

Un « tiens » vaut-il mieux que deux « tu l'auras » ? Les Actions Courtes Qualifiantes et les philosophies scolaires de l'insertion.

Journées de la recherche sociale du CNAM, 27 et 28 janvier 2004

BUISSON-FENET Hélène

Chargée de recherche, Laboratoire d'Economie et de Sociologie du Travail

Les difficultés des jeunes, telles qu'elles sont rendues visibles par le prisme de leur traitement institutionnel, commencent avec l'école. Le constat paraît aujourd'hui aller de soi ; il renvoie pourtant à un contexte sociétal récent, qui se met en place dans les années 60 : B.Charlot et D.Glasman¹ nous rappellent que se construit alors «un univers de l'école et de la jeunesse, fort différent du monde du travail, que ce soit par son mode d'activité ou ses valeurs. Désormais, on ne passe plus de l'espace familial au monde du travail mais du système scolaire au marché du travail. Ce passage (...) correspond à un changement radical d'univers : ce n'est plus d'un passage continu qu'il s'agit, mais du franchissement d'une frontière. »

Or tous les jeunes ne franchissent pas la frontière avec la même aisance ; l'article 3 de la loi d'orientation décennale de 1989 le concède en creux : en enjoignant que «La nation se fixe comme objectif de conduire d'ici dix ans l'ensemble d'une classe d'âge au minimum au niveau du certificat d'aptitude professionnelle ou du brevet d'études professionnelles et 80% au niveau du baccalauréat», elle désigne à la fois une portion de la démographie scolaire (20%), une qualification-plancher (le CAP) et un nouveau droit, celui de la qualification par le diplôme.

Dix ans plus tard, une circulaire cosignée par Claude Allègre et Ségolène Royale constate que l'ambition s'essouffle. De 1994 à 1997, 8% des jeunes qui ont quitté le système éducatif l'ont fait sans formation qualifiante, la moitié ne sont pas allés au-delà du collège, l'autre moitié a commencé à préparer un diplôme professionnel mais n'a pas atteint l'année terminale. Il s'agit donc « d'offrir de nouvelles chances à ces jeunes qui interrompent prématurément leur formation et qui se retrouvent ensuite en grand danger d'exclusion professionnelle et sociale. » (Circ.DESCO du 17 mai 1999)

A partir de l'examen d'une action issue précisément du programme « Nouvelles Chances », l'objectif de cette intervention va consister d'abord à observer dans quelle mesure cette rhétorique de la « chance » peut être paradoxalement davantage appréhendée en termes de « risque » et de « hasard moral », et comment cette perspective divergente vient infléchir le travail habituel des formateurs. Faut-il, dès lors, se contenter d'interpréter le sens social de l'insertion scolaire comme l'aménagement de plus en plus sophistiqué d'un processus de relégation, au sein duquel différents acteurs professionnels viennent à se concurrencer ?

¹ CHARLOT Bernard, GLASMAN Dominique (dir.), *Les jeunes, l'insertion, l'emploi*, PUF, 1998, p.18.

1 – LE CONTEXTE ACADEMIQUE: LA MISSION D'INSERTION SE CONSTITUE COMME « SEGMENT PROFESSIONNEL »

Le questionnement sur l'insertion renvoie souvent à des objets d'investigation à l'articulation de la formation et l'emploi, comme les missions locales, les centres de formation par l'apprentissage (CFA), les organismes de formations qualifiantes, les tutorats d'entreprise. Le rôle de l'école dans la formation professionnalisante et la qualification professionnelle est laissée à l'examen des rares sociologues de l'éducation intéressés par l'enseignement technique et professionnel. Or, depuis une vingtaine d'année, l'Education Nationale a mis sur pied une série d'actions destinées aux « Jeunes en difficulté » dont la pérennité et l'intégration ont permis l'émergence d'une « Mission Générale d'Insertion », développée au gré des dynamismes rectoraux.

