



AVERTISSEMENT

Ce document est le fruit d'un long travail approuvé par le jury de soutenance et mis à disposition de l'ensemble de la communauté universitaire élargie.

Il est soumis à la propriété intellectuelle de l'auteur. Ceci implique une obligation de citation et de référencement lors de l'utilisation de ce document.

D'autre part, toute contrefaçon, plagiat, reproduction illicite encourt une poursuite pénale.

Contact : ddoc-theses-contact@univ-lorraine.fr

LIENS

Code de la Propriété Intellectuelle. articles L 122. 4

Code de la Propriété Intellectuelle. articles L 335.2- L 335.10

http://www.cfcopies.com/V2/leg/leg_droi.php

<http://www.culture.gouv.fr/culture/infos-pratiques/droits/protection.htm>

THESE DE DOCTORAT

Discipline : SCIENCES DE L'EDUCATION

VOLUME 1

Présenté par

Joël Gaillard

Titre :

L'alternance entre le « penser » et « l'agir »

Sous titre :

De la SEGPA vers la réclusion scolaire

Directeur de thèse :

Eirick Prairat

Jury

Maurice Sachot : Professeur, Université Marc Bloch, Strasbourg, rapporteur

Elisabeth Mazalon : Professeur, Université du Québec à Rimouski, Québec, rapporteure

Bernard Andrieu : Professeur, Université Henry Poincaré, Nancy

Jean Paul Resweber : Professeur, Université Paul Verlaine, Metz

Année universitaire 2006/2007



Photo : film « Zéro de conduite » Jean Vigo, 1933

« Pendant l'hiver très froid qui précéda ma réclusion scolaire ... »

Chateaubriand
Mémoires d'Outre tombe

« L'alternance nous rappelle qu'elle est une pédagogie du détour »

Jean Louis Le-Moigne Juin 2003

Remerciements

Ce travail, qui engage, ne se limite pas aux frontières des établissements scolaires qui ont été les lieux parfois difficiles d'accès au cours de cette recherche. Il a supposé le soutien sans faille d'Eirick Prairat qui sa su, face à mes propres questions, me faire raisonner, piquer ma curiosité avant de me guider vers des propositions de réponse.

Il a également supposé la confiance des chefs d'établissement qui ont bien voulu m'accueillir, qu'ils en soient également remerciés.

Je n'oublie pas non plus les élèves qui ont bien voulu se prêter au jeu des entretiens, c'est sans doute un exercice difficile qui suppose également une grande confiance face à l'adulte.

Je dédie particulièrement ce travail à Jean-Luc qui s'est parfois perdu dans les dédales de la formation professionnelle, son itinéraire de vie est sans doute à l'origine de mes interrogations.

Sommaire

I. AXES ET CADRE DE LA RECHERCHE.....6

1.	AVANT PROPOS.....	6
1.	VECU ET DECROCHAGE.....	15
2.	L'ALTERNANCE UNE SOLUTION ?	32
3.	LES ACADEMIES DE NAPOLEON A NOS JOURS	47
3.1.	<i>L'académie de Nancy-Metz en chiffres</i>	48
3.2.	<i>Les Bassins d'Education et de Formation de Moselle.....</i>	61
3.3.	<i>Les SEGPA du département de la Moselle et les champs associés</i>	77
3.4.	<i>La population étudiée : aperçus sociologiques, psychologiques ...</i>	82

II. PREMIERE PARTIE : LA NAISSANCE DE L'ENSEIGNEMENT TECHNIQUE....96

1.	UNE HISTOIRE MOUVEMENTEE	96
2.	L'ORIGINE DE L'ENSEIGNEMENT TECHNIQUE	100
2.1.	<i>L'essor des sciences et de la technologie</i>	100
2.2.	<i>Les grands pédagogues et l'enseignement technique.....</i>	101
2.3.	<i>La naissance de la pédagogie</i>	105
3.	LE XVI ^e SIECLE NAISSANCE D'UNE PHILOSOPHIE DE L'EDUCATION	107
4.	LE XVII ^e SIECLE : PEDAGOGIE ET DEVELOPPEMENT TECHNIQUE : VERS UNE NOUVELLE FORME DE TRANSMISSION DES SAVOIRS	111
5.	LE XVIII ^e SIECLE : LA NAISSANCE DE LA FORME SCOLAIRE ET DE L'ENSEIGNEMENT TECHNIQUE	117
6.	LE XIX ^e SIECLE : LA CREATION DES DIPLOMES : ENJEUX ET DEBATS	125
6.1.	<i>L'apprentissage entre dégradation, disparition et maintien</i>	125
6.2.	<i>L'enseignement technique. : Débats et réalisations de 1870 à 1914</i>	132
7.	LE XX ^e SIECLE :	138
7.1.	<i>Le début du XX^e siècle : La naissance d'un diplôme d'élite</i>	138
7.2.	<i>La loi Astier: la naissance du CAP</i>	138
7.3.	<i>Les apports de la quatrième république.....</i>	140
7.4.	<i>Les apports de la cinquième République.....</i>	144

III. DEUXIEME PARTIE : DE L'ECHEC SCOLAIRE AU CAP DANS UN CONTEXTE DE MASSIFICATION.....149

1.	LES REFORMES DU SYSTEME EDUCATIF	149
1.1.	<i>La réforme Berthoin.....</i>	150
1.2.	<i>La réforme Fouchet Capelle.....</i>	152
1.3.	<i>La réforme Haby</i>	153
1.	LES RESULTATS DES REFORMES : LA MASSIFICATION PRODUCTRICE D'ECHEC.....	154
1.1.	<i>La massification : émergence d'un nouveau public</i>	156
2.	L'ECHEC SCOLAIRE UN CONCEPT POLYMORPHE.....	157
2.1.	<i>La notion d'échec scolaire</i>	157
2.2.	<i>Émergence de la notion d'échec scolaire.....</i>	157
2.1.	<i>L'élève en difficulté au collège.....</i>	163
2.2.	<i>L'évolution de la prise en charge de l'échec scolaire.....</i>	164

2.3.	<i>L'orientation et le collège de 1960 à 1980.....</i>	165
3.	L'ELEVE ADOLESCENT EN ECHEC SCOLAIRE	170
3.1.	<i>L'adolescence en question : délimitation d'un concept</i>	171
3.2.	<i>Données historiques et ethnologiques</i>	172
4.	LES POPULATIONS DES LP	196
5.	LES SEGPA : SECTION D'ENSEIGNEMENT GENERAL ET PROFESSIONNEL ADAPTE	198
5.1.	<i>L'intégration de la SEGPA au sein du collège : les phases d'un processus historique (1967-1997)</i>	200
5.2.	<i>L'intégration des enseignements adaptés comme fin et moyen</i>	200
5.3.	<i>Les formations proposées en Moselle.....</i>	204
5.4.	<i>Le certificat de formation générale</i>	206
1.	LE CAS PARTICULIER DES EREA	209
2.	DE LA SEGPA AU CAP DANS UN SYSTEME EDUCATIF MASSIFIE	214
2.1.	<i>La multiplication des CAP (1944~1960).....</i>	217
2.2.	<i>Des innovations radicales 1970/milieu 80</i>	222
2.3.	<i>Un mouvement permanent de suppression et de rénovation (de 1984 à nos jours)</i>	224
2.4.	<i>Vers une filière de relégation</i>	229
2.5.	<i>Des risques d'exclusion certains.....</i>	232
2.6.	<i>Le CAP entre démocratisation et massification</i>	233
2.1.	<i>Le CAP : lutter contre l'exclusion.....</i>	235
2.2.	<i>Les CAP préparés en Moselle et les SEGPA.....</i>	236
2.1.	<i>Les SEGPA en lorraine</i>	237
2.2.	<i>Un écart entre formations SEGPA et CAP</i>	238
3.	L'INTELLIGENCE EN QUESTION	239
4.	DES ADOLESCENTS FRAGILES	242
5.	LOGIQUES SOCIALES ET ECHEC SCOLAIRE.....	243
6.	ENQUETE SUR DES ELEVES EN SOUFFRANCE	247
7.	CLASSE DES ELEVES	249
8.	ORIGINE DES ELEVES	251
8.1.	<i>Sexe des élèves</i>	253
8.2.	<i>Travail du père</i>	256
8.3.	<i>Travail de la mère</i>	257
8.4.	<i>Statut marital des parents</i>	259

I. AXES ET CADRE DE LA RECHERCHE

1. Avant propos

Cinq principes, inspirés des idées de la révolution française et par les fondements de la constitution, sont les piliers de l'école française. Le premier admet la coexistence d'établissements publics et privés, le second constitue l'obligation scolaire. Le troisième, la laïcité, peut être considéré comme un principe fondateur. Il suppose la neutralité à l'intérieur de l'école face aux confessions, aux opinions politiques ou philosophiques. La gratuité et la collation des grades et diplômes par l'État en sont les deux derniers principes. Depuis son « invention » en 1789, et surtout depuis le développement de son régime de croisière depuis 1880, l'école française a globalement assumé deux tâches : la transmission d'un savoir et la formation d'une identité. Mais l'école, monde fermé, socialement et psychologiquement pathogène, face à la sacralisation des diplômes produit de l'échec scolaire qui n'apparaît pas comme le résultat de l'institution elle-même mais comme la conséquence des « défauts comportementaux » (psychologiques et moraux) de ceux qui la fréquentent.

