à ces classes nous a parfois été confiée.

« *La 4<sup>ème</sup> d'aide et de soutien, bon, je ne veux pas ghettoïser les choses, mais c'est déjà un peu le vivier, pas complètement mais...* ».

Certes, ces deux derniers dispositifs sont présentés par certains acteurs de l'institution scolaire comme des bouées de sauvetage. Un de nos interlocuteurs prête la pensée suivante aux élèves à qui cette proposition est faite : « *Enfin quelque chose dans quoi je vais réussir* ».

Or, c'est là que se situe l'ambiguïté de ce dispositif qui sépare mais répare, réunit des élèves de caractéristiques semblables mais crée du lien simultanément.

Cette distance prise par rapport au cursus commun implique un renoncement à l'enseignement long et général, et condamne sévèrement les chances de retour des élèves, dans le circuit scolaire traditionnel. En cela, la classe de troisième d'insertion peut être considérée comme étant non seulement étanche, mais de plus « excluante ».

Le travail qui consiste à désigner les élèves susceptibles de venir « nourrir » les rangs de la classe de troisième d'insertion, commence en amont. Selon les critères d'évaluation scolaire, l'échec scolaire est avéré, puis confirmé.

Les réponses institutionnelles les plus usuelles que sont le redoublement et les activités de soutien, se sont montrées insuffisantes à rallier des élèves découragés par plusieurs années d'échec, au système de formation.

La troisième d'insertion, de même que la classe de quatrième d'aide et de soutien répondent à ce besoin, et permettent de lutter contre le décrochage. Si elles sont des pis aller, du moins parviennent-elles aussi à redonner une place active à ces jeunes dont on nous a beaucoup dit qu'ils étaient en retrait. S'ils ne sont pas absents physiquement, du moins le sont-ils mentalement, leur désintérêt pour les choses scolaires étant peut-être la conséquence du décalage où ils sont. Au sein de l'enseignement traditionnel, la classe suit son cours sans eux, en vertu du programme qui reste à couvrir.

Le dispositif d'insertion remédie à cette situation de passivité. Néanmoins, sans doute pouvons-nous lui reprocher son manque d'ambition pour ces élèves, qui rassurés, redemandent parfois de l'école.

Par ailleurs, l'expérience scolaire de ces élèves laissant présager une sortie rapide du système éducatif, cette classe est présentée aux parents comme une classe de troisième qui permettra à leurs enfants d'espérer une formation professionnelle ultérieure. Formellement et réglementairement il s'agit en effet d'une classe de troisième comme les autres : à l'issue de la classe de quatrième des collèges, si les élèves se voient proposer comme voies d'orientation 3<sup>ème</sup> générale, 3<sup>ème</sup> d'insertion et 3<sup>ème</sup> technologique ou redoublement, les trois classes de troisième appartiennent à la même voie d'orientation. Etre admis dans l'une de ces classes peut permettre de revendiquer l'admission dans une autre. Comme cela a été illustré par un chef d'établissement, si un élève admis en 3<sup>ème</sup> d'insertion à l'issue de la classe de 4<sup>ème</sup> refuse *in fine* la spécialité « insertion », le collège est tenu de l'accueillir en 3<sup>ème</sup> générale en tant qu'il a été jugé apte à intégrer une classe de 3<sup>ème</sup>.

L'organisation par certains établissements d'une procédure de sélection et la mise en œuvre rapide d'une procédure contractuelle avec les parents pour leur faire accepter les conditions d'admission en 3<sup>ème</sup> d'insertion, illustrent la garantie que se donne l'établissement scolaire, d'éviter d'accueillir en 3<sup>ème</sup> générale des élèves qui pourraient changer d'avis entre la classe de 4<sup>ème</sup> et le début d'année en 3<sup>ème</sup>.

Pour autant, cette classe constitue une filière dans la mesure où son public est ciblé et ses débouchés limités. Les hétérogénéités liées au recrutement ont été montrées. Non seulement la tonalité sociale du public scolarisé au collège évolue entre l'entrée et la dernière année du premier cycle de l'enseignement secondaire, mais les statistiques faisant l'état des origines sociales des élèves fréquentant les dispositifs annexes, témoignent de ce qu'ils accueillent des publics majoritairement défavorisés.

De surcroît, en tant que la troisième d'insertion s'adresse à des élèves en difficulté, les contenus d'enseignement sont peu prescrits au niveau central, laissant toute latitude aux agents de l'éducation d'organiser la formation, de transmettre les connaissances jugées utiles et de trouver les supports pédagogiques adaptés. Cette souplesse autorise les établissements à se munir d'un « dispositif maison » et permet les écarts que nous avons soulignés.

A cet égard, il faut rappeler que nos résultats sont cohérents avec des résultats produits par les chercheurs de l'IREDU.

Bruno Suchaut<sup>2</sup> montre, par exemple, que dès la grande section de maternelle, l'allocation du temps a une influence sur les acquisitions des élèves en fin d'année, ce qui le conduit à conclure que les bénéficiaires d'un temps plus long d'apprentissage sont également mieux préparés que les autres pour la suite de la scolarité. Sophie Aubriet-Morlaix<sup>3</sup>, quant à elle, relève une utilisation différentielle du temps au Cours moyen seconde année supérieure à ce qu'il est possible de constater en classe de 6<sup>ème</sup>, le découpage disciplinaire, propre au fonctionnement du collège, constituant « un frein » à cette dispersion. Aussi associe-t-elle les différences d'acquisition des élèves lors de leur entrée au collège aux effets de la variabilité dans l'utilisation du temps, faite à l'école primaire, effets qu'elle estime trois fois plus importants que d'autres, liés au contexte d'enseignement.

Enfin, les dispositifs prenant sur le temps scolaire qui substituent aux apprentissages fait en classe, des temps de rééducation s'accompagnent également d'effets négatifs, comme le soulignent Alain Mingat et Marc Richard dans le travail qu'ils consacrent au travail de rééducation fait en GAPP (groupement d'aide psychopédagogique) au Cours préparatoire<sup>4</sup>.

En troisième d'insertion, deux sources d'effet sur les résultats ont été notées.

La première se situe au niveau de la répartition horaire entre les différents champs disciplinaires, la seconde au niveau du temps total d'apprentissage. Comme dans les études précédemment évoquées, nous observons un effet du temps, sur les apprentissages appréhendé par les tests de fins d'année, proposés aux élèves. Cependant, le niveau initial constitue un facteur explicatif important.

Par ailleurs, la classe de troisième d'insertion parvient, sur le plan de l'orientation, à insuffler, chez les élèves qui la fréquentent, la motivation de construire un projet de formation qu'ils n'auraient sans doute pas élaboré d'une façon similaire, s'ils étaient restés dans le cursus traditionnel. C'est donc une classe qui, en matière d'orientation, exclut des voies générales mais inclut par l'élaboration d'un projet et l'élaboration

---

<sup>2</sup> *In* Le temps scolaire : allocation et effets sur les acquisitions des élèves en grande section de maternelle et au cours préparatoire, Dijon : Université de Bourgogne, Thèse, 1996, 387 p.

<sup>3</sup> *In* Essai sur l'allocation et l'optimisation du temps scolaire : la transition entre école primaire et collège, Dijon : Université de Bourgogne, Thèse, 1999, 378 p.

<sup>4</sup> *In* Evaluation des activités de rééducation GAPP à l'école primaire, Dijon : Cahiers de l'IREDU, n° 49, 1991, 150 p.

d'une perspective d'avenir. Par le truchement de l'analyse des projets d'établissement, nous avons constaté qu'un grand nombre de classes de troisième d'insertion axe leur action sur un travail d'éducation à l'orientation qui semble mobilisateur, même si comme nous l'avons vu, celui-ci vise davantage la conformité au modèle de la formation professionnelle de niveau V que l'ouverture à toutes les perspectives de vie.

Paradoxalement, cette filière enferme mais semble avoir simultanément la vertu de présenter aux élèves qui la fréquentent un avenir qui, quoique restreint, est présenté comme accessible, positif et digne d'investissement.