L'académie d'Aix-Marseille offre sous cette perspective un profil particulier. Accusant un taux de redoublement de fin de seconde et un taux de sorties sans qualification supérieur à la moyenne nationale, elle relève aussi d'une région pour laquelle le poids de la filière professionnelle est plus important qu'ailleurs, et connaît un nombre important d'élèves entrants non-francophones (*Données sociales* 2002-2003) Cette spécificité n'est pas sans effet sur l'histoire locale de la Mission Générale d'Insertion. Parallèlement au lancement du Baccalauréat professionnel (1985), c'est à l'origine la Délégation Académique aux Enseignements Technologiques qui pilote les initiatives de l'équipe-ressource académique « Jeunes En Difficulté » (JED), devenue « Rénovation de la Voie Professionnelle » en 1992. Le groupe a pour mission d'intervenir auprès des équipes pédagogiques afin de construire des méthodologies nouvelles (Techniques de recherche d'emploi, montage de portefeuilles de compétences...), de créer des formations adaptées (comme les Formations Complémentaires d'Initiative Locale en 1985) et de développer une formation de professeurs-relais dans les établissements scolaires de la voie professionnelle.

En réponse à la circulaire de 1992 qui insiste sur la mission d'insertion des établissements scolaires (préparation à l'insertion, aide à l'accès à la qualification, accompagnement de la sortie des jeunes), la loi quinquennale de 1993 étend à l'ensemble des jeunes le droit à une formation professionnelle avant la sortie du système éducatif. La problématique de l'insertion ne concerne plus seulement les Lycées Professionnels : elle fait son entrée dans les collèges, puis dans les LGT, avec une inscription plus prononcée encore dans les Zones d'Education Prioritaire. Les actions se déploient sur un nombre élargi de situations scolaires, soutenues financièrement à partir de 1997 par le Fonds Social Européen. Mais les chiffres résistent : l'affaiblissement du nombre de sortants sans qualification marque le pas, et l'académie décide de traduire dans ses Orientations 2000-2003 le programme Nouvelles Chances. Une commission académique autonome sur l'insertion est créée et rattachée directement au bureau du recteur. Ses évaluations et préconisations s'inscrivent dans le troisième volet du projet académique, intitulé EPICS (Education Prioritaire, Insertion, Conduites Sociales).

La diversification des actions est alors maximale : on en compte quatorze, et l'éventail de leur contenu, leur suivi, leur évaluation, leur actualisation nécessitent qu'un personnel spécialisé leur soit attaché. On assiste donc à l'émergence d'un segment professionnel qui conquiert progressivement les signes de son institutionnalisation : le cahier des charges attribué aux neuf animateurs de bassin consiste à inciter les établissements à faire une analyse des besoins en mettant sur pied un « observatoire des ruptures » et en aidant à coordonner les actions ; les quarante formateurs-animateurs des bureaux de l'insertion et du partenariat (BIP) mènent quant à eux un travail pédagogique, un suivi individualisé pour trouver une solution de formation professionnelle ou accompagner à la recherche d'emploi, et une action d'échange et de coordination avec les entreprises et les partenaires des politiques publiques. Les exigences de contenu du poste sont alors suffisantes pour que l'administration rectorale accorde des

décharges d'enseignement, d'abord partielles, puis intégrales. La spécialisation des tâches qu'elles induisent (montage de dossiers financiers, développement de partenariats...) justifie la mise en place d'un concours d'enseignement réservé, qui prend pour cadre la loi Sapin sur la réduction des emplois précaires dans la fonction publique. Intitulé Coordination Pédagogique, Ingénierie de Formation (CPIF), il est ouvert depuis 2000 et pour 5 ans à 3 catégories de personnel, professeurs en lycées professionnels ou certifiés (pour l'essentiel le personnel contractuel de la MGI, des Centres de Formation par l'Apprentissage publics et des GRETA), dont il définit le profil de poste sous les trois aspects de la formation, de l'animation et de l'ingénierie pédagogique. Dans un contexte d'emploi où « les formateurs » peinent à obtenir une reconnaissance de leur statut professionnel, la Mission insertion réussit à spécifier l'objectif général d'amélioration de la qualité et de l'efficacité du service éducatif sous les contours d'un statut, dans un champ où l'Etat transfère ainsi une part de sa légitimité et assure ainsi la reconnaissance sinon légale, du moins officielle, d'un segment professionnel en voie de constitution.