Très centralisé, supposant une structure administrative qui part du ministère pour aller vers les établissements, le système éducatif est organisé en trois niveaux successifs depuis la réforme Haby de 1975¹ : écoles (elles mêmes scindées en deux : maternelles et élémentaires), collèges et lycées. La réorganisation progressive du premier cycle a entraîné celle du second avec pour conséquence d'intégrer l'enseignement professionnel dans le second cycle (l'enseignement

¹ La réforme Haby de 1975 crée le collège unique et met fin à la structuration du système éducatif en deux réseaux parallèles d'établissements primaire et secondaire.

professionnel résiste cependant à cette intégration et est toujours considéré comme moins noble). Le collège, organisation spécifique qui doit accueillir au mieux la totalité des élèves, prend en charge des élèves en grandes difficultés dans des sections d'enseignement général et professionnel adapté, dans des classes de 4^{ème} et soutien qui peuvent être suivies d'une classe de 3^{ème} d'insertion. La première circulaire de mise en application de la loi de 1975 n'utilise d'ailleurs pas le vocable d' « unique » pour caractériser le nouveau collège. Ce texte officiel fondateur met en place « un tronc commun de formation » d'une part et modifie la procédure d'admission en sixième d'autre part. En vue de la rentrée de 1987, il est précisé que « le collège accueille et prend en charge les élèves à l'entrée en sixième ; tels qu'ils sont et non tels qu'on voudrait qu'ils soient. »²

Isoler l'institution scolaire de la société qui l'engendre serait sans doute s'exposer à ne pas prendre en compte les traits essentiels et ne pas saisir ce que peut être la genèse de nos préoccupations. Enseignants en lycée professionnel, nous nous trouvons face à des élèves pour qui la scolarité pose problèmes. L'orientation vers un BEP et plus particulièrement vers les CAP³ est statistiquement plus fréquemment prononcée lorsque l'élève présente un retard scolaire de deux ans au moins. Ce constat, banal dans le vécu des enseignants en LEP, mais qui interpelle toujours, apparaît comme une solution par défaut et comme la seule solution pour ceux qui ont été repérés comme ayant des difficultés⁴. Ces élèves qui cumulent les difficultés de tous ordres

² Note de service du 12 décembre 1986, B.O. du 25 décembre 1986.

³ La loi d'orientation de 1989 affirma la nécessité de conduire l'ensemble des élèves au niveau minimum du CAP ou BEP « tout élève qui, à l'issue de la scolarité obligatoire, n'a pas atteint un niveau de formation reconnu doit pouvoir poursuivre ses études afin d'atteindre un tel niveau. L'État prévoira les moyens nécessaires, dans l'exercice de ses compétences, à la prolongation de scolarité qui en découlera » (Chapitre 1, article 3)

⁴ Au regard de ces constats, il faudrait cependant nous interroger sur la systématique de ce type d'orientation et nous demander si dans certains cas, l'orientation vers l'enseignement général ne pourrait être envisagée.

(sociales, cognitives ...) adoptent un comportement qui, très souvent ne fait que conforter ou accroître celles-ci.

L'élève de CAP additionne, en effet des difficultés qui sont chez lui plus fortes, plus envahissantes et par conséquent plus ardues à combattre. C'est un élève qui, le plus souvent, connaît des difficultés cognitives importantes, des difficultés sociales et/ou familiales. Le CAP, diplôme au plus bas niveau de qualification, peu valorisé sur le marché du travail, est le dernier rempart avant une exclusion sociale annoncée ou tout au moins le dernier rempart contre un avenir semé de « galères », de retours plus ou moins réussis, plus ou moins longs dans des formations ultérieures : Formations intégrées proposée par la Mission Générale d'Insertion, programme « Nouvelles Chances », GRETA... Serge Paugam note que « si à la sortie de l'école les risques de déclassement sont importants pour les moins diplômés, notamment les titulaires d'un CAP ou d'un BEP, ils le sont encore davantage pour ceux qui sont privés de toute qualification et de tout diplôme »⁵

Ces élèves ces « exclus de l'intérieur »⁶ viennent pour la grande majorité d'entre eux de 3^{ème} SEGPA⁷ ou de 3^{ème} d'insertion. Visant l'orientation de ces jeunes vers les CAP rénovés, le programme « Nouvelles Chances » a pour objectif de contrecarrer les abandons et les échecs des jeunes de plus en plus éloignés de la qualification en partant du constat que c'est parmi les jeunes de niveau VI que se trouve un grand nombre de jeunes issus de SEGPA auxquels aucune formation professionnelle qualifiante n'est proposée .

⁵ Paugam S., **La disqualification sociale**, PUF, 2000.

⁶ Bourdieu, Champagne, les exclus de l'intérieur, in Bourdieu, Seuil, 1993 : « l'école exclut comme toujours, mais elle exclu de manière continue, à tous les niveaux du cursus (...) et elle garde en son sein ceux qu'elle exclu dans des filières plus ou moins dévalorisées..., ce sont des exclus de l'intérieur »

⁷ Section d'Enseignement Général et Professionnel Adapté.

Si certains CAP sont plus valorisés que d'autres (Maçonnerie par exemple) la formation reste cependant dispensée sur deux ans. Pour répondre à l'augmentation des compétences nécessaires pour exercer le métier auquel il prépare (CAP préparateur en pharmacie transformé en Brevet de Technicien post baccalauréat) la formation se décale vers le niveau 3 de la qualification professionnelle.

L'ambition affichée des textes officiels parus au BO N°19 du 9 MAI 2002 concernant la rénovation des CAP et visant à garantir l'insertion sociale, scolaire et professionnelle des CAP démontre bien que les élèves que nous avons en charge sont considérés par l'institution comme étant en difficulté. Les élèves scolarisés en lycée professionnel y arrivent en effet rarement par choix mais le plus souvent par défaut. Ils connaissent pour la plupart un parcours difficile, chaotique et espèrent trouver en lycée professionnel une nouvelle chance de réussite scolaire. Celle-ci serait possible sans doute pour deux raisons essentielles à ce moment du parcours : la possibilité de suivre une scolarité qui aura du sens, puisque leur permettant d'apprendre un métier et par conséquent de trouver un emploi, et la possibilité de restaurer, enfin, une image de soi fortement écornée par un cursus scolaire semé d'échecs voire de frustrations.

Leurs itinéraires, jalonnés d'échecs successifs, les ont dirigés d'abord vers les sections d'enseignement spécialisé ou vers les classes de préapprentissage puis vers les lycées professionnels. L'élève de CAP additionne les difficultés qui sont chez lui plus fortes, plus

envahissantes et par conséquent plus ardues à envisager dans la mesure où son projet⁸ de formation ne constitue pas un champ homogène. C'est un élève qui, le plus souvent, connaît des difficultés cognitives importantes, des difficultés sociales et/ou familiales. La faiblesse des compétences professionnelles validées par un diplôme peu valorisé par le monde du travail et donc de la hiérarchie sociale en font, selon Y. Compas, un « premier raté social homologué »⁹ qui risque de faire entrer l'élève dans une marginalisation dont il sera difficile de sortir mais, qui, surtout, risque d'avoir des répercussions sur sa personnalité.

A côté de ces élèves qui vont au bout de ces deux années et qui obtiennent ou non leur diplôme, existe une frange d'élèves dont le parcours scolaire, pour différents motifs s'arrête. Ces jeunes peuvent décider de démissionner ou peuvent être exclus du système scolaire (en raison de comportements inadaptés aux exigences du système) ou bien encore quitter l'école mais sans le faire de manière officielle, administrative. Le système éducatif québécois désigne cette dernière catégorie d'élèves des « lycéens décrocheurs »¹⁰. Cette expression désigne ces lycéens qui au bout d'un parcours scolaire problématique et/ou sous le choc d'un événement (familial, personnel...) quittent, plus ou moins à long terme, avec plus ou moins d'hésitations et d'allers-retours dans le système scolaire, le lycée. Bien qu'en constante évolution et essayant de s'adapter en permanence au contexte social, économique et scolaire, les programmes et contenus d'enseignement ne parviennent pas à endiguer les phénomènes d'échec et d'exclusion. Il nous semble que ceux-ci créent, pour une part, une nouvelle catégorie d'élèves : **les reclus**.