Les activités pédagogiques mises en œuvre en classe de troisième d'insertion illustrent la notion « d'éducation à l'orientation ». Le 31 juillet 1996, le ministère de l'Education nationale faisait paraître une circulaire traitant de « la mise en œuvre de l'expérimentation sur l'éducation à l'orientation dans les collèges ». L'accent est mis sur l'individu, qui doit élaborer un choix, rationnel. Mais cette rationalité s'exerce sur une représentation, dont on a tout lieu de craindre qu'elle soit « fantasmée » ou erronée. En ce sens, il est nécessaire, de la corriger. Il s'agit donc moins, dans ces conditions, d'agir sur le mode de fonctionnement intellectuel des élèves que sur leur monde symbolique, sur les images du monde et d'eux-mêmes qu'ils ont préalablement construites. La démarche d'éducation consiste autant en un apprentissage de soi et des contraintes contextuelles, qu'en une mise en transparence de dispositifs jusque là mal ou méconnus. Il s'agit donc bien d'intérioriser un certain nombre de données objectives en vue d'alimenter le raisonnement du jeune mis en situation de devoir préparer son avenir. Alors qu'en classe d'enseignement général, l'ensemble des possibilités d'orientation à l'issue de la classe de troisième est présenté aux élèves, en troisième d'insertion, le nombre de possibilités est restreint. Restent le CAP, le BEP et l'apprentissage.

Réussir à intégrer l'une de ces voies d'orientation constitue alors pour l'individu un positionnement social favorable puisqu'il appartient à l'univers des possibles collectivement partagés dans ce dispositif. Cependant, certains des interlocuteurs enseignants, qui assistent à l'évolution des compétences exigées dans de nombreux champs professionnels, nous ont fait part de leurs inquiétudes, la « manne » de l'apprentissage notamment se tarissant peu à peu.

*« Le problème, il est lié, je dirais, à l'évolution de la société. On se rend compte que... même pour les apprentissages, les métiers ont évolué. On a besoin d'un niveau de qualification plus élevé, ce qui fait que c'est vrai que... leur niveau scolaire est un peu*

*juste... Et ça, ça pose problème, bon. Avec ces élèves euh... on aura sans doute de plus en plus de mal, hein. Le problème il est là, il est là. C'est pour ça qu'on essaie quand même d'en envoyer quelques uns au lycée professionnel... ».*

C'est pourquoi, à l'interprétation qui conduit Bernard Charlot et Madeleine Figeat à considérer que les classes pratiques ou de transition instaurent « une qualité de l'ambiance » en faisant patienter jusqu'à 16 ans des jeunes pour qui l'école était difficilement supportable, s'adjoint une autre préoccupation semble-t-il attribuable à la nécessité de conserver un lien avec ceux qui se sont détournés de « l'enseignement de masse ».

Assimilable à une pacification, le temps d'une année, l'institution apaise, répare et accompagne. Derrière la notion de construction de projet professionnel, se construit l'identité sociale de jeunes, qui acceptent le verdict scolaire, et s'y soumettent.

Une action similaire a pu être identifiée par M. Millet et D. Thin, au cours de l'étude qu'ils mènent à propos des dispositifs relais.

Ces auteurs montrent que la prise en charge des mineurs qui posent problème à l'école se complexifie, et que des partenariats s'ébauchent.

Aux préoccupations scolaires visant à lutter contre les abandons et les absences, s'adjoint des inquiétudes d'ordre social, liées à un discours sur la violence scolaire et la dangerosité sociale dans lequel s'inscrit l'instauration de ces dispositifs en 1996. Les contenus de formation, déjà dédaignés par l'Etat pour ce qui concerne les élèves de troisième d'insertion, sont plus encore, dans ce cas, subordonnés à une action de socialisation, érigée en préalable aux activités d'apprentissage.

Toutefois, ces structures n'ont pas toujours l'effet escompté. Ces auteurs précisent que ce dispositif agit souvent comme un « sas social » amorçant une prise de relais par d'autres institutions ou structures. Au-delà de leur fonction d'accompagnement vers des voies conduisant effectivement vers un faible niveau de qualification, ces dispositifs travaillent à pacifier ainsi qu'à faire acquérir à ces collégiens des dispositions plus conformes aux attentes institutionnelles. En ce qu'il est possible qu'ils acceptent mieux leur destin social, ce travail peut être rapproché d'une expérience de disqualification, analysée par Serge Paugam.

Dispositifs relais et d'insertion convergeraient ainsi vers le même objectif consistant à garder ces jeunes dans une situation de précarité accompagnée, évitant une désaffiliation complète grâce au maintien d'une prise en charge par des institutions

d'encadrement.

En ce sens, et en aval du dispositif de troisième d'insertion, les sorties prématurées du système éducatif laissent pressentir des difficultés à venir, car comme le soulignent Guy Brucey et Françoise Ropé, « quant à ceux qui n'ont aucun diplôme, leur situation sur le marché de l'emploi est particulièrement mauvaise, car comme le montrent Baudelot et Establet, quand l'ensemble « monte », celui qui stagne... descend au point qu'il se trouve rapidement « hors course » et totalement « déclassé ». Il entre de plain pieds dans la précarité, de dispositifs d'insertion en « petits boulots » avec d'autant moins de chance de trouver un emploi que l'offre est très inférieure à la demande et que les employeurs vont surélever leur niveau d'exigence »<sup>5</sup>.

Cette analyse rejoint le constat politique dressé en 2002. Le ministre des affaires sociales du travail et de la solidarité, s'adresse aux préfets de régions, de départements et aux directeurs généraux de l'ANPE, l'AFPA<sup>6</sup> et de l'Unédic<sup>7</sup> afin de mettre en œuvre un dispositif de soutien à l'emploi des jeunes en entreprise.

Etablissant la difficulté de cette population à s'insérer dans le monde travail, et cela d'autant plus que le jeune est non ou peu qualifié, la présentation du dispositif qu'il propose, s'appuie sur trois constats :

- D'abord écrit-il, « les entreprises n'embauchent pas naturellement les jeunes sans qualification, qui sont placés de façon quasi systématique au bout de la file d'attente des demandeurs d'emplois ».
- Ensuite, « les dispositifs de formation en alternance, ne touchent pas les jeunes les moins qualifiés, ceux en situation d'échec scolaire que toute démarche de formation tend à écarter »,
- Enfin, « l'insertion des jeunes sans qualification ou peu qualifiés est caractérisée par des trajectoires précaires, discontinues, comportant souvent des périodes de dénuement, qui peuvent être parfois le prélude d'une exclusion et d'une marginalité sociale ».

Palliant les défaillances des dispositifs d'insertion, dont le ministre énonce les limites, en tant que le public visé les désavoue et les fuit, les entreprises sont incitées par une aide de l'Etat à prendre le relais non seulement d'actions de formation, mais

---

<sup>5</sup> *In Suffit-il de scolariser ?* Paris, les Editions de l'atelier, 2000, p. 64-65.

<sup>6</sup> Association nationale pour la Formation Professionnelle des Adultes.

<sup>7</sup> Union nationale pour l'emploi dans l'Industrie et le Commerce.

également d'assurer, en dernier recours, une mission d'insertion.

En cela, l'on attend d'elles tout à la fois d'insérer et d'intégrer.

L'exemple de la classe de troisième d'insertion permet d'élargir cette réflexion à la société et d'illustrer qu'elle contribue dans l'école à apporter un élément de réponse au problème macro-social et macroéconomique des « sans » (diplôme, qualification, emploi, revenu, domicile...), et a été créée pour traiter à son niveau, ce problème macro. En réponse à ce problème de niveau macro, la société propose que les traitements soient inventés au niveau local : missions locales ; permanences d'accueil, d'information et d'orientation ; classes de troisième d'insertion.

En ce sens, la décentralisation et la déconcentration administrative sont les supports de cette « localisation » du traitement des problèmes sociaux.

Enfin, des remarques d'ordre méthodologique peuvent être proposées à l'issue de ce travail. Elles tiennent essentiellement aux méthodes que nous avons utilisées et au traitement des données réalisé. Concernant les méthodes, nous nous sommes efforcée d'articuler approches quantitatives et approches qualitatives reposant sur la collecte de données empiriques par questionnaires, entretiens, tests, analyse de documents (projets d'établissements). Au niveau du traitement des données, nous avons pu observer les limites des traitements multivariés ou multiniveaux sur des populations très sélectionnées et offrant peu de variété dans leurs caractéristiques. Pour cette raison, l'articulation d'approches quantitatives et qualitatives nous est apparue nécessaire. Cependant, cela demeure sans doute insuffisant pour donner à l'objet étudié toute son intelligibilité car nous n'échappons pas à l'effet de variables non maîtrisées dans ce phénomène complexe qu'est l'éducation et le traitement des élèves en difficulté.