2 – LES ACQ ET LA MISE A L'EPREUVE D'UNE IDENTITE PROFESSIONNELLE EMERGENTE.

Parmi les 14 actions que les correspondants de la Mission insertion proposent aux établissements de s'approprier, les Actions Courtes Qualifiantes s'adressent aux jeunes issus de la voie générale ou technologique du lycée qui souhaitent se réorienter vers la voie professionnelle. De fait, elles concernent pour l'essentiel des élèves de seconde en échec scolaire, souvent doublants ou accusant déjà un retard de scolarisation de deux ans en arrivant au lycée. Mises en place depuis 4 ans dans l'académie, elles veulent répondre à une double contrainte de flux et de conditions de scolarisation : les places en lycée professionnel sont rares pour ceux qui ont laissé passer le palier de réorientation de troisième, et le Modal (Module d'accueil en Lycée professionnel) prépare au CAP dans l'urgence d'une réorientation lors du dernier trimestre de l'année de seconde. La proposition d'ACQ apparaît alors avantageuse, puisqu'elle permet de sanctionner un BEP (diplôme de niveau V) en un an, quand il en aurait fallu deux pour un élève réorienté en fin de seconde suivant la procédure habituelle. Les ACQ sont ainsi présentées comme une « chance », que des élèves en voie de décrochage ne doivent pas hésiter trop longtemps à saisir. Elles peinent pourtant à se développer, parce qu'elles sont *a contrario* interprétées comme un « risque » par des acteurs fort divers.

Trois séries de difficultés mettent en effet à l'épreuve le travail du formateur. La plus immédiate concerne la réticence des élèves et de leur famille, chez qui une image négative du lycée professionnel comme voie de relégation sociale prédomine. Si partir en CAP ou BEP pouvait encore relever d'un choix déterminé à l'issue de la troisième, la décision en fin de seconde est forcément le fruit d'un constat d'échec, alors même que l'élève a précisément l'impression d'avoir réussi à « franchir le fossé », et fourni la preuve d'une mobilité ascendante vis-à-vis de la trajectoire scolaire de ses parents. Le consentement que le formateur va chercher à obtenir repose dès lors sur l'élaboration adaptée du contenu des entretiens qui vont s'enchaîner. Repéré en échec dès la fin du premier trimestre, l'élève est d'abord reçu seul, puis avec sa famille, et c'est autour de la question plus neutre du « projet », qui fait écho au processus général d'orientation à venir, que le formateur aborde, sous l'angle des représentations communes, le lycée professionnel. Mais les pronoms restent impersonnels : il est encore trop tôt pour interpeller les familles, et d'ailleurs un ressaisissement est toujours possible (« *Le LEP d'aujourd'hui ça n'est pas le LEP d'hier. Je pense que ça doit faire réfléchir, juste au cas où le passage en première est plus difficile que prévu.* ») Le deuxième trimestre est un moment de basculement (« *Ils se rendent à l'évidence.* »), il s'agit alors de valoriser le probable qui se dégage progressivement du

possible, tout en se défiant d'une relation d'assistance (« *Les ACQ, c'est pas un passe-droit.* »), afin de passer rapidement à un travail de « mesure des acquis » et de « construction des compétences ».