⁸ Nous reviendrons sur la notion de projet tant les figures en sont multiples, polymorphes, hétérogènes et plus particulièrement nous aborderons la notion de projet individuel de formation qui à notre sens est une des clés de la réussite vers laquelle nous essaierons de porter les élèves reclus.

⁹ Compas Y., « Représentations de soi et réussite scolaire » in **Les représentations de soi. Développement, dynamiques, conflits**, Perron P. (Ed.), Privat, Toulouse, 1991.

¹⁰ Bloch M.C., et Gerde B., (sous la direction de), **Les lycéens décrocheurs, de l'impasse aux chemins de traverse**, la Bouture, 1998.

Ces élèves dont les profils sont singularisés soit par des problèmes cognitifs dominants, soit par des problèmes de comportement (nous verrons dans quelles limites cependant) ou par des problèmes sociaux et familiaux, ne risquent ils pas de s'enfermer dans une forme de « **réclusion** » où bien que faisant partie du système, acceptant peu ou prou les structures (règles, obligations..), acceptant les différentes aides qui leur sont proposées (CPO¹¹, Assistante sociale...) sont dans l'impossibilité de produire quelque activité sociale que ce soit (délégué élève, gestion du foyer...) qui tendrait à les faire sortir d'une situation d'enfermement au lycée.

Est-ce uniquement parce qu'ils ne perçoivent pas d'issue ailleurs ? Est-ce pour rester dans ce qui, à certains égards, demeure un milieu protecteur ? Pour rester dans un réseau de camarades ? Ou pour ne pas rompre avec ce qui, au sein du réseau familial et amical demeure la norme, avec laquelle la rupture est lourde de risques et de coûts, en termes d'image de soi, de réinvention du rôle, ou de réattribution de place ? Est-ce pour avoir ses entrées dans un lieu où circulent et s'échangent des informations et des biens ? Ou pour attendre tout simplement et magiquement que la mobilisation reparte ? Ou alors existe-t-il pour un certain nombre d'entre eux d'autres facteurs psychologiques en particulier, qui « inviteraient » à installer l'élève dans un rapport particulier à l'école et au savoir en particulier ? Pourquoi ces élèves que nous nommerons « reclus », sans jamais être particulièrement mobilisés ne se démobilisent cependant pas ?

Cette situation scolaire qualifiée par certains élèves de « baigne », « sursis » nous invite à nous tourner vers le vocabulaire de justice et à définir le vécu scolaire comme une situation

¹¹ CPO : Conseiller d'Orientation Psychologue.

d'enfermement que nous qualifierons de « **réclusion scolaire** »¹². Par extension nous envisagerons la réclusion comme « l'impossibilité de prendre conscience de l'existence de ce mur qui » « empêche » l'élève « de se projeter dans un processus de réussite et qui l'enferme à l'intérieur de l'école. Il ne s'agit pas d'avoir une lecture en « négatif » de l'élève en difficulté mais bien au contraire de penser que c'est ce mur qu'il faut déconstruire pour permettre à l'élève de **retrouver sa véritable identité**. »¹³.

Les idées exposées dans cette partie considèrent principalement le point de vue des acteurs des classes de 3ème d'insertion, SEGPA et une classe d'EREA du département de la Moselle scolarisés au cours de l'année scolaire 2004/2005 qui engagent dans une scolarité particulière des élèves pour qui l'échec apparaît comme une antienne dans leur cursus scolaire. Nous avons pu administrer ce questionnaire à tous les élèves (764) de Moselle scolarisés dans les différents collèges du département.

Après en avoir balayé les caractéristiques sociologiques particulières nous tenterons de dégager le profil des ces élèves pour qui l'échec scolaire est devenu au fil de leur scolarité la « norme ». Ce qui conduit à nous poser deux questions intimement liées. La première consiste à se demander qui sont ces élèves qui fréquentent les classes d'insertion ? En effet, ce n'est pas dans n'importe quelle catégorie de collégiens que s'opère cette apparente démobilitation qui conduit à la réclusion. D'où des interrogations que l'on pourrait qualifier de classiques. Dans quelles catégories socioprofessionnelles se « recrutent »-ils ? Qu'en est-il des différences

¹² Nous nous référons ici à la définition du « Petit Robert » : réclusion : situation d'enfermement avec obligation de travailler ou alors à celle dictionnaire de la langue française, Hachette, 1992 : peine afflictive, privative de liberté comportant l'obligation de travailler

¹³ Kerner I., Gaillard J, **(Re)penser l'alternance en lycée professionnel**, Lyon, Chronique Sociale, 2004, p3.

sexuelles ? Peut-on repérer des distinctions dans les origines sociales des élèves ? Quels ont été leurs parcours scolaires antérieurs : s'agit-il d'élèves qui ont déjà été en échec ou bien d'élèves qui se confrontent pour la première fois à l'échec, ont accumulé des retards qui les auraient piégés ? Se distinguent-ils au lycée professionnel par une orientation qu'ils auraient plus que d'autres subie plutôt que choisie ?

La seconde question vient de ce que si l'hypothèse d'un continuum est pertinente, on trouvera vraisemblablement peu de différences entre les décrocheurs, les reclus et bien d'autres élèves demeurés au collège ou au lycée. S'il n'y a pas de différence radicale entre eux, quelle configuration originale de ces variables, ou bien quels processus particuliers singularisent les « reclus » ? C'est pourquoi dans une perspective longitudinale nous avons « retrouvé » 34 élèves deux ans après leur départ des structures spécialisées. Ils sont scolarisés dans deux lycées professionnels du Nord et du Sud du département de la Moselle.

Penser la « **réclusion** », c'est s'intéresser non seulement à ce qui se produit à la marge du collège, du lycée professionnel, mais en leur cœur. C'est sans doute déjà au collège que se produit la « **réclusion scolaire** » ce qui nous conduit à nous interroger sur les conditions (sociales, économiques, familiales ...) dans lesquelles les élèves suivent leurs études et sont en situation de s'installer dans cette situation de réclusion pour, tout en apparaissant mobilisés par le travail scolaire, perdre cependant l'espoir de l'utilité de la formation professionnelle qu'ils embrassent.

Pour les élèves **reclus**, nous montrerons que, sans qu'il y ait perte d'espoir dans l'utilité de la formation initiale, l'élève pense qu'il n'y arrivera pas, vu ses résultats, et/ou malgré les

efforts qu'il pourra consentir pour parvenir à faire un peu mieux, le jeu n'en vaut pas la chandelle. En utilisant la problématique de l'équipe ESCOL on pourrait dire que, si un élève reclus n'attribue comme sens au fait d'aller à l'école et d'y apprendre des choses que ce que cela lui permet en terme d'insertion professionnelle, le sens s'évanouit aussitôt que l'insertion est compromise.

Si certains élèves ont du mal à entrer dans leur métier d'élève dont les exigences ne sont pas claires pour eux, ou ne leur apparaissent pas comme une nécessité fonctionnelle des études, les élèves reclus ont cependant bien envie de savoir, mais n'ont pas conscience que l'accès au savoir suppose une mobilisation. Les élèves **reclus** ont soit peur d'apprendre, soit ignorent ou refusent que ce qu'il y a à apprendre ne se donne pas d'emblée. Orientés par défaut, par ignorance des filières possibles, par incapacité de quitter un environnement connu et maîtrisé, après avoir progressivement décroché puis refusé de l'être sous l'influence familiale ou des pairs, ils sont entrés progressivement dans cette attitude que nous qualifions de **réclusion**. La dissonance culturelle entre d'un côté la culture scolaire, les apprentissages proposés par l'école et, de l'autre côté, la culture et le milieu social du quartier et/ou le système de valeurs, de normes de représentations du groupe de jeunes qui servent de référence quotidienne sont sans doute à l'origine des processus qui amènent à élaborer des attitudes de protection que nous appelons « **réclusion** ».

Se mettre en **réclusion**, c'est aussi s'éloigner des autres élèves, avec lesquels éventuellement, on n'a en commun ni centres d'intérêt, ni façon d'être lycéen ou collégien.

Le point de vue des élèves a d'abord été recueilli par questionnaire au cours des mois d'avril, mai et juin 2005 puis par 37 entretiens menés au cours de leur deuxième année de scolarité dans deux lycées professionnels de l'est et du sud mosellan. Les données, une fois transcrites et codées, ont été analysées selon une approche compréhensive et qualitative qui laisse place à une interprétation du sens que les élèves accordent à leur scolarité. Nous avons ainsi constaté que de nombreux élèves de C.A.P. n'étaient pas dans la filière souhaitée. Après entretien avec ces élèves nous avons découvert qu'ils se trouvaient souvent dans celle qu'ils avaient demandée en troisième vœu (niveau trop faible, erreur de processus, manque de place) voire imposée ou que cela ne correspondait pas à ce qu'ils imaginaient ou enfin qu'ils ne connaissaient pas l'aboutissement de la filière

« j'avais mis métallerie en deuxième vœu je ne savais même pas c'était quoi » (Ugur).