## *Références Bibliographiques*

**ARENDE (H.)**.- Condition de l'homme moderne.- Paris : Ed. Calmann-lévy, 1961, 368 p.

**ARENDE (H.)**.- Le système totalitaire.- Paris : Ed. du Seuil, 1972, 313 p.

**ARIES (P.)**.- L'enfant et la vie familiale sous l'Ancien Régime.- Paris : éd; du Seuil, 1973, 316 p.

**ARON (R.)**.- La lutte de classes.- Paris : Gallimard, 1964, 377 p.

**AUGER (M-T), BOUCHARLAT (C.)**.- Elèves « difficiles » : profs en difficulté, Lyon : chronique sociale, 2001, 129 p.

**BALLION (R.)**, « Le choix du collègue », Revue Française de Sociologie, vol. 27, 1986, p.719-734.

**BEAUD (S.), PIALOUX (M.)**, Retour sur la condition ouvrière, Paris : fayard, 1999, p. 111- 283.

**BEAUD (S.), PIALOUX (M.)**, Violences urbaines, violences sociales : genèse des nouvelles classes dangereuses, Paris : Fayard, 2003, p. 31- 96.

**BRESSOUX (P.)**.- « Les effets du contexte scolaire sur les acquisitions des élèves : effet-école et effets-classes en lecture », Revue Française de Sociologie, vol. 36, 1995, p.273-294.

**BRAUD (P.)**.- Sociologie politique.- Paris : Librairie Générale de Droit et de Jurisprudence, 1998, 603 p.

**BALIBAR (E.)**.- “Sujets ou citoyens”, Les Temps Modernes, n°452-455, 1984, p.1726-1753.

**BAUDELLOT (C.), ESTABLET (R.)**.- L'école capitaliste en France.- Paris : librairie



## *Références Bibliographiques*

François Maspero, 1971, 340 p.

**BOUDON (R.)**.- L'inégalité des chances.- Paris : Armand Colin, 1973, 237 p.

**BOURDIEU (P.) et al.**- La misère du monde.- Paris : éditions du Seuil, 1993, 949 p.

**BOURDIEU (P.)**, La distinction : critique sociale du jugement, Paris : Les éd. de Minuit, 1979, p. 451-453.

**BOUVEAU (P.), ROCHEX (J.-Y.)**.- Les ZEP, entre école et société.- Paris : hachette Education, 1997, 124 p.

**BRESSOUX (P.)**.- « Les effets du contexte scolaire sur les acquisitions des élèves : effet-école et effets-classes en lecture », Revue Française de Sociologie, vol. 36, n°2, 1995, p.273-293.

**CAILLE (J-P)**.- « Qui sort sans qualification du système éducatif ? », Education et Formations, n°57, juillet - septembre 2000, p.19-37.

**CARO (J.-Y.)**.- “La sociologie de Pierre Bourdieu : éléments pour une théorie du champ politique”, Revue Française de Science Politique, 30, 6, 1980, p. 1171-1197.

**CAUMARTIN (P.), ROUET (A.)**.- Du bon usage de l'exclusion, Paris : éd. Desclée de Brouwer, 2000, 104 p.

**CASTEL (R.)**.- Les métamorphoses de la question sociale, Paris : Fayard, 1995, 490p.

**CASTEL (R.), LAE (J-F.) (dir.)**.- Le revenu minimum d'insertion : une dette sociale, Paris : L'Harmattan, 1992, 232 p.

**CHAMBOREDON (J.-C.)**.- “la délinquance juvénile, essai de construction de l'objet”, Revue Française de Sociologie, n°12, 1971, p.335-377.

**CHAMBOREDON (J.-C.), LEMAIRE (M.)**.- “Proximité spatiale et distance sociale.

## *Références Bibliographiques*

Les grands ensembles et leur peuplement”, Revue Française de Sociologie, n°11, 1970, p.3-33.

**CHAMBRON (N.)**.- “Réduire l’insécurité : peut-on apprécier l’impact des politiques locales”.- Revue Politique et Management Public, vol.17, 3, sept.1999, p.151-169.

**CHARLOT (B.), FIGEAT (M.)**.- Histoire de la formation des ouvriers 1789-1984.- Paris : Minerve, 1985, 620 p.

**CHERKAOUI (M.)**.- Les paradoxes de la réussite scolaire : Sociologie comparée des systèmes d’enseignement.- Paris : PUF, 1979.

**CHERKAOUI (M.)**.- Sociologie de l’éducation.- Paris : P.U.F., 1986, 125 p.

**CHEVALIER (L.)**.- Classes laborieuses et classes dangereuses.- Paris : Librairie Générale Française, 1978, 729 p.

**COMBAZ (G.)**.- “Autonomie des établissements, diversification pédagogique et inégalités scolaires : effets sociaux des parcours pédagogiques diversifiés au collège”.- Revue Française de Pédagogie, 128, 1999, p. 73-88.

**COSMOPOULOS (A.)**.- “La relation pédagogique, condition nécessaire de toute efficacité éducative”.- Revue Française de Pédagogie, 128, 1999, p.97-106.

**CRAHAY (M.)**.- Peut-on lutter contre l’échec scolaire ? .- Bruxelles : Editions De Boeck Université, 1996, 332 p.

**CRAHAY (M.)**.- L’école peut-elle être juste et efficace ? De l’égalité des chances à l’égalité des acquis.- Bruxelles : Editions De Boeck Université, 2000, 452 p.

**CROZIER (M.)**.- La société bloquée, Paris : éditions du Seuil, 1ère publication mai 1970, 1994, 222p.

**DANDURAND (P.)**.- “Dynamique culturelle en milieu scolaire : une étude

## ***Références Bibliographiques***

diachronique de manuels de l'école élémentaire française”.- Revue Française de Sociologie , 13, 1972, p.193-212.

**DEMAILLY (L.)**.- “L'évaluation et l'auto évaluation des établissements. Un enjeu collectif : le cas des audits d'établissements scolaires de l'académie de Lille”.- Revue Politique et Management Public, vol.17, 1, mars.1999, p 37-58.

**DEROUET (J.-L.)**.- “Une science de l'administration scolaire est-elle possible ?”.- Revue Française de Pédagogie, 130, 2000, p.5-14.

**DUBET (F.)**.- “Pour une définition d'adaptation sociale des jeunes à travers la notion de projet”.-Revue Française de Sociologie, 14, 1973, p.221-241.

**DUBET (F.)**.- La galère : jeunes en survie.- Paris : Fayard, 1987, 497p.

**DUBET (F.), DURU-BELLAT (M.)**, L'hypocrisie scolaire : pour un collège enfin démocratique, Paris : éditions du Seuil, 2000, 232 p.

**DURKHEIM (E.)**.- L'évolution pédagogique en France.- Paris : PUF, 1938, 403 p.

**DURU-BELLAT (M.), KIEFFER (A.)**.- La démocratisation de l'enseignement revisitée : une mise en perspective historique et internationale des inégalités des chances scolaires en France, Cahier de l'Irédu, n°60, mai 1999, 313 p.

**DURU-BELLAT (M.), MINGAT (A.)**.- “La constitution de classes de niveau dans les collèges; les effets pervers d'une pratique à visée égalisatrice”, Revue Française de Sociologie, XXXVIII-4, octobre-décembre 1997, p.759-789.

**DUTERCQ (Y.)**.- “Administration de l'éducation : nouveau contexte, nouvelles perspectives”.- Revue Française de Pédagogie, 130, 2000, p.143-170.

Ecole efficace : de l'école primaire à l'université, **Association Pour Favoriser Une Ecole Efficace**, Paris : Armand Colin, 1995, 133 p.

## ***Références Bibliographiques***

**ELIAS (N.)**.- Qu'est-ce que la sociologie, Paris : éd. de l'aube, 1991, 222p.

**ELIAS (N.), SCOTSON (J. L.)**.- Logiques de l'exclusion.- Paris : Fayard, traduction française de 1997, 278 p.

**FAVRE (P.)**.- “Nécessaire mais non suffisante : la sociologie des “effets pervers” de Raymond Boudon”, Revue Française de Science Politique, 30, 6, 1980, p.1229-1271.

**FERREOL (G.)**.- Intégration, lien social et citoyenneté, Paris : presses universitaire du Septentrion, 1998, 282 p.

**FORGEOT (G.), GAUTIE (J.)**, Insertion professionnelle des jeunes et processus de déclassement, Economie et Statistique, n° 304-305, 1997, p. 53-74.