Pour dissoudre le « risque » qu'élèves et familles associent à la voie professionnelle, un travail progressif de requalification des aspirations est donc nécessaire, tout-à-fait proche de celui que décrit A.Jellab² à propos des conseillers en mission locale. Il ne définit pas cependant l'intégralité du poste du formateur, qui est aussi chargé « d'animer » les actions. Il doit désarmer à cette occasion un deuxième sentiment de risque - celui que les chefs d'établissement de LGT éprouvent à l'idée que les ACQ pourraient servir d'alibi à des élèves de troisième peu motivés pour des études générales, mais qui verraient là l'occasion de franchir l'étape de la seconde avec une possibilité de rattrapage ; celui qui taraudent les proviseurs de LP à l'idée que les mauvais élèves de seconde vont chasser les élèves motivés de troisième. Seule une évaluation *ex post*, menée en longitudinal, permet d'appuyer une conception « heureuse » plutôt que « risquée » des ACQ. D'un côté en effet, les LGT ont quelque intérêt à solliciter une solution pour des élèves qu'un passage « de justesse » en première peut faire traîner jusqu'en terminale, avec un taux d'échec au baccalauréat estimé élevé, et des lacunes d'apprentissage d'autant plus difficiles à surmonter qu'elles sont cumulées. De l'autre, les LP peuvent trouver avantage à accueillir des élèves en BEP en un an dans la mesure où ce choix permet de réserver les classes de BEP traditionnel aux élèves de troisième, de travailler avec des élèves dont les compétences de base semblent mieux assurées, et dont les taux de réussite au diplôme peuvent être plus élevés que les BEP en deux ans, comme c'est le cas dans l'académie en électronique et en froid-climatisation. Il reste que le rapprochement des « deux cultures » du général et du professionnel ne préjuge pas du degré d'appropriation des actions par les établissements, tentés de sous-traiter la gestion des élèves en difficulté. Car si la demande d'ACQ vient essentiellement des proviseurs des lycées confrontés à un fort taux d'échec scolaire et de redoublement en seconde, et qui cherchent une voie moyenne permettant de respecter les préconisations rectorales sans risquer de s'affronter au corps enseignant, tout en étant soumis à la contrainte quantitative du nombre de places restreint en LP, cette demande ne s'accompagne pas forcément de la mise en place d'une instrumentation adéquate au repérage et au suivi du décrochage, que seule la cohérence d'équipes pédagogiques attentives permet d'assurer.

Le troisième risque que font courir les ACQ est celui d'un changement dans la conception de l'orientation. Certains conseillers d'orientation-psychologues le soulignent : « *Les ACQ sont commodes, il y a du concret derrière, ça répond plus à des orientations de décideurs, d'administratifs.* » Il est vrai que le « placement », axé sur le temps court de l'insertion productive, est une activité dont les conseillers d'orientation n'ont eu de cesse de s'éloigner (« *D'ailleurs, ce qu'ils refusent dans la réforme actuelle sur la décentralisation, c'est d'être affectés auprès des missions locales précisément parce qu'ils ne veulent pas faire de l'insertion.* »). Face au rythme « propre » de l'élève, qu'il faut savoir respecter, la Mission insertion servirait ainsi des intérêts institutionnels de court terme (« *Nous, on a quand même une culture professionnelle ancienne qui fait qu'on a tendance à ne pas être dans les attentes de l'établissement qui peuvent être des attentes d'évacuation, on tient compte avant tout des intérêts de la personne.* »). Ce risque-là est d'abord présenté par la MGI comme minimal, parce que l'insertion demeure réservée à un petit nombre d'élèves dont l'augmentation s'explique moins par la politique agressive des Bureaux d'Insertion et de Partenariat au sein des établissements, que par l'incapacité de l'enseignement général à garder ses élèves par-delà la dictature du « niveau ». Il répond ensuite à un risque plus grave : celui du « temps perdu » et du « temps non-qualifiant », qui résultent de l'inadéquation entre la formation *de droit* que

² JELLAB Aziz, *Le travail d'insertion en Mission locale*, L'Harmattan, 1997.

proposent les COPsy, et les échecs *de fait* d'une insertion professionnelle bâtie sur une méconnaissance du marché local de l'emploi, ou qui proviennent d'un manque de vigilance face aux difficultés d'apprentissage dont le cumul met à mal une poursuite d'études universitaires.