Les entretiens nous ont permis également de repérer qu'ils estimaient ne pas avoir été assez informés en classe de troisième (insertion ou SEGPA) sur les filières et leurs finalités.

1. Vécu et décrochage

Dominique Glasman parle à propos de leur situation de « décrochage cognitif »¹⁴. Celui-ci est en fait la conséquence d'un long et lent processus au cours duquel s'est installée une forme d'infériorisation cognitive. En effet, les difficultés d'apprentissage ont généré progressivement une phobie face aux tâches scolaires, phobie qui, en retour, a figé leurs capacités et les a amené à « choisir » la posture du mauvais élève. Ces élèves ont construit, petit à petit, autour d'eux une

¹⁴ Glasman D., **Quelques acquis d'un programme de recherches sur la déscolarisation**, Ville École Intégration n°132, 2003, p.13

sorte de mur qui les empêche d'accéder aux connaissances et, plus largement, à la compréhension même de ce qu'on leur demande. Une telle expérience ne se vit pas sans souffrance. En perte totale de confiance, inscrit « dans un rapport indéterminé à l'avenir »¹⁵, l'élève **reclus** craint de ne pas savoir réinvestir ses connaissances et redoute de ne pouvoir trouver sa place dans le monde du travail.

Il a intériorisé une identité scolaire négative et a intégré au fil du temps l'idée qu'il est « nul » et que « les choses de l'école » ne sont pas faites pour lui. Il est persuadé qu'il n'a aucune aptitude et n'entreprend par conséquent plus rien même si bien des tâches sont à sa portée. Nous sommes proches de ce que Seligman appelle « l'impuissance apprise » et que l'on préfère, pour notre part, nommer « **réclusion scolaire** ». On peut définir celle-ci comme **l'état dans lequel s'enferme (et est enfermé) de façon durable un élève, à la suite d'un parcours scolaire difficile ; elle se caractérise par des conduites d'évitement et de repli, conduites qui lui permettent de résister à la souffrance que provoque l'écart entre les attentes de l'école et l'idée qu'il se fait de ses propres possibilités.**

La **réclusion** n'est pas le reflet d'une nature mais le résultat d'une histoire, le terme (provisoire) d'un parcours fait d'échecs et de dévalorisations. L'élève **reclus** est résigné, démobilisé, comme enfermé sur lui-même. S'il n'espère plus rien c'est d'une certaine manière qu'il est désespéré de lui-même. Coincé entre un présent dont il ne perçoit pas les enjeux et un avenir qui lui paraît brouillé, il attend sans vraiment savoir ce qu'il attend. La caractéristique essentielle de cette situation est le sentiment de ne plus avoir de prise sur le cours des choses.

¹⁵ Jellab A., **Entre socialisation et apprentissages : les élèves du lycée professionnel à l'épreuve des savoirs**, Revue Française de pédagogie, n°142, 2003, p.55.

D'où cette aboulie, cette irrésolution caractéristique de l'élève **reclus**, il ne veut plus vraiment rester à l'école mais il souhaite encore moins la quitter ; il ne veut pas plus entrer dans le monde du travail ... qu'il perçoit comme un univers de contraintes et d'obligations. La réclusion consiste en un mutisme plus ou moins complet, sans manifestation extérieure de violence. Le jeune semble prendre « son mal en patience » certains affirment au cours de nos entretiens qu'ils vivent une parenthèse scolaire :

« Je ne sais pas moi ... je n'aime pas quoi ... il faut venir
c'est tout quoi ... »

affirme Marc (entretien 23).

Les difficultés scolaires sont perçues comme infamantes, et le jeune est incapable de réagir contre elles ...

... une maîtresse à l'école primaire euh méchante parce
qu'elle préférait les autres euh ... que moi ... parce que
moi j'avais plus de difficultés ... ça s'est passé au CE2 ...
parce que une fois je devais tracer euh ... un trait pour
souligner une date hein ... et le trait il était ... il était pas
droit ... après elle a regardé et après elle m'a foutu une
claque

Elle t'a donné une claque ?

Ouais

Et à partir de ce moment là qu'est ce qui s'est passé à l'école ?

... ben je suis rentré l'après midi chez ma mère pour justement lui dire euh ... euh ... ce que cette maîtresse la m'a fait ... et euh ... elle est allée la voir et euh ... après plus rien ...

... nous dira Jonathan (entretien 27).

Sa résignation inconsciente altère sa volonté, l'existence toute entière lui paraît fade sinon aigre. Mais cela ne doit pas faire illusion : le conflit est bien réel, mais en apparence (et en apparence seulement) maîtrisé d'où cette « violence sourde et silencieuse » que nous évoquerons dans cet écrit et que nous mettrons en évidence au cours d'entretiens menés auprès d'élèves issus des dispositifs d'insertion de Moselle poursuivant leur scolarité en lycée professionnel et particulièrement en classe conduisant à un CAP dévalorisé.

Si la situation scolaire est source de souffrance et de dévalorisation, l'inquiétude soulevée par les risques de « marginalité, d'exclusion potentielle ou déjà effective »¹⁶ incite malgré tout l'élève reclus à rester au sein de l'école. La quitter reviendrait à prendre le risque de voir sa vie basculer. Exclu, démissionnaire, décrocheur, reclus, il convient de ne pas appréhender de manière trop globale et trop massive ces différentes catégories. L'exclu rejette l'école et le fait souvent avec ostentation et agressivité. Il a investi d'autres lieux, d'autres réseaux (la bande de copains,

¹⁶ Guigue M., Décrochage scolaire et démotivation, **Les Lycéens décrocheurs. De l'impasse aux chemins de traverse**, sous le dir. De M.-C. Bloch et B. Gerde, Lyon, Chronique Sociale, 1998, p.33.

les petits boulots, ...), ce qui l'«autorise» à affirmer avec une certaine rage son rejet de l'école. Le démissionnaire veut mettre fin à une spirale d'échecs et de souffrances, le reclus a, quant à lui, bien souvent un projet professionnel de repli ...

faire un apprentissage un truc comme ça ... parce que là l'école ça ne m'intéresse plus ...
--

... affirmera Stéphane.

Si la démission est teintée d'amertume ou de regret, elle est aussi vécue comme un soulagement. Généralement, l'environnement socio familial favorise et rend possible celle-ci.

Le **reclus** est en souffrance mais son environnement familial (et/ou social) ne lui permet pas de quitter l'école, elle l'oblige à taire ses difficultés. L'agressivité, engendrée par l'échec difficilement évitable par la seule force du reclus, peut être reportée contre des éléments immédiatement susceptibles de servir de substitut : l'école, l'enseignant, la matière scolaire. L'élève reclus est « condamné » à se défendre de l'échec par des voies non véritablement adaptées mais non strictement pathologiques non plus (comme des comportements systématiquement violents) mais vont lui permettre de sauvegarder sa personnalité en évitant les effondrements qui conduisent au décrochage définitif. Le ressentiment peut parfois viser l'enseignement qui est, à l'instar de l'autorité paternelle, un véhicule de frustrations. A l'école l'élève reclus est parfois arrogant, provocateur (nous verrons dans quelles limites cependant). Ses professeurs se plaignent de son comportement en classe où il répond, ricane, tient tête aux sermonces. Le travail est inexistant et les enseignants sont souvent d'accord pour reconnaître là une attitude délibérée : d'après eux l'élève chercherait à se faire punir. Les pulsions qui ne peuvent se décharger contre le père s'expriment par la destruction symbolique de la matière

scolaire. Dans ces conditions, on peut se demander si l'impassibilité apparente souvent constatée de certains élèves ne relève pas du déni face à un échec imposé par une réalité externe aussi pesante que l'institution scolaire.

Le « **reclus** » a pour principal horizon l'école. C'est l'endroit où se créent les réseaux d'amitié. Aziz Jellab¹⁷ présentant les résultats d'une enquête effectuée auprès d'élèves scolarisés en CAP et BEP dans le département du Pas-de-Calais remarque que les écrits des élèves « n'évoquent que des rapports de sociabilité, sans qu'il soit question des savoirs scolaires ». L'école est aussi le lieu qui permet de revendiquer une identité sociale (être lycéen), c'est enfin le lieu où il a quelque chose à faire même si il ne parvient pas toujours à s'en acquitter. L'école est ce lieu paradoxal où l'impuissance scolaire et une certaine forme de reconnaissance sociale tissent les fils d'une étrange expérience.

François Dubet, Olivier Cousin et Jean Philippe Guillemet en définissant « l'espace scolaire comme la rencontre d'une culture sociale, d'une culture de classe et d'une culture scolaire » montrent que les attitudes des élèves « dérivent de la distance entre ces cultures et les systèmes de disposition qu'elles engendrent et qu'elles requièrent »¹⁸. L'élève reclus fait l'expérience d'une distance entre ces différents systèmes, d'une sorte d'incompatibilité entre ces

¹⁷ Jellab A., *op. cit.*, p 58.