**FORQUIN (J.-C.)**.- Ecole et culture : Le point de vue des sociologues britanniques.- Paris, Bruxelles : De Boeck Université, 1996, 247 p.

**FOUCAULD de (J.-B), PIVETEAU (D.)**, Une société en quête de sens, Paris : éd. Odile Jacob, 1995, 301 p.

**FREINET (C.)**.- Pour l'école du peuple : guide pratique pour l'organisation matérielle, technique et pédagogique de l'école populaire, Paris : éd. François Maspero, 1969, 182 p.

**GARCIA (S.), POUPEAU (F.)**.-“Une mesure de la “démocratisation” scolaire”, Actes de la recherche en Sciences Sociales, n°149, septembre 2003, p.74-87.

**GARRAUD (P.)**.- “Insertion professionnelle des jeunes : action volontaire et régulation publique”, Revue Française de Science Politique, 35, 4, 1985, p. 683-704.

**GAULEJAC (V.) de**.- L'histoire en héritage, Paris : Desclée de Brouwer, 1999, 222p.

**GAULLIER (X.)**.- “La machine à exclure”.- Le débat, n°69, mars avril 1992, p.168-188.

## *Références Bibliographiques*

**GEAY (A.) et al.**- “Actualité de l’alternance”.- Revue Française de Pédagogie, 128, 1999, p.107-125.

**GEAY (A.), SALLABERRY (J.-C.)**.- “La didactique en alternance ou comment alterner dans l’alternance?”.- Revue Française de Pédagogie, 128, 1999, p. 7-15.

**GEAY (B.)**.- “Du “cancre” au “sauvageon” : les conditions institutionnelles de diffusion des politiques d’“insertion” et de “tolérance zéro”.- Actes de la recherche en Sciences Sociales, n°149, septembre 2003, p.21-31.

**GILLIG (J.-M.)**, Remédiation, soutien et approfondissement à l’école, Paris : Hachette Education, 2001, p. 50-185.

**GUILLY (C.), NOYE (C.)**, Atlas des nouvelles fractures sociales en France, Paris : éd. Autrement, 2004, 64 p.

**GUYENNOT (C.)**.- L’insertion : discours, politiques et pratiques, Paris : L’Harmattan, 1998, 221 p.

“Insérer, qualifier les jeunes, mais comment ?”.- Table ronde, Projet, 194, 1985, p.59-68.

**ISAMBERT-JAMATI (V.)**.- Culture technique et critique sociale à l’école élémentaire.- Paris : PUF, 1984, 156 p.

**JANOSZ (M.)**.- L’abandon scolaire chez les adolescents : perspective Nord-américaine, Ville École Intégration Enjeux, n°122, septembre 2000, p.105-125.

**KHERROUBI (M.), ROCHEX (J.Y.)**.- La recherche en éducation et les Zones d’Education Prioritaire en France, Revue française de Pédagogie, n°140, 2002, p.103-131.

**LACASSE (F.), THOENIG (J.-C.)**.- L’action publique.- Paris : L’Harmattan, 1996,

## ***Références Bibliographiques***

402 p.

La décentralisation et l'enseignement du second degré, Rapport au Président de la République, Cour des comptes, février 1995.

**LAUTREY (J.)**- Classe sociale milieu familial intelligence.- Paris : P.U.F., 1980, 283 p.

L'égalité des chances / sous la direction de **KOUBI (G.), GUGLIELMI (G.-J.)**.- Paris : La Découverte, 2000, 267 p.

**LEGRAND (A.)**- Le système E.- Paris : éd. Denoël, 1994, 276 p.

**LEGRAND (A.), SOLAUX (G.)**- "Du CAP et de ses usages... (1959-1992)".- Revue Française de Pédagogie, 100, 1992, p.47-58.

**LEGRAND (L.)**- Pour une politique démocratique de l'éducation.- Paris : PUF, 1977, 293 p.

**LEGRAND (L.)**- L'école unique : à quelles conditions ? Paris : éd. du scarabée, 1981, 208 p.

**LEGRAND (L.)**- Les différenciations de la pédagogies, Paris : P.U.F., 1995, 125 p.

**LENOIR (R.)**- Les exclus : un français sur dix.- Paris : éditions du Seuil, 1974, 180 p.

**LERBET-SERENI (F.), VIOLET (D.)**- "Paradoxes de la médiation : Tradition et alternance".- Revue Française de Pédagogie, 128, 1999, p. 17-24.

**LOBROT (M.)**- "Du nouveau sur l'échec et la réussite scolaires".- Revue Française de Pédagogie, 128, 1999, p. 63-71.

**MAFFESOLI (M.)**- La connaissance ordinaire. précis de sociologie compréhensive, Paris : Librairie des Méridiens, 1985, 260 p.

## *Références Bibliographiques*

**MAUBANT (P.)**.-“L’alternance en formation, un projet à construire”.-Pour, 154, juin, 1997, 181 p.

**MAUGER (G.)**.-« Les politiques d’insertion : une contribution paradoxale à la déstabilisation du marché du travail».- Actes de la recherche en sciences sociales, n°136 – 137, mars 2001, p.5 – 14.

**MAURIN (E.)**, Le ghetto français : enquête sur le séparatisme social, Paris : éd. du Seuil et La République des Idées, 2004, 96 p.

**MERLE (P.)**.- La démocratisation de l’enseignement, Paris : Editions La Découverte et Syros, 2002, 132 p.

**MERTON (R. K.)**, Social theory and social structure, Glencoe: The Free Press, 1957, Trad. Française : Paris : Armand Colin, 1997, 384 p.

**MILLET (M.), THIN (D.)**.- “Une déscolarisation encadrée : le traitement institutionnel du “désordre scolaire” dans les dispositifs-relais”, Actes de la recherche en Sciences Sociales, n°149, septembre 2003, p.32-41.

**MOTHE (D.)**.- “Les progrès de l’exclusion”.- Esprit, février 1991, p.73-91.

**MULLER (P.)**.- Les politiques publiques.- Paris : P.U.F., 1990, 128 p.

**OFFREDI (C.), MARTIN (G.) (eds)**.- Le RMI et après.- Paris : L’Harmattan, 2001, 235 p.

**OUTIN (J-L.)**.- “Trajectoires professionnelles et mobilité de la main d’oeuvre : la construction sociale de l’employabilité”.- Sociologie du travail, n°4, 1990, p.469-489.

**PAUGAM (S.)**.- La disqualification sociale : essai sur la nouvelle pauvreté, Paris : PUF, 1991, 256 p.

## *Références Bibliographiques*

**PAUGAM (S.) (dir.)** .- L'exclusion l'état des savoirs, Paris : La Découverte, 1996, 583 p.

**PERRIAU (J.-P.), SUCHAUT (B.) (dir.)**, Le collégien en grande difficulté : recherche-action d'un groupe d'innovation 1998-2000, CRDP de bourgogne, 2001, 156 p.

**PEYREFITTE (M.)**.- “L'évaluation de processus d'une politique publique territoriale”.- Revue Politique et Management Public, 16, 2, juin 1998, p.71-94.

**POULET-COULIBANDO (P.)**.- L'environnement social et familial des jeunes non qualifiés Education et Formations, n°57, juillet - septembre 2000, p.39-54.

**POUPEAU (F.)**.- Une sociologie d'Etat : l'école et ses experts en France, Paris : Editions raisons d'agir, 2003, 252 p.

**RINGER (F.)**.- “La segmentation des systèmes d'enseignement : les réformes de l'enseignement secondaire français et prussien, 1865-1920”.- Actes de la recherche en Sciences Sociales, n°149, septembre 2003, p.6-20.

**ROSENTHAL (R.A.), JACOBSON (L.)**.- Pygmalion in the classroom. Teachers expectations and pupils intellectual development.- New York : Holt, Rinehart and Winston, 1968, Trad. Fr. : Pygmalion à l'école, Paris, Casterman, 1971, 293 p.

**RUYER (R.)**.- L'utopie des utopies.- Paris : éd. Gérard Montfort 1980, 1ère éd. : PUF, 1950, 294 p.

**SOLAUX (G.)**.- “Offre de formation, gestion des formations et orientation des élèves : présentation d'un indicateur d'aide à la décision”.- Savoir, 2, 2, 1990, p.266-280.

**SOLAUX (G.)**.- “Baccalauréat professionnel : contenus d'enseignement et référentiels de formation, Savoir, 3, 2, 1991, p.296-315.