3 – LES SENS DE L'ACTION

Les séries de difficultés que rencontrent les agents de la Mission insertion dans l'exercice de leur fonction désignent en creux une hétérogénéité des représentations que mobilisent les professionnels de l'éducation pour légitimer leur action auprès des jeunes en échec scolaire. Deux « mondes sociaux » entrent en collision avec davantage d'évidence sur la question de la réorientation au palier de seconde : celui des conseillers d'orientation - psychologues, dont l'éthique est celle du respect de la singularité de chaque biographie, du non-jugement de la personne, de la relation individuelle en huis-clos, et qui s'approprient la question de la réorientation sous l'angle des droits de l'élève et de sa famille ; celui des formateurs de la mission insertion, qui se réfèrent pragmatiquement à « ce qui est » plutôt qu'à ce qui « devrait être », et dont l'objectif consiste à maintenir l'élève dans le jeu de la qualification scolaire au moyen d'une contractualisation de ses efforts à valoriser « dans les temps » ses acquis et ses savoir-faire.

Le constat de ces divergences dans les approches de l'échec scolaire pourrait en premier lieu s'interpréter comme une lutte de classement des différentes fractions professionnelles en charge de l'échec scolaire, qui, dans une période où l'absentéisme et les processus de déscolarisation font l'objet d'une préoccupation marquée de la part des autorités publiques, voient se profiler une série d'enjeux en termes de recomposition, de redistribution des rôles et des clientèles. Une première lecture « stratéliste » envisage ainsi l'école comme un univers de luttes, traversé de rapports de forces, où les objectifs consistent à maintenir les hiérarchies existantes contre de nouveaux prétendants, à s'imposer en tant que fraction socio-professionnelle en imposant ses catégories et les pratiques qui s'y articulent, sous l'arbitrage d'autorités publiques dont les sujets de préoccupation déterminent l'allocation des ressources et incitent les groupes qui en sont potentiellement bénéficiaires à se mobiliser, à déplacer leurs investissements, à problématiser autrement leurs actions³. L'implication logique consiste à mettre l'accent sur les effets de dénégation structurels du rôle propre à l'école dans l'échec de la qualification : les groupes professionnels, affairés à s'engendrer en permanence, ne sauraient désigner les causes de l'échec scolaire qu'à l'extérieur du système, s'identifiant eux-mêmes uniquement aux traitements proposés à son égard. Les logiques institutionnelles se renvoient ainsi l'une à l'autre, dans un jeu de miroir où les populations-cibles apparaissent comme des catégories engendrées par la nécessité même de se produire et de se reproduire en tant que groupe professionnel partie prenante de l'action publique qui s'y applique

Rapportée à l'examen de la mise en place d'une Mission insertion de l'Education nationale dans l'académie, cette lecture n'est bien sûr pas sans pertinence. Mais reconnaître qu'il se construit et se reconfigure un « marché » professionnel autour de « l'élève en échec » (déscolarisé, absentéiste, décrocheur... selon les cas), ne suffit pas à épuiser le sens de l'action publique dans les positionnements concurrentiels des différentes catégories d'agents qui la mettent en œuvre. Par-delà un relevé des affirmations rivales des compétences professionnelles, l'attention portée aux discours propres des agents de la MGI fait ainsi entendre un autre timbre, qui pour le coup déroge à l'analyse des intérêts corporatistes :

³ Voir GEAY Bertrand, MEUNIER Arlette (dir.), « La « déscolarisation » en France : l'invention d'un « problème » social ? », *Cahiers de la recherche sur l'éducation et les savoirs* n°2, 2003.

«On s'est organisé avec l'idée que notre objectif c'est de disparaître un jour, c'est que les établissements puissent eux-mêmes faire le travail de détection, de prise en charge, de remédiation de leurs décrocheurs. On sait bien que le noyau dur du chômage des jeunes il est là. L'institution ne peut pas se contenter de les ignorer, de les perdre de vue. C'est même une question de devoir moral. On est là pour donner aux établissements de quoi concrétiser leur prise de conscience.» (Formatrice, 48 ans)

De même, la réflexivité critique peut participer pleinement de la conception du travail dans le cadre de la mission d'insertion :