¹⁸ Dubet F., Cousin O. et Guillemet J.P, **Sociologie de l'expérience lycéenne**, Revue Française de Pédagogie, n°94, 1991, p5.

Nos analyses sont proches de celles que développent François Dubet et Danilo Martuccelli dans leur sociologie de l'expérience scolaire (1996). Après avoir rappelé que l'école est structurée par plusieurs logiques (socialisation, distribution de compétences, éducation), les auteurs dégagent quatre figures de la subjectivité lycéenne. Le lycéen aliéné est précisément celui qui ne parvient pas à se percevoir comme sujet de son expérience et qui ressent au plus profond de lui-même un sentiment d'invalidation personnelle. N'est-ce pas une autre manière de dire l'expérience de la réclusion ? L'élève reclus comme le lycéen aliéné de Dubet et Martuccelli est privé de la capacité à être sujet, car il ne se constitue comme sujet ni à côté de l'école (comme peuvent le faire le démissionnaire et le décrocheur), ni contre l'école (comme le revendique l'exclu).

différentes sphères. Au fur et à mesure de la scolarité, la tension entre les exigences de l'école et l'incapacité d'y répondre lui fait rejeter ce monde qui l'a toujours dévalorisé. Mais, paradoxalement, ce milieu, « sécurisant » car connu, reste le seul refuge possible tant le monde du travail lui paraît inaccessible.

La **réclusion** apparaît comme la seule voie possible, celle qui permet de survivre à la souffrance qu'engendrent les attentes de l'école. Les histoires familiales et personnelles contribuent bien souvent à amplifier chez ces élèves une attitude particulière de soumission apparente, encouragés par des pairs ou des proches qui ont décodé, eux aussi, l'école à travers les souffrances qu'elle leur a infligées. Ces élèves suivent leur formation sans s'y impliquer, sans la rejeter, sans la quitter, ils sont à l'école, ils ne s'acquittent pas de leurs tâches mais sont cependant dans l'incapacité de quitter le monde scolaire. Ce sont bien ces élèves que l'institution scolaire doit prendre en charge, de manière énergique et inventive, car si l'école se doit d'instruire et de former les élèves qu'elle accueille, elle est aussi, d'une autre manière, « responsable du devenir de ceux qui la quittent".¹⁹

Parler de l'échec scolaire c'est sans doute dans un premier temps se pencher sur son « histoire naturelle »²⁰. C'est remonter dans le temps jusqu'au tournant des années 1880 marquées par l'ouverture d'un espace public de traitement des problèmes scolaires pour ensuite remonter jusque dans les années 1980 qui voient se créer les ZEP²¹ considérées comme dispositif institutionnalisé de lutte contre l'échec scolaire.

¹⁹ Circulaire n° 99-071 du 17-5 1999, BOEN n°21 du 27 mai 1999.

²⁰ Ravon Bernard, l'échec scolaire Histoire d'un problème public, In Press Editions, Paris 2000, P28

²¹ Z.E.P : Zone d'Éducation Prioritaire

En 1979, une étude menée au CERIS²² montre qu'il y a des interférences simples entre les facteurs psychosociaux du milieu familial et la qualité du développement et l'adaptation scolaire de l'enfant. Elle montre en particulier que les comportements, les attitudes éducatives et les traits de personnalité de la mère sont en relation avec une bonne qualité du développement et des adaptations scolaires de l'enfant ainsi qu'avec le milieu social dans lequel est intégré l'enfant. Ainsi selon Desmet en 91²³ le niveau socioculturel discrimine particulièrement les sujets qui fréquentent l'enseignement professionnel des autres groupes de niveau scolaire. Les parents des milieux défavorisés perçoivent le parcours scolaire de leur enfant comme inévitablement semé d'embûches laissant affleurer un sentiment d'impuissance, de marginalisation et une certaine détresse à l'égard de l'école. L'échec y serait banalisé et intériorisant leur infériorité ne se sentiraient pas en mesure d'intervenir efficacement dans le jeu scolaire. Emprunts de méfiance et de désarroi dans leurs rapports avec l'institution scolaire, ils se sentiraient inaptes à instaurer un dialogue égalitaire avec l'école. Claude Pair en 1998²⁴ prenant l'exemple de deux écoles, dans une ville de l'académie de Nancy-Metz, où des enfants d'un quartier très défavorisé ,bien délimité, se mêlent à d'autres constate qu'en 1997, seuls 9 % des enfants du quartier défavorisé fréquentent le cours correspondant à leur âge, contre 76 % pour l'ensemble des élèves, et 37 % sont en classe spécialisée contre 10 % ; il observe en outre que les écarts sont plus accusés qu'en 1973. Nous nous efforcerons de confronter ces chiffres à ceux que nous avons pu recueillir auprès des enfants scolarisés en dispositif d'insertion dans le département de la Moselle au cours de l'année 2003-2004.

²² CERIS : Centre de Recherche et d'Innovation en Socio pédagogie familiale et scolaire

²³ Desmet H., **Prédire, comprendre la trajectoire scolaire – Étude de déterminants personnels et familiaux**, Thèse de doctorat sous la direction de J.P Courtois, Université de Mons-Hainaut, Faculté des sciences Psycho-pédagogiques, 1991

²⁴ Pair C., **L'école devant la grande pauvreté**, Hachette éducation, 1998

On pourrait accumuler à l’envi chiffres et arguments pour démontrer la corrélation entre échec scolaire et catégorie socio-professionnelle mais le constat est tout de même le suivant « 63% des élèves en difficulté sont d’origine défavorisée. Un enfant d’ouvrier ou de personnel de service a presque six fois plus de risque d’être en difficulté qu’un enfant de cadre ou d’enseignant. »²⁵ Cependant, les représentations globalisantes que portent les enseignants et travailleurs sociaux sur les élèves en situation d’échec, les invitent à ne percevoir et penser les milieux populaires que sur le seul registre du déficit, et à expliquer les difficultés scolaires des élèves en seul « handicap socio-culturel ». Ces représentations reposent sur une équivalence « supposée entre les différents types de handicap et de pauvreté (économique, affective, culturelle, langagière, etc.) et sur l’équation simpliste selon laquelle les enfants de pauvres ne sauraient être que de pauvres enfants »²⁶. Nombre d’enseignants perçoivent et pensent les élèves issus des « milieux populaires » sur le seul registre du déficit, et expliquent leurs comportements et difficultés scolaires dans les seuls termes du handicap socio-culturel, représentations et explications qui alimentent souvent (trop ?) les discours d’impuissance professionnelle même si un certain nombre d’élèves ne peut s’approprier des savoirs en décalage avec leur propre réalité socioculturelle et rejettent des modes d’enseignement auxquels leur milieu familial ne les a pas préparés. La récurrence et la prégnance de ces représentations conduisent d’ailleurs Dominique Glasman à caractériser l’idéologie du handicap socio-culturel comme étant le « culbuto des classes moyennes et plus précisément des enseignants et des travailleurs sociaux »²⁷.

Les études sociologiques de ces dix dernières années ont pu mettre en évidence que les corrélations évoquées ici ne sont pas les seuls modes explicatifs de l’échec scolaire et que ce seul

²⁵ Caille J. P., in **Éducation et Formation**, n° 36, 1993, p10

²⁶ Davaisse A., Madame on est tous nuls !, in **Pourvu qu’ils apprennent...**, CRDP Créteil, 1998, p12

²⁷ Glasman D. et al., **L’école réinventée ? Le partenariat dans les ZEP**, L’Harmattan, 1992

regard ne peut sceller de façon définitive la fatalité de l'échec. Des variations existent d'un établissement scolaire à un autre, les orientations à la fin de la troisième ne sont pas les mêmes d'un collège à un autre, ce qui fait écrire à Olivier Cousin que « les collèges produisent donc, en partie, de l'échec scolaire »²⁸. Les orientations diffèrent d'un établissement à un autre en fonction de paramètres aussi divers qu'une bonne ou une mauvaise ambiance dans l'établissement, une bonne ou une mauvaise gestion du temps de travail, le respect ou le non respect de la discipline dans la vie scolaire, autant de critères qu'il est difficile d'apprécier et de mesurer. Le climat de l'établissement scolaire et ses effets restent difficiles à évaluer. Il faut se diriger vers la mobilisation des acteurs au niveau de l'établissement ou de la classe pour comprendre ce qu'il advient des élèves, de leur réussite ou de leur échec. Ce sont les « effets maître » : avec tel professeur, on progresse, on travaille, avec tel autre, non. Ainsi, tout ne se joue pas dans le milieu familial, les différents regards montrent que l'école a un impact sur les progrès ou sur l'échec des élèves.