**SOLAUX (G.)**.- “Les décisions de gestion dans l'Education nationale”.- Savoir, 5, 1,



## ***Références Bibliographiques***

1993, p.47-67.

**SOLAUX (G.)**.- Un point de vue historique sur l'articulation entre politique nationale et politiques globales d'éducation, Colloque du CREN, mars 2004, 29 p.

**TANGUY (L.)**.-“Savoirs et rapports sociaux dans l'enseignement secondaire en France”.- Revue française de sociologie, 24 (2), 1982, p.227-254.

**TOURAINÉ (A.)** .- “Face à l'exclusion” .- Esprit, février 1991, p.7-13.

**TRANCART (D.)**.- “L'évolution des disparités entre collèges publics”.-Revue française de pédagogie, 124, 1998, p.43-53.

**VAN ZANTEN (A.)**.- Les politiques d'éducation, France : P.U.F., 2004, 126 p.

**WACQUANT (L.)**.- Les prisons de la misère. Paris : éd. Raisons d'agir, 1999, 189 p.

**WEBER (M.)**.- L'éthique protestante et l'esprit du capitalisme. Paris : Plon, 1964, 286 p.

**WEBER (M.)**.- Le savant et le politique. Paris : éd. 10/18, Plon, 1959, 222 p.

**WHITE (M.)**.-“Information et chômage des jeunes”.- Sociologie du travail, n°4, 1990, p.529-541.

**WUHL (S.)**.- Insertion : les politiques en crise.- Paris, P.U.F., 1996, 285 p.

**XIBERRAS (M.)**.- Les théories de l'exclusion, Paris : Armand Colin, 1996, 242 p.

## *Répertoire des tableaux et graphiques*

### **Liste des tableaux**

Tableau 1 - Estimation du taux de couverture des trois minima sociaux gérés par la CAF parmi les moins de 30 ans .....	44
Tableau 2 - Statut de l'emploi des salariés sortant du RMI, et des anciens chômeurs comparés à l'ensemble des salariés (en %) .....	45
Tableau 3 - Pourcentage de jeunes en grave difficulté de lecture par niveau de scolarité .....	51
Tableau 4 - Proportion de fils d'ouvriers et de catégories supérieures en quatrième .....	184
Tableau 5 - Origine socioprofessionnelle de la personne responsable de l'élève en 2001-2002 .....	197
Tableau 6 - Rapport entre origine sociale des élèves de 3 <sup>ème</sup> d'insertion et ceux de 6 <sup>ème</sup> en 2001-2002 .....	198
Tableau 7 - Répartition des élèves par âge et par sexe en 3 <sup>èmes</sup> générale et d'insertion pour l'année 2003-2004 .....	205
Tableau 8 - Répartition des élèves par genre en 3 <sup>èmes</sup> générale, technologique, d'insertion et dispositifs de remédiation pour l'année 2003-2004 .....	209
Tableau 9 - Catégorie socioprofessionnelle du père (ou tuteur) de l'élève scolarisé en troisième d'insertion .....	264
Tableau 10 - Catégorie socioprofessionnelle de la mère de l'élève scolarisé en troisième d'insertion .....	266
Tableau 11 - Répartition des élèves par âge en troisième d'insertion dans l'académie de Dijon .....	267
Tableau 12 - Répartition des élèves par genre et par âge en troisième d'insertion dans l'académie de Dijon .....	268
Tableau 13 - Scores moyens des élèves de troisième d'insertion aux épreuves de français et de mathématiques, dans l'académie de Dijon .....	270
Tableau 14 - Ecart types des élèves de troisième d'insertion aux épreuves de français et de mathématiques, dans l'académie de Dijon .....	271
Tableau 15 - Moyennes et coefficients de variation par classe d'insertion .....	273
Tableau 16 - Modèle expliquant le score final par le score initial et la classe .....	275
Tableau 17 - Répartition horaire hebdomadaire des matières enseignées en troisième	

## *Répertoire des tableaux et graphiques*

d'insertion .....	327
Tableau 18 – Synthèse des emplois du temps annuels .....	331
Tableau 19 – Modèles expliquant le score final par le score initial et le temps d'enseignement global.....	334
Tableau 20 – Orientation des élèves sortant de troisième d'insertion .....	340
Tableau 21 - Orientation par genres des sortants de troisième d'insertion .....	342
Tableau 22 – Suivi de 30 filles et 21 garçons sortant de troisième d'insertion.....	346

### **Liste des graphiques**

Graphique 1 - La pauvreté en France.....	41
Graphique 2 – Taux de jeunes participant à la JAPD en grave difficulté de lecture (génération 1983) selon les régions .....	52
Graphique 3 – Part des sortants sans qualification et au niveau IV dans les sortants du secondaire (moyenne 1998-1999) .....	146
Graphique 4 – Flux à la sortie de troisième (1999) .....	147
Graphique 5 – Pourcentage de validation de fin d'année de troisième d'insertion par classe .....	338

### **Liste des encadrés**

Encadré 1- Contrat emploi solidarité et contrat emploi consolidé .....	46
Encadré 2 – Le RMI .....	48
Encadré 3 - L'obligation scolaire .....	50
Encadré 4 – Les modèles multiniveaux .....	335

## *Répertoire des abréviations*

### **A**

AAH : Allocation aux Adultes Handicapés

ANPE : Agence Nationale Pour l'Emploi

API : Allocation de Parent Isolé

ASS : Allocation de Solidarité Spécifique

### **B**

BEP : · Brevet d'études professionnelles

BEPA : Brevet d'Etudes Professionnelles Agricoles

BIT : Bureau International du Travail

### **C**

CADA : Centre d'Accueil et de Demandeurs d'Asile

CAF : Caisse d'Allocations Familiales

CAP : Certificat d'aptitude professionnelle

CCAS : Centre Communal d'Action Sociale

CES : Contrats Emplois Solidarité

CET : Collège d'Enseignement Technique

CFA : Centre de Formation d'Apprentis

CFG : Certificat de Formation générale

CIPPA : Cycle d'Insertion Professionnelle Par Alternance

CLIPPA : Classe d'Initiation Pré professionnelle en Alternance

CMU : Couverture Maladie Universelle

CNAF : Caisse Nationale des Allocations Familiales

CPA : Classe Préparatoire à l'Apprentissage

CPAM : Caisse Primaire d'Assurance Maladie

CPPN : Classe Préprofessionnelle de Niveau

### **D**

DARES : Direction de l'Animation de la Recherche, des Etudes et des Statistiques

## *Répertoire des abréviations*

DATAR : Délégation à l'Aménagement du Territoire et à l'Action Régionale

DEP : Direction de l'Evaluation et de la Prospective

### **E**

EPLÉ : Etablissement public local d'enseignement

EREA : Etablissement Régional d'Enseignement Adapté

### **F**

FCIL : Formation Complémentaire d'Initiative Locale

### **G**

GAPP : Groupement d'Aide Psychopédagogique

### **I**

IA-DSDEN : Inspecteurs d'Académie, Directeurs des Services Départementaux de l'Education Nationale

INED : Institut National des Etudes Démographiques

IPES : Indicateurs de Pilotage des Etablissements du Secondaire

### **O**

OMC : Organisation Mondiale du Commerce

ONG : Organisation Non Gouvernementale

### **P**

PAIO : Permanence d'Accueil, d'Information et d'Orientation

PEGC : Professeur d'Enseignement Général de Collège

### **R**

RMA : Revenu Minimum d'Activité

RMI : Revenu Minimum d'Insertion

### **S**

SEGPA : Section d'Enseignement Professionnel Adapté

SES : Section d'Education Spécialisée

### **T**

TUC : Travaux d'Utilités Collectives

### **U**

UPI : Unité Pédagogique d'Intégration

### **Z**

ZEP : Zone d'Education Prioritaire

**Annexe 1 : Discours de Martine Aubry, ministre de l'emploi et de la solidarité  
à l'Assemblée nationale, le 9 juillet 1998.**

*Vote final du projet de loi sur la prévention et la lutte contre les exclusions.*

Monsieur le Président,

Mesdames et messieurs les députés,

Notre débat sur la prévention et la lutte contre les exclusions arrive à son terme...

Sauf à considérer que le choix de l'engagement politique procèderait chez chacun d'entre nous de la volonté de défendre quelques intérêts particuliers, il n'est pas il n'est pas possible de défendre aujourd'hui l'intérêt général sans vouloir redonner une place au cœur de la société aux millions d'exclus qui existent dans notre pays...