« J'ai accepté l'expérimentation dans mon LP d'origine parce que je me disais que le système lui-même était forcément pour quelque chose dans l'échec scolaire. Les enseignants de LP ont peut-être été les premiers confrontés à des publics difficiles, à une survie de l'enseignant et à se demander comment faire pour s'en sortir. S'aider soi-même pour aider les gamins à s'en sortir, se regarder en face plutôt que désigner les familles ou le social comme coupables. Il y a eu une approche plus tôt que dans les lycées où on n'y est pas encore. C'est encore cette approche-là qui domine à mon sens dans la Mission, on commence un peu à la trouver en collège, on voudrait bien arriver enfin à la transmettre en lycée.» (Coordonnatrice de bassin, 52 ans)

Plus généralement, le modèle de la lutte des fractions professionnelles et l'externalisation des responsabilités de l'échec scolaire dont il s'accompagne ne rendent pas raison des nombreuses prescriptions réformistes dont le système ne cesse d'être traversé depuis la seconde moitié des années 1970, et reste muet sur l'évolution du registre à partir duquel les échelons décisionnels médians justifient le sens de l'action publique. Or il nous semble possible de rendre intelligibles les divergences d'approche de l'échec scolaire sous un autre prisme que celui des intérêts professionnels, en mettant en lumière un changement récent dans le référentiel de l'action publique éducative et de sa distribution. Tout se passe en effet comme si, schématiquement, on avait glissé de l'assistantiel à l'assurantiel, et d'une logique donnant priorité à l'approche psychosociale des marges du système scolaire à une logique plus gestionnaire et contractualiste, provoquant ainsi une redistribution des identités professionnelles entre deux pôles dont le second semble plus activement mobilisé par l'institution centrale. L'assignation professionnelle des conseillers d'orientation-psychologues au premier de ces pôles, l'émergence de la Mission-insertion comme produit du surcroît de légitimité accordé par les autorités centrales au second, pourrait éclairer l'opposition centrale qui les divise. L'objectif consensuel que l'ensemble des professions éducatives portent en commun (la réduction du nombre de sortants sans qualification), est à la fois dramatisé par la prégnance d'un fort taux de chômage des jeunes en France, positivé par l'idée qu'il se joue là une partie de la modernisation de l'institution scolaire, et se fragmente en fonction des registres de légitimité mobilisés. Suivre et informer la maturation d'un parcours ou monter une action ne relève pas de la même « philosophie de l'histoire », même si les deux approches ont en commun de considérer l'élève autrement que par son niveau scolaire, et de l'encourager à se projeter dans l'avenir. Sous bien des aspects, le travail de la MGI prend la forme d'une expertise qui renouvelle la mise en forme de l'intérêt général par les politiques éducatives, en ciblant davantage les populations, en important une terminologie et des outils façonnés par les politiques de l'emploi, en s'appuyant sur les ressources du local et en mobilisant un réseau de partenaires temporaires.

L'enjeu institutionnel consiste cependant davantage aujourd'hui à impulser un maillage durable des approches, qu'à pratiquer la sélection à leur égard : requalifiée comme dysfonctionnement endogène du système, la sortie sans qualification n'est pas résolue par des

dispositifs transversaux qui viendraient court-circuiter les résistances d'identités constituées, mais par la stratification de rôles fonctionnels divers (le COPSy, l'infirmière, l'assistante sociale, le conseiller d'éducation...), chacun d'eux étant redevable de l'histoire spécifique de l'évolution de la profession dont il est issu. Le raccommodage du filet de la qualification et ses déclinaisons locales ont ainsi un double coût : celui de l'individualisation et de la territorialisation des procédures, qui peut donner naissance à des formes d'arbitraire au prétexte de pratiquer l'équité⁴ ; celui de la complexification croissante d'un système de remédiation scolaire parallèle, faisant peser essentiellement sur la voie professionnelle et l'apprentissage les ratés d'un collège unique qui n'est pas pensé pour lui-même mais en regard de l'institution lycéenne, et les refus d'un lycée général à exercer une autre fonction que celle de l'évaluation, une autre évaluation que celle du niveau.

⁴ Voir notamment CASTEL Robert, *Les métamorphoses de la question sociale*, Fayard, 1995, conclusion.