Il ne faut pas cependant sous-estimer la question de la singularité où se jouent les « médiations entre rapports sociaux et trajectoires scolaires, appartenance sociale et histoire singulière » car l'individu se « construit dans le social mais il s'y construit au cours de son histoire, comme singulier » c'est-à-dire « synthèse humaine originale construite dans son histoire »²⁹

²⁸ Cousin O., in Construction et évaluation de l'effet établissement : le travail des collègues, **Revue Française de Pédagogie**, n° 115, 1996, p59

²⁹ Charlot Bernard, Bautier Elisabeth., Rochex Jean Yves, **École et savoir dans les banlieues ... et ailleurs**, Armand Collin, 1992, p19

Les histoires scolaires se construisent dans des dialectiques complexes, entre l'expérience scolaire et la socialisation familiale, entre l'élève et l'enfant ou l'adolescent. Étudier le sens que les élèves donnent à leur expérience scolaire, c'est-à-dire à la fois aux apprentissages et à la part que la scolarisation prend dans leur histoire personnelle, permettra de mieux comprendre les processus par lesquels les inégalités sociales se transforment en différences et inégalités scolaires au travers d'histoires individuelles.

Il n'est pas de savoir sans rapport au savoir (plus exactement à l'apprendre), qui est en même temps rapport au monde, à soi et aux autres. Cette forme de rapport au monde (rapport épistémique), mais aussi d'appropriation de soi (rapport identitaire), reste inscrite dans une réalité sociale déjà là sous des formes qui préexistent au sujet (rapport social).³⁰. Le rapport au savoir est d'abord affaire du sujet qui donne sens au monde, à soi, aux autres, et par rapport à un sens déjà socialement constitué. L'échec scolaire est une situation qui se construit peu à peu, à travers d'autres situations, des pratiques, des rencontres, des événements, des ruptures, des dérives, dans une histoire scolaire inséparable de l'histoire singulière de l'individu. L'enquête préliminaire à cette étude cherche à comprendre les régularités sociales, les agrégations de décisions individuelles qui ont produit l'échec scolaire individuel d'individus appartenant massivement aux mêmes catégories sociales, conduisant à ce que nous nommons la « réclusion scolaire » dans laquelle sont inscrits les élèves poursuivant leur cursus en aval du collège : l'enseignement professionnel court (orientation majoritaire chez les élèves considérés) et plus particulièrement en CAP. Diplôme considéré à la fois, nous le verrons, comme voie d'exclusion scolaire et en même

³⁰ Souëtard M., in *Revue Française de Pédagogie* n°126, p 185

temps comme certificat indispensable pour l'accès à la première qualification ce diplôme serait, selon Yves Compas, un « premier raté social homologué »³¹

Il convient cependant de déconnecter « échec scolaire » et déscolarisation. Tous les élèves en échec ne « décrochent » pas. Il reste que l'on rencontre plus facilement, dans les recherches sur les élèves en situation de décrochage, des élèves qui ont été en difficulté scolaire et pour lesquels les savoirs scolaires ne faisaient pas sens. Même si de nombreux documents attestent que l'obligation scolaire n'a jamais pu être totalement réalisée, le décrochage scolaire semble avoir pris depuis quelques années le relais de la question de l'échec scolaire. Concept venu du Canada (Québec) pour parler en premier lieu de l'abandon des études de par la volonté du jeune sans obtenir le diplôme qu'il prépare le décrochage scolaire est d'abord « l'arrêt d'un cursus en cours »³².

Mais le décrochage est également « une démobilisation, c'est à dire le renoncement aux efforts qu'exigent les apprentissages scolaires ou le passage d'un examen avec des espoirs raisonnables de réussite" [...]. De ce point de vue, « le décrochage scolaire suggère un processus qui s'inscrit dans la durée ». L'élève passe par différentes étapes qui ne sont pas facilement repérables ou, souvent fort tard. Le moment crucial se situe lorsque l'élève a l'impression de travailler pour rien (résultats insuffisants, manque de motivation, efforts non reconnus, ...). Si les garçons décrochent plus que les filles, les garçons de 17 ans plus que ceux de 14, les élèves du « professionnel » décrochent plus que les autres. Les décrocheurs ne sont cependant pas liés à la délinquance (7 % des dossiers) et les jeunes d'origine étrangère ne décrochent pas plus que les

³¹ Compas Yves, **Représentations de soi et réussite scolaire**, in Psychologie scolaire n°52, 2^{ème} trimestre, 1985 p 53

³² Guigue Michèle. , **Les lycéens décrocheurs**, La Bouture, Chronique Sociale, Lyon, 1998

autres En 1995 Marie Choquet soulignait que 7 à 10 % des garçons (de la 6ème à la Terminale) faisaient l'école buissonnière; une corrélation existe entre ce taux et celui des (re)doublants. Pour de nombreux auteurs la question du décrochage scolaire se pose dès l'école primaire même si les souvenirs évoqués sont généralement positifs. Des travaux menés par l'équipe ESCOL ont notamment montré que, chez des enfants de milieux populaires, « l'école élémentaire est l'objet de souvenirs généralement positifs »³³. Pour beaucoup, le lycée (et en particulier le lycée professionnel malgré l'apparence de choix d'orientation qu'il suppose) est le rappel de l'échec, d'une non-réponse aux réalités attendues. Les élèves ne se sentent pas à l'aise dans les cursus qu'ils suivent, ils décryptent une relégation de fait dans certaines orientations ...

Comment es tu arrivé ici au LP et dans cette section ?

Ben je n'ai pas vraiment choisi je n'avais pas le choix ...
mais comme on ne voulait pas ... j'avais le choix entre
...deux CAP horticulture et métallerie... et une seconde
générale mais comme on devait ...

Tes premiers vœux étaient ...

Je voulais faire un BEP agriculture et après celui là ...

Pourquoi un tel écart entre tes vœux ?

Ben ... c'était trop loin ... il n'y a pas de formation ici ...

Marc (entretien 24)

... et ne se sentent plus intégrés dans la communauté lycéenne ...

Quand tu es arrivé ici qu'est-ce qui t'a surpris ?

³³ Charlot Bernard, Bautier Elisabeth, Rochex Jean Yves, op. cité

C'est à la limite le vide ... peut être invisible

Invisible ?

Ouais ...je ne sais pas ... on ne me voit pas ... on ne me parle pas ... c'est comme si je n'existais pas ... on ne fait pas attention à moi ... je connais juste des potes de l'année dernière ... c'est dans la classe ou dans la cour en fait ... j'ai l'impression d'être rejeté ... euh ... pas rejeté ... invisible ... on ne me voit pas ...

Brian (entretien 23)

...d'autant plus qu'à la « hiérarchie entre secondaire long et secondaire court s'ajoute une seconde hiérarchie entre filière tertiaire et filière industrielle et une troisième à l'intérieur des sections industrielles elles-mêmes »³⁴.

ben parler avec des plus grands qui sont en bac et tout ça ... savoir qu'est ce qu'ils ... et tout ça ... c'est un peu bizarre ...

C'est un peu bizarre ?

Parce que nous on est en CAP et eux ils sont en bac pro ... et tout ça ... ben ils ont un niveau plus haut ... que nous ...nous on est encore des petits ...

Jennifer(entretien 15)

³⁴ Aguhlon Catherine, L'enseignement Professionnel entre rénovation et domination, in Van Zanten Agnès (sous le dir. de), **L'école, l'état des savoirs**. Éditions La Découverte, Paris, 2000, p50

Les jeunes les plus conformes aux normes scolaires seront dans des sections d'électronique ou de microtechnique tandis que les jeunes des milieux défavorisés se retrouveront dans les sections de mécanique, du bâtiment ou de l'automobile.

L'alternance permet à certains élèves une alternative à une école qui ne lui a renvoyé aucun signe positif.

Peux tu me dire comment s'est passée ta scolarité depuis que tu vas à l'école ?

... euh ... comment ça ... depuis que je suis rentré au collège ?

Même l'école primaire

Ben l'école primaire... on va dire ... que j'ai eu beaucoup de difficultés ... dans le temps je faisais que de m'amuser tout ça voilà ... et puis maintenant ... voilà ou je suis ... j'aurais mieux du travailler ... et j'ai pas arrêté ... chaque fois je faisais le bordel avec les copains ... bon on va dire aussi ... les profs... ils expliquaient toujours au meilleurs ... et nous ... les meilleurs ils les mettaient au milieu et nous on était séparés ...

Et cela dès l'école primaire ?

Oui dès l'école primaire

Pascal (entretien 13)

quand j'étais en primaire y'avait les profs qui ne s'occupaient pas de moi ... et puis voilà ... je me suis

sentie rejetée en école primaire ... en CM2 ...ouais ... le
prof il m'a mise à distance du tableau ...