Ce projet de loi marque un changement fort avec les politiques précédentes. Trois priorités l'illustrent :

- en premier lieu la priorité des politiques publiques doit viser à sortir nos concitoyens de l'assistance et à leur garantir l'accès aux droits fondamentaux,
- en second lieu elles doivent prévenir les exclusions en même temps faire face à l'urgence sociale,
- en dernier lieu nous devons mieux agir ensemble contre l'exclusion.

L'affirmation de ces trois priorités est le fruit d'une concertation très large avec les associations caritatives, humanitaires et l'ensemble des acteurs de la lutte contre l'exclusion...

L'objectif de ce projet de loi est d'abord de garantir l'égalité d'accès aux droits fondamentaux.

Le premier droit essentiel pour lequel nous devons nous battre c'est évidemment l'emploi...

L'emploi reste la seule alternative à une démarche d'assistance...

Après l'emploi, le logement est une des principales préoccupations voire l'obsession des plus démunis...

Avec l'emploi et le logement, la santé est le troisième de ces droits fondamentaux pour lequel aujourd'hui nous ne pouvons que constater les inégalités insupportables qui existent entre les plus aisés et les plus démunis...

Enfin nous avons franchi des étapes essentielles dans les garanties d'accès à l'éducation et à la culture...

Emploi, logement, santé, éducation et culture sont les cinq champs prioritaires d'application de ce projet de loi...

Rien de ce qui est essentiel à l'épanouissement de l'homme ne doit être inaccessible aux plus démunis.

Deuxième priorité : il s'agit de prévenir les exclusions et de faire face efficacement à l'urgence sociale.

Deux aspects de la prévention des situations d'exclusion font l'objet de propositions importantes dans ce projet de loi, l'expulsion et le surendettement...

En troisième et dernier lieu, il est nécessaire que nous sachions mieux agir ensemble contre les exclusions...

Si nous nous rassemblons dans le refus de l'exclusion, sachons aussi aujourd'hui nous rassembler dans le combat contre l'exclusion.

L'obstination des associations à se battre pied à pied sur le terrain pour lutter contre l'exclusion, doit nourrir désormais la détermination des pouvoirs publics et des élus dans la mise en œuvre de ce projet de loi.

A travers la mobilisation et l'action, nous pouvons redonner un sens à la vie de millions de nos concitoyens, reconstituer l'environnement favorable à leur épanouissement, rendre à chacun une parcelle de cet espoir jusqu'ici étranger à leur vie quotidienne.

A nous de faire en sorte que le droit à l'avenir cesse d'être un privilège, à nous, aujourd'hui de rendre à chacun sa vérité...

Lutter contre les exclusions ne relève pas seulement de notre responsabilité, j'y vois tout simplement notre devoir.

## Annexe 2 - Disparités régionales<sup>1</sup> entre les bénéficiaires du RMI

<i>Région</i>	<i>Présents depuis 5 ans et plus (%) (1)</i>	<i>Cumul avec des revenus d'activité (%) (2)</i>	<i>Revenus d'activité trimestriels moyens en cas de cumul (€) (2)</i>	<i>Taux de chômage (%) (3)</i>
Alsace	28	19	720	5,4
Aquitaine	33	22	660	9,1
Auvergne	30	22	710	8,2
Bourgogne	31	23	700	7,4
Bretagne	30	23	640	7,2
Centre	33	22	670	7,0
Champagne Ardennes	31	20	620	8,9
Corse	37	11	700	11,7
Franche Comté	24	23	600	6,2
Ile de France	31	13	670	7,5
Languedoc Roussillon	35	15	640	13,7
Limousin	33	27	650	6,7
Lorraine	28	21	690	7,8
Midi Pyrénées	33	18	640	9,6
Nord Pas de Calais	34	16	770	12,2
Basse Normandie	31	23	660	8,1
Haute Normandie	34	18	680	9,8
Pays de Loire	33	23	620	7,4
Picardie	27	19	720	9,7
Poitou Charente	32	19	630	8,7
Provence Alpes Côte d'Azur	34	14	700	12,4
Rhône Alpes	26	21	670	7,3
<b>France métropolitaine</b>	<b>32</b>	<b>18</b>	<b>680</b>	<b>8,6</b>

1 Source CNAF-DSER, Fileas décembre 2002.

2 Source CNAF-DSER, Echantillon national des allocataires 2001.

3 Source INSEE, juin 2001.

---

<sup>1</sup> L'e-ssentiel, n°21, janvier 2004, Publication électronique de la Caisse nationale des allocations familiales, Direction des Statistiques, des Etudes et de la Recherche.



### **Annexe 3 : Historique du système de protection sociale<sup>1</sup>**

<b>1898</b>	Loi sur les accidents du travail
<b>1910</b>	Loi sur les retraites ouvrières et paysannes
<b>1928-1930</b>	Loi sur les assurances sociales
<b>1932-1939</b>	Loi sur les allocations familiales, code de la famille
<b>1945</b>	Ordonnance du 4 octobre instituant la Sécurité Sociale
<b>1947</b>	Création du Régime de Retraite Complémentaire Vieillesse des Cadres (AGIRC)
<b>1957</b>	Création d'une caisse de retraite complémentaire pour les non cadres (UNIRS) qui deviendra l'ARRCO en 1961
<b>1958</b>	Création du régime chômage (UNEDIC)
<b>1967</b>	Passage d'une caisse unique de Sécurité sociale à trois Caisses Nationales Autonomes (CNAF, CNAM et CNAV)
<b>1971</b>	Loi Boulin : pension de retraite du Régime Général porté à 50 % des 10 meilleures années à 65 ans pour 37,5 de cotisation 1 <sup>ère</sup> convention nationale entre les praticiens et caisses maladie
<b>1974</b>	Mise en place de la compensation démographique entre les régimes
<b>1978</b>	Généralisation des prestations familiales (le critère d'activité est supprimé)
<b>1982</b>	Retraite à 60 ans
<b>1988</b>	Création du Revenu Minimum d'Insertion
<b>1991</b>	Mise en place de la Contribution Sociale Généralisée (CSG)
<b>1993</b>	Réforme Balladur de la retraite du régime général (passage progressif à 40 ans de cotisations et 25 meilleures salaires)
<b>1995</b>	Announcement du plan de réforme Juppé avec la mise en place des lois de financement de la Sécurité Sociale (l'objectif des dépenses est depuis fixé par le Parlement)
<b>1998</b>	Loi de lutte contre les exclusions
<b>1999</b>	Loi sur la Couverture Maladie Universelle (CMU)

---

<sup>1</sup> Informations provenant de l'ADECRI, <http://www.Protectionsocialefrancaise.org> .

## **Annexe 4 : Textes officiels**

## **Annexe 5 : Grille d'entretien - chef d'établissement**

### **Historique :**

1. Date de création de la classe de 3<sup>ème</sup> d'insertion dans l'établissement
2. Succède-t-elle à un autre dispositif ?
  - Si oui, lequel ?
  - Si non, pourquoi l'avoir créée ?

### **Caractéristiques du public d'élèves :**

3. Nombre d'élèves dans la classe
4. Age des élèves
5. Quel est leur niveau scolaire : viennent-ils de 5<sup>ème</sup>, 4<sup>ème</sup>, 4<sup>ème</sup> d'aide et de soutien, ...
6. Quel est le pourcentage d'élèves issus de l'immigration en 3<sup>ème</sup> d'insertion ?
7. Voyez-vous les parents ?
  - Si oui, à quelles occasions ?
8. Que peut-on dire de la motivation des élèves ?

### **Objectifs :**

9. Quel est l'objectif premier de la troisième d'insertion ?

### **Fonctionnement :**

10. Quels sont vos partenaires extérieurs (CIO, missions locales ...) ?
11. Avez-vous une aide supplémentaire pour faire fonctionner la classe de 3<sup>ème</sup> d'insertion ?
  - Si oui, de quelle nature est-elle (financière, matérielle...) ?
  - S'il s'agit de crédits, comment sont-ils utilisés ?

### **Organisation de l'alternance :**

12. Qui cherche le lieu de stage ?
13. Quelles sont les entreprises d'accueil ?
14. Quelle est la durée des stages ?
15. Un élève peut-il faire plusieurs stages ?
16. L'alternance vous paraît-elle être un bon mode de fonctionnement ?

### **Articulation école – entreprise :**

17. Avez-vous des relations avec le milieu professionnel (intervenants ...)
18. Participez-vous au conseil de classe de 3<sup>ème</sup> d'insertion ?

19. Les résultats des élèves en stage sont-ils pris en compte lors des conseils de classe ?
  - Si oui, apparaissent-ils sur les bulletins trimestriels ?
20. Les tuteurs sont-ils informés des résultats de l'élève ?

**Orientation et validation d'acquis :**

21. Que deviennent les élèves après la 3<sup>ème</sup> d'insertion ?
22. Peut-on estimer les résultats de ces classes (abandons en cours d'années, résultats au CFG) ?

**Bilan :**

23. Quelle est votre opinion de cette classe : qualités, défauts...
24. Ce dispositif répond-il aux besoins de jeunes qu'il accueille ?
25. Quels éléments pourraient permettre d'améliorer son fonctionnement ?
26. Souhaiteriez-vous évoquer d'autres aspects ?

## **Annexe 6 : Grille d'entretien - professeurs principaux (P.P.)**

1. Genre

### **Parcours professionnel :**

2. Ancienneté dans la profession
3. Quelle est votre formation ?
4. Quelle matière enseignez-vous ?

### **Le rôle de Professeur Principal :**

5. Pourquoi êtes-vous P.P. ? (Est-ce vous qui l'avez choisi)
6. Avez-vous déjà été P.P. dans une autre classe ?
  - Si oui, quelle est la spécificité du travail de P.P. dans une classe d'insertion.
7. Pensez-vous l'être l'an prochain ?

### **Caractéristiques du public d'élèves :**

8. Que pouvez-vous dire du profil des élèves (scolaire, social...) ?
9. Quelles sont leurs motivations ?
10. Quelles sont leurs principales difficultés ?
11. Y a-t-il une différence entre les filles et les garçons ?
12. Rencontrez-vous les parents ?
  - Si oui, à quelles occasions ?

### **Fonctionnement :**

#### **\* Organisation matérielle :**

13. Utilisez-vous un matériel spécifique en classe ?
14. Des activités particulières sont-elles mises en place pour les élèves de 3<sup>ème</sup> d'insertion ?
  - Si oui, lesquelles et dans quel but ont-elles été mises en place ?

#### **\* Organisation pédagogique :**

15. Comment organisez-vous les contenus de votre matière ?
16. Y a-t-il eu une évaluation de début d'année ?
  - Si oui, quel est le niveau des élèves ?
17. Quels objectifs vous fixez-vous avec eux ?
18. Quelles sont les difficultés rencontrées en classe ?
19. Vous sentez-vous obligé d'être plus souple ou plus directif que dans une autre classe ?
20. Y a-t-il du travail à la maison
  - Si oui, comment est-il fait ?

**\* Education à la citoyenneté :**

- 21. Comment utilisez-vous l'heure de vie de classe ?
- 22. Y a-t-il eu une élection des délégués ?
  - Si oui, à quelles occasions interviennent-ils ?

**\* Organisation de l'équipe éducative :**

- 23. Y-t-il une concertation organisée entre professeurs de 3<sup>ème</sup> d'insertion ?
- 24. Comment organisez-vous les contenus de la formation ?

**\* Partenariat :**

- 25. utilisez-vous le CDI ?
- 26. Travaillez-vous avec le conseiller d'orientation psychologue ?
- 27. Y a-t-il des études encadrées ?
  - Si oui, qui les encadre ?

**Organisation de l'alternance :**

**\* Collège :**

- 28. Comment s'organise l'alternance (emploi du temps : combien d'heures de cours, matières enseignées, selon quels horaires) ?

**\* Entreprise :**

- 29. Qui cherche le lieu de stage ?
- 30. Quelles sont les tâches confiées aux élèves dans l'entreprise ?
- 31. Un élève peut-il faire plusieurs stages ?
- 32. Qui choisit le tuteur de l'élève ?

**\* Articulation collège – monde professionnel :**

- 33. Y a-t-il un lien entre le tuteur et l'établissement scolaire ?
- 34. Vous déplacez-vous sur le lieu de stage ?
  - Si oui, combien de fois ?
  - Qui rencontrez-vous ?
- 35. Les élèves font-ils le lien entre les deux lieux de formation ?
  - A quelles occasions les connaissances sont-elles mises en commun (rapport de stage...) ?
- 36. Utilisez-vous ce qui se passe en stage lors de vos heures de cours ?

**Formation des enseignants :**

- 37. Avez-vous suivi une formation particulière ?
  - Si oui, vous a-t-elle été utile ?
  - Si non, estimez-vous que cela serait souhaitable ?

**Bilan :**

38. Quelle est votre opinion de cette classe : qualités, défauts... ?
39. Ce dispositif répond-il aux besoins des jeunes ?
40. Comment pourrait-on l'améliorer d'après vous ?
41. Souhaiteriez-vous évoquer d'autres aspects ?

**Annexe 7 : Questionnaire destiné aux élèves de troisième d'insertion**



## Annexe 8 : Enquête de cheminement

➤ **Sortie de 3<sup>ème</sup> d'insertion en juin 2001 :**

- Qu'avez-vous fait ensuite ?
- Année civile si sortie du système scolaire,
- Année scolaire sinon.

1. **Avez-vous préparé un diplôme ?**

- CAP (lequel) ?
- BEP (lequel) ?

➤ Si oui, où l'avez-vous préparé ? (L.P., MFR...)

2. **Quelle est votre situation actuelle ?**

- En emploi
- Au chômage, mais à la recherche d'un emploi,
- Inactivité : sans emploi mais n'en recherche pas
- En formation (à détailler) : .....
- En stage (à détailler) : .....
- Autre (congé maternité ....)

3. **Quelle la nature de votre contrat de travail ?**

- Salarié à durée indéterminée
- Salarié à durée déterminée
- Intérimaire (quelle est l'agence d'intérim) ?
- Dans l'armée
- Aide un parent (artisan, agriculteur, commerçant)
- A votre compte
- Contrat de qualification
- Contrat d'apprentissage
- Autre

4. **Dans l'emploi que vous occupez actuellement, vous êtes ?**

- Agriculteur, ouvrier agricole
- Manœuvre, ouvrier non qualifié, ouvrier spécialisé
- Ouvrier qualifié
- Artisan, commerçant
- Employé de commerce
- Employé de bureau
- Employé dans l'hôtellerie, la restauration
- Agent de service, aide soignant, femme de ménage, garde d'enfants

5. **Pour quel type de travail ?**

- Production, fabrication, chantier
- Installation, entretien, réglage, réparation
- Nettoyage, gardiennage, travail ménager
- Manutention, magasinage, transports
- Secrétariat, saisie, guichet, standard, accueil

- Gestion, comptabilité
- Commerce, vente
- Hôtellerie, restauration
- Autre ...

4 et 5 bis. Quel est l'intitulé exact de votre travail (ce qui est marqué sur votre fiche de paie) ?

6. Travaillez-vous à temps plein ou à temps partiel (indiquez le nombre d'heures) ?

7. Quel est votre salaire mensuel net en euros (la somme que l'on vous verse)?

8. Quelle est l'activité de l'entreprise où vous travaillez ?

- Agriculture
- Bâtiment, travaux publics
- Industrie
- Commerce
- Réparation automobile
- Hôtellerie, restauration
- Administration publique, collectivité locale (mairie, association, établissement scolaire)
- Services aux particuliers (garde d'enfants, ménage)
- Intérim

9. Depuis quand travaillez-vous dans cet établissement ?

10. Depuis que vous travaillez dans cet établissement avez-vous changé de contrat de travail ou d'emploi ?

11. Est-ce votre premier emploi ?

- Si non, est-il différent de celui que vous occupiez avant ?
- Pour quelle raison avez-vous quitté cet emploi (fin de contrat, départ volontaire) ?

**12. En cas d'inactivité**

- A quels organismes vous êtes-vous adressé ? (ANPE, mission locale ...)
- Vous a-t-on fait des propositions ?

**13. A l'heure actuelle, d'où proviennent vos ressources ?**

- Travaux occasionnels,
- Salaire,
- Aide financière d'un proche ou d'un parent,
- Indemnité de stage,
- Allocations familiales
- Aucune

14. **Que pensez-vous de la classe de 3<sup>ème</sup> que vous avez suivie ?**

- Très satisfaisante
- Satisfaisante
- Peu satisfaisante
- Pas satisfaisante

15. Si vous avez un emploi, est-il en relation avec le(s) stage(s) effectué(s) en 3<sup>ème</sup> ?

16. Dans votre cas, pour obtenir un emploi, quels sont :

- Vos atouts ?
- Les obstacles ?