Jeniffer (entretien 15)

Mise en place pour redonner le goût de l'étude et de la réussite l'alternance, depuis le début des années 80, concerne tous les enseignements professionnels. Ils comportent des périodes en entreprise (ou en milieu professionnel) obligatoires, dont la durée varie en fonction du diplôme préparé. Cette double alternance, lycée professionnel et entreprise, s'adresse aux formations, initiale et continue, des premiers niveaux de qualification professionnelle aux niveaux supérieurs. Les formés sont de statuts divers : ils peuvent être élèves de collège (3^{ème} Découverte Professionnelle), de l'enseignement professionnel, stagiaires de la formation continue, salariés de l'entreprise, donc jeunes ou adultes. Selon les populations concernées, l'alternance a des visées d'insertion, de qualification et/ou de socialisation professionnelle. Mais depuis quelques années elle apparaît comme étant la réponse à la lutte contre l'échec scolaire. La prise en compte du potentiel formateur des situations de travail et son articulation avec les situations de formation organisées à l'école sont parmi les caractéristiques essentielles de l'alternance. Même si elle peut revêtir différentes formes, elle nécessite la prise en compte des acquis d'expérience et de connaissance, des modes et des rythmes individuels d'apprentissage demandant une mutualisation continue et formative et cohérente des compétences et ressources réalisées dans des situations hétérogènes où les intérêts peuvent cependant diverger. En effet répondre au problème de l'échec scolaire par la formation en alternance c'est mettre en parallèle deux sphères d'activités distinctes et autonomes : la sphère de l'éducation et la sphère du travail

et faire apparaître les « homologues sous-jacentes »³⁵ susceptibles de répondre aux besoins des élèves en situation d'échec scolaire.

On ne peut se pencher sur la difficulté scolaire, et sur ce mode de décrochage en particulier qu'est la **réclusion scolaire**, sans s'interroger sur la place que prend l'alternance dans la prise en charge des élèves en difficulté, dans la diversification des parcours et sur le risque de marginalisation d'élèves que génère le modèle actuel de formation. **Nous n'ignorons pas bien sûr l'alternance école/entreprise, qui fut l'objet de nombreuses études et écrits. Ce qui fait l'objet de cet écrit c'est, dans un premier temps, ce qui caractérise les élèves fréquentant l'enseignement spécialisé de Moselle puis, dans un deuxième temps, après avoir fréquenté deux lycées professionnels du département, montrer que les dispositifs d'alternance n'empêchent pas la réclusion.** De quelle manière l'élève de CAP s'inscrit-il dans une logique de **réclusion** ? Nous nous demanderons si elles activent ces postures ou au contraire, si elles permettent d'en construire de nouvelles. Ce qu'il nous faut comprendre, ou du moins ce que nous essaierons de faire, c'est de savoir si l'alternance telle qu'elle est organisée, au travers des situations qu'elle met en place dans les formations CAP, permet à ces élèves de construire de nouvelles postures, ou au contraire permet que ces postures récurrentes de réclusion puissent être « activées ». L'alternance tridimensionnelle proposée dans les conclusions de cet écrit se propose d'être vue comme une tentative de réconciliation entre théorie et pratique, entre intellectuel et manuel, entre concret et abstrait. Nous éviterons les confusions qui tendent à renvoyer à la responsabilité des incompréhensions de l'un à l'autre. L'objet est de concevoir une articulation

³⁵ Ropé Françoise, Savoirs et compétences en formation par alternance, in **Les formations par alternance à l'Éducation Nationale**, CRDP Lorraine, 1999, p 23

entre enseignement général et pratiques professionnelles vécues en atelier, ceci nous conduit à refuser l'idée de va-et-vient présente dans l'alternance juxtapositive.

2. L'alternance une solution ?

« Alternare » signifie selon l'étymologie latine : changer, se succéder; succession répétée dans l'espace ou dans le temps qui fait réapparaître tour à tour dans un ordre régulier les éléments d'une série (Dictionnaire Petit Robert) ; c'est tout d'abord la notion de rythme qui se trouve ainsi présente. Elle fait entrer en jeu « au moins deux acteurs institutionnels dont les finalités et les logiques ne sont pas à priori convergentes » et vise une « mise en synergie aux fins de les valoriser réciproquement au profit de la formation du formé » (Mauduit-Corbon 1996). Déjà présente dans la philosophie des Lumières (XVIII^e siècle) qui plaide pour une alliance du savoir théorique et des savoir-faire techniques (relier la tête et les mains), l'alternance associe des apprentissages expérientiels en situation de travail (learning by doing) à des apprentissages formalisés en situation d'enseignement (learning by teaching). Souvent centrée sur les compétences professionnelles l'alternance tire sa justification du fait qu'elle permet d'acquérir ce qui ne s'apprendrait pas à l'école et qui pourtant constitue l'essentiel de la compétence : l'expérience du travail réel.

Ainsi le terme alternance couvre trois aspects : une perspective globaliste qui tend à relier le monde professionnel et celui du savoir savant qui ont été dissociés à la fin du XVII^e siècle, une dimension politique dans laquelle l'alternance constitue un outil face à des problèmes d'emploi, une conception didactique par laquelle l'apprentissage des compétences serait lié à la mise en situation sur le terrain de la pratique professionnelle. Mais également nous pouvons ajouter que

selon le statut divers des formés, selon les populations concernées (de la 3^{ème} Découverte Professionnelle, en passant par l'enseignement professionnel, les stagiaires de la formation continue, salariés de l'entreprise, donc jeunes ou adultes), l'alternance a des visées d'insertion, de qualification et/ou de socialisation professionnelle. Elle apparaît ainsi, depuis quelques années, en tant que dispositif dérogatoire, comme étant la réponse à la lutte contre l'échec scolaire. L'échec scolaire, les difficultés d'embauche des jeunes dériveraient essentiellement d'une organisation pédagogique inapte.

Dès lors, c'est en employant un remède pédagogique que ces problèmes seraient résolus. L'alternance est ce remède, car elle posséderait toutes les vertus requises. L'alternance est en effet présentée comme une réponse absolue à de nombreux maux qu'on n'a pas encore supprimés : problèmes comportementaux, sociaux, cognitifs, âges « anormaux », élèves qui ne trouvent pas de sens aux savoirs, aux situations pédagogiques proposées, élèves qui ne trouvent pas de sens à l'école, élèves en cours de socialisation, élèves qui ont des vitesses d'acquisition variées. Ses effets seraient en tous points positifs, moyennant la volonté de l'appliquer. Elle serait l'instrument privilégié de suppression de tous les clivages : théorie et pratique, savoir et savoir faire, école et entreprise, éducation et travail ...Ainsi pour Bertrand Schwartz elle serait un facteur d'insertion sociale, un facteur d'insertion dans l'éducation permanente, une pédagogie de la réussite. Mais elle est également pour ce même auteur un moyen, de lutter efficacement contre l'échec scolaire (grâce à l'aménagement d'un recul permettant d'analyser l'expérience pour la transformer en connaissance).

En introduisant un nouvel objet dynamique, l'alternance favoriserait le rapprochement entre la conception et l'exécution ; du coup elle développerait les facultés d'abstraction de jeunes

peu familiers avec ces procédures en partant des problèmes pratiques qu'ils se posent. À ceux qui n'ont pas réussi à l'école qui sont en échec scolaire, à ceux qui n'ont pas de diplômes ou dont les diplômes sont périmés au regard des possibilités d'emploi, l'alternance serait une bouée de sauvetage, un moyen de former dans un cadre différent. Elle ne s'avère cependant pas toujours efficace et produit parfois même l'effet inverse de celui attendu : les élèves perdent complètement pied, décrochent et attendent avec impatience de pouvoir interrompre définitivement leur parcours scolaire.

En effet, comme le rappellent de nombreuses analyses sur la question que nous évoquerons, c'est dans une période d'extension de la scolarisation que la question se pose et que cette problématique se dessine. Déjà absentéistes au collège, quand ils poursuivent leur cursus, les élèves reclus n'adhèrent pas à la formation donnée en lycée professionnel. Malgré des projets professionnels souvent affirmés, les élèves vivant cette forme d'échec, ne reconnaissent pas la valeur et le sens de la formation professionnelle. Ils semblent enfermés dans des situations d'attente initiées par des trajectoires labiles, des déménagements successifs, des situations d'accueil précaires, voire des rattachements familiaux complexes (famille divorcée, recomposée, etc.).

La prise en compte du potentiel formateur des situations de travail et son articulation avec les situations de formation organisées à l'école sont parmi les caractéristiques essentielles de l'alternance. Par définition duale, la formation en alternance met en jeu au moins deux acteurs institutionnels (entreprise et établissement de formation) dont les finalités ne sont pas toujours convergentes, même si chacun d'eux a toute sa légitimité formatrice, aucun d'eux n'a, a priori, la maîtrise des savoirs et des compétences acquis dans l'autre lieu.