17. Que pensez-vous de votre situation actuelle ?

**Annexe 9 : Indicateurs de description des résultats français / mathématiques des  
élèves de troisième d'insertion de l'académie de Dijon**

<b>Classes</b>	<b>Français 1</b>	<b>Français 2</b>	<b>Mathématiques 1</b>	<b>Mathématiques 2</b>	<b>Effectif</b>
<b>1 moyenne</b>	67,3	70,8	62,3	58,1	n =17
<b>écart-type</b>	8,5	6,1	9,8	13,4	
<b>coef. de var</b>	0,13	0,08	0,16	0,23	
<b>2 moyenne</b>	76,3	79,1	62	68,2	n = 13
<b>écart-type</b>	6,2	3,9	14,8	12,5	
<b>coef. de var</b>	0,08	0,05	0,24	0,18	
<b>3 moyenne</b>	58,3	48,3	39,1	49,4	n = 12
<b>écart-type</b>	9,9	14,3	12,1	10,6	
<b>coef. de var</b>	0,17	0,30	0,31	0,21	
<b>4 moyenne</b>	70,6	73,1	65,1	69,7	n =14
<b>écart-type</b>	12,7	10,4	9,8	10,1	
<b>coef. de var</b>	0,18	0,14	0,15	0,14	
<b>5 moyenne</b>	70,7	71,2	65,6	67,6	n = 16
<b>écart-type</b>	8,2	8,4	11,4	12,5	
<b>coef. de var</b>	0,12	0,12	0,17	0,18	
<b>6 moyenne</b>	69,4	74,4	64,8	72,2	n = 17
<b>écart-type</b>	11,4	9,8	15,4	10,5	
<b>coef. de var</b>	0,16	0,13	0,24	0,15	
<b>7 moyenne</b>	63,0	67,2	68,8	63,7	n = 12
<b>écart-type</b>	10,6	11,2	13,7	7,2	
<b>coef. de var</b>	0,17	0,17	0,20	0,11	
<b>8 moyenne</b>	61,4	70,4	60,3	57,5	n = 15
<b>écart-type</b>	8,3	8,6	13,9	17,9	
<b>coef. de var</b>	0,14	0,12	0,23	0,31	
<b>9 moyenne</b>	60,6	68,7	63,2	43,9	n = 15
<b>écart-type</b>	12,3	10,1	15,7	12,4	
<b>coef. de var</b>	0,20	0,15	0,25	0,28	
<b>10 moyenne</b>	64,5	67,6	57	48	n = 13
<b>écart-type</b>	7,5	11,5	16,2	12,9	
<b>coef. de var</b>	0,12	0,17	0,28	0,27	
<b>11 moyenne</b>	65,1	66,5	64,9	64,7	n = 14
<b>écart-type</b>	15,5	13,7	14,6	20,9	
<b>coef. de var</b>	0,24	0,21	0,22	0,32	
<b>12 moyenne</b>	56,4	59,9	43,4	47,3	n = 23
<b>écart-type</b>	12,2	13,2	15,1	15,5	
<b>coef. de var</b>	0,22	0,22	0,35	0,33	
<b>13 moyenne</b>	62,8	67,5	56,1	54,2	n = 16
<b>écart-type</b>	13,2	8,0	15,0	11,6	
<b>coef. de var</b>	0,21	0,12	0,27	0,21	
<b>14 moyenne</b>	52,3	64	53,3	60,8	n = 14
<b>écart-type</b>	10,4	11,5	13,4	16,1	
<b>coef. de var</b>	0,20	0,18	0,25	0,26	
<b>15 moyenne</b>	65,1	73,4	61	60,9	n = 13
<b>Ecart-type</b>	8,29	10,6	15,2	14,1	
<b>coef. de var</b>	0,13	0,14	0,25	0,23	
<b>16 moyenne</b>	55,7	62,8	56,3	60,9	n = 13
<b>Ecart-type</b>	8,4	11,7	12,4	19,0	
<b>coef. de var</b>	0,15	0,19	0,22	0,31	
<b>17 moyenne</b>	63,8	n.c.	62	47,7	n = 13
<b>écart-type</b>	7,6	n.c.	13,3	15,7	
<b>coef. de var</b>	0,12	n.c.	0,21	0,33	
<b>18 moyenne</b>	66,7	67,7	64,6	62,9	n =16
<b>écart-type</b>	10,0	22,1	12,5	14,0	
<b>coef. de var</b>	0,15	0,33	0,19	0,22	

<b>19</b> moyenne	55,6	56,3	43,7	37,9	n = 12
écart-type	17,2	22,5	13,7	19,8	
coef. de var	0,31	0,40	0,31	0,52	
<b>20</b> moyenne	53	n.c.	50,2	n.c.	n = 13
écart-type	12,3	n.c.	10,7	n.c.	
coef. de var	0,23	n.c.	0,21	n.c.	
<b>21</b> moyenne	55,8	60,3	46,1	43	n = 17
écart-type	12,8	14,9	13,9	14,2	
coef. de var	0,23	0,25	0,30	0,33	
<b>22</b> moyenne	40,1	67,4	41,6	55,4	n = 10
écart-type	18,2	20,2	12,0	10,9	
coef. de var	0,45	0,30	0,29	0,20	
<b>23</b> moyenne	64,4	32,2	73,3	63,7	n = 12
écart-type	14,4	27,2	6,2	11,5	
coef. de var	0,22	0,84	0,08	0,18	
<b>24</b> moyenne	59,6	69,7	58,4	49,4	n = 15
écart-type	14,6	9,5	14,3	14,0	
coef. de var	0,25	0,14	0,25	0,28	
<b>25</b> moyenne	56,3	57,0	57,2	52,3	n = 13
écart-type	12,2	12,8	15,9	16,0	
coef. de var	0,22	0,22	0,28	0,31	
<b>26</b> moyenne	51,6	59,1	34,9	41,7	n = 15
écart-type	15,9	14,2	20,0	17,7	
coef. de var	0,31	0,24	0,57	0,43	
<b>27</b> moyenne	57,3	63,2	51	48,4	n = 11
écart-type	7,2	12,0	11,1	12,1	
coef. de var	0,13	0,19	0,22	0,25	
<b>28</b> moyenne	54,9	57,1	47,4	43,9	n = 15
écart-type	6,4	7,6	15,3	13,5	
coef. de var	0,12	0,13	0,32	0,31	
<b>29</b> moyenne	61,3	63,3	55,2	52,5	n = 15
écart-type	7,2	11,6	13,8	12,4	
coef. de var	0,12	0,18	0,25	0,24	
<b>30</b> moyenne	48,2	54,8	37,1	43,3	n = 14
écart-type	15,2	16,0	11,3	13,7	
coef. de var	0,32	0,29	0,30	0,31	

## **Evaluation d'une politique publique sectorielle de lutte contre les exclusions : le cas de la classe de troisième d'insertion**

Depuis 1975, l'expression de « collège unique » est régulièrement évoquée pour décrire le premier cycle de notre enseignement secondaire. Fonctionnent pourtant, depuis 1992 et pour les élèves en difficulté, des classes nommées troisième d'insertion, ni vouées à l'enseignement général, ni assimilables à celles de l'enseignement adapté. A la croisée de problématiques politiques, historiques, économiques et sociales, cette étude tente d'articuler chacun de ces domaines, le public concerné par le dispositif de troisième d'insertion, placé au centre de ces questions, étant à la fois issu d'un milieu défavorisé et en échec scolaire. La réflexion qui s'ensuit demande simultanément une recherche portant sur le concept d'insertion, du nom de la classe étudiée, ainsi qu'une autre portant sur l'analyse des politiques publiques dans un contexte de décentralisation faisant des établissements scolaires des unités pertinentes de diagnostic et de remédiation.

## **Evaluation of a public policy for combating exclusions: the case of an “insertion” class in the final year of junior secondary school.**

Since 1975, the expression "single college" is regularly evoked to describe the first cycle of secondary education in France. However, since 1992, classes named “third of insertion”, neither dedicated to general education, nor assimilable to those with adapted teaching have been functioning for failing pupils. At the cross-roads of political, historical, economic and social problems, this study tries to articulate each one of these fields, with the student body, placed at the centre of these questions, being both from an underprivileged social category and having experienced school failure. The analysis which follows demands simultaneously research on the concept of “insertion”, the name of the studied class, and on public policies in a context of decentralization, which makes individual schools a relevant unit of diagnosis and remediation.