Même si elle peut revêtir différentes formes, elle nécessite la prise en compte des acquis d'expériences et de connaissances, des modes et des rythmes individuels d'apprentissage demandant une mutualisation continue, formative et cohérente des compétences et ressources réalisées dans des situations hétérogènes où les intérêts peuvent cependant diverger. En effet répondre au problème de l'échec scolaire par la formation en alternance c'est mettre en parallèle deux sphères d'activités distinctes et autonomes : la sphère de l'éducation et la sphère du travail et faire apparaître les « homologues sous-jacentes »³⁶ susceptibles de répondre aux besoins des élèves en situation d'échec scolaire.

La question de l'alternance ne se limite pas à l'alternance des espaces et des temps de formation alternance entre différents savoirs. Dans ce contexte il nous semble que la question clé est celle de l'articulation entre les savoirs et les compétences construites dans l'expérience, entre les savoirs théoriques, propositionnels (souvent considérés comme nobles), entre savoirs existentiels et savoirs pratiques. Elle suppose également une articulation entre différents acteurs : praticiens, formateurs, mais également entre différents champs : champ théorique des savoirs formels, champ socioprofessionnel des savoirs d'action, champ personnel des savoirs de vie.

Quelles articulations sont mises en œuvre pour que les deux lieux, auxquels nous proposerons un tiers lieu, concourent ensemble à l'atteinte des objectifs communs de formation afin de permettre à l'élève en difficulté de redevenir propriétaire de son « espace temps

³⁶ Ropé Françoise, Savoirs et compétences en formation par alternance, in **Les formations par alternance à l'Éducation Nationale**, CRDP Lorraine, 1999, p 23

formation » et de vivre au-delà des différences inhérentes à chaque lieu de formation une pédagogie du « temps rassemblé » ?

L'**alternance tridimensionnelle** que nous proposerons ne peut que s'inscrire que dans le cadre de la lutte contre l'échec scolaire qui engendre à la fois et simultanément « un refus et une capacité à investir, un mixte indécomposable "d'un je ne peux pas" et d'un "je ne veux plus" qui se nourrissent l'un et l'autre »³⁷ auquel l'alternance « traditionnelle », nous le verrons, ne peut répondre. Il s'agit alors de répondre au défi de la réussite tant scolaire que sociale ou professionnelle et changer les conditions dans lesquelles on apprenait jusqu'alors. L'alternance tridimensionnelle s'inscrit dans le cadre de l'obligation scolaire, c'est une autre manière d'organiser l'année en multipliant les occasions de s'impliquer et de s'investir pour permettre à l'élève reclus de décrypter le monde, l'aider à modifier le regard qu'il porte sur celui-ci et sur lui-même.

L'alternance tridimensionnelle doit offrir au projet pédagogique la possibilité de sortir de la complication³⁸ pour se tourner vers la complexité qui seule à notre sens peut prendre en compte d'une façon temporelle les différentes dimensions de la formation et facettes des acteurs. Le projet complexe est alors à même de prendre en compte l'association de tous les partenaires du projet : famille, école, environnement professionnel, collectivité politique etc. Par la multiplication des lieux de formation, en dépassant le cadre du lycée professionnel, il apparaît alors nécessairement flou mais il préserve la finalité première : permettre à l'élève reclus

³⁷ Wiel Gérard, **Vivre le lycée professionnel comme un nouveau départ**, Chronique Sociale, Lyon, 1992, p40

³⁸ Il faut faire la distinction entre « projet compliqué » où toutes les actions s'interpénètrent de façon logique comme les différentes phases de construction d'un navire et « projet complexe » où on peut se laisser surprendre par des perturbations nombreuses qui ne sont alors que des opportunités positives qui viennent enrichir le projet de formation donc celui de l'élève.

d'exprimer ce vers quoi il est attiré et à quoi il accorde de l'importance. Il permettra à l'élève de rentrer dans une démarche concrète et de s'interroger sur ce qu'il veut et de s'approprier les situations dans lesquelles selon les usages du verbe modal « je peux », l'élève pourra « parler, agir, se tenir responsable de ses actions, se les laisser imposer comme à leur véritable auteur »³⁹

En mettant l'alternance/médiation au centre de la formation technique ou professionnelle, il s'agit d'ouvrir un système qui reste clos sur lui-même pour l'ouvrir vers d'autres modalités et déborder de l'école, du lycée professionnel pour aller vers des expériences qui permettront à l'élève reclus de faire émerger un projet personnel et professionnel à mettre en œuvre à l'issue de sa formation qui lui permettront restauration de l'estime de soi et réhabilitation de la capacité à faire.

La formation en alternance est par définition duale dans le sens où elle met en jeu au moins deux acteurs institutionnels (entreprise et établissement de formation) dont les finalités ne sont pas toujours convergentes, même si chacun d'eux a toute sa légitimité formatrice, aucun d'eux n'a, a priori, la maîtrise des savoirs et des compétences acquis dans l'autre lieu.

Comment sont articulés pédagogiquement les apprentissages, comment sont gérées séquences de formation en entreprise et séances de cours ? Comment est gérée l'interactivité nécessaire entre le temps de formation en entreprise et le temps de formation en établissement de formation ? Comment s'articulent les deux temps de formation : enseignement général et enseignement professionnel en atelier ?

³⁹ Ricœur Paul, cité par Louis Fève in **Penser avec Ricœur**, Chronique Sociale, Lyon, 2003, p21

Dans ce contexte il nous semble que la question clé est celle de l'articulation entre les savoirs et les compétences construites dans l'expérience, entre les savoirs théoriques, propositionnels (souvent considérés comme nobles) et les savoirs pratiques.

Quelles articulations sont mises en œuvre pour que les deux lieux concourent ensemble à l'atteinte des objectifs communs de formation afin de permettre à l'élève en difficulté de redevenir propriétaire de son « espace temps formation » et de vivre au-delà des différences inhérentes à chaque lieu de formation une pédagogie du « temps rassemblé » ?

Pour répondre à ces questions nous limiterons cette étude aux élèves fréquentant les dispositifs d'insertion puis les classes de C.A.P en lycée professionnel car c'est en collège que se décident les orientations les plus importantes en particulier vers les filières professionnelles courtes et dévalorisées considérées comme le lieu de la « visibilité de l'échec »⁴⁰.

Répondre à ces interrogations, c'est dans un premier temps visiter l'histoire de ce diplôme et de l'enseignement professionnel pour repérer, dans un premier temps, si ces préoccupations actuelles ont toujours existé ou non et de tenter, dans un deuxième temps, comment celles-ci se sont installées.

Nous tenterons ensuite de définir le profil de ces élèves et de caractériser les difficultés qui, selon nous, font barrage aux mécanismes d'apprentissage et enferment l'élève dans ce que nous définissons comme étant la « réclusion scolaire ».

⁴⁰ Best Francine, op.cité, p 6

Cinq parties fondent donc cet écrit :

Les élèves scolarisés en lycée professionnel y arrivent rarement par choix mais le plus souvent par défaut faisant dire à François Dubet, « que la culture technique et professionnelle ne pourra se développer comme une grande culture tant que les bons élèves pourront l'ignorer et tant qu'elle sera réservée aux plus faibles, ce qui justifiera son mépris » et comme l'écrit Jean Houssaye⁴¹ « que l'on parle d'enseignement professionnel, d'enseignement spécial, d'enseignement industriel, d'enseignement primaire supérieur, rien n'y fait : la dévalorisation est et reste un fait face au cursus classique. À l'aune de ce dernier, tous les autres sont inférieurs ».

L'objectif de cette recherche, conduite pendant trois ans, est de reconstruire les parcours et les configurations qui, en créant les conditions favorables, conduisent à ce que nous appelons la « réclusion scolaire ». Cette thèse, qui trouve son origine dans nos travaux précédents⁴², permet de penser que l'expérience scolaire des enfants scolarisés en SEGPA, EREA ou 3^{ème} d'insertion a de fortes probabilités de les conduire vers un état provisoire que nous nommons « réclusion scolaire ». De ces analyses résulte l'idée selon laquelle « ruptures scolaires » et « réclusion » ne peuvent être réduites à des dysfonctionnements familiaux ou scolaires ou encore à des situations d'anomie, mais doivent être envisagées comme l'aboutissement de processus se déroulant dans une configuration de relations et de contraintes d'interdépendances contradictoires, concurrentielles voire divergentes. La notion de « réclusion » ne désigne donc pas un groupe spécifique ou à part de collégiens, mais définit plutôt une modalité de scolarisation et réside dans

⁴¹ Houssaye J., **École et vie active**, Delachaux et Niestlé, 1987

⁴² Gaillard J., Kerner I., **Le CAP : un diplôme d'insertion d'élèves reclus ?**, Mémoire présenté pour l'obtention du DEA : Formation, Emploi, Développement Social : Dispositifs et Pratiques, Nancy 2, 11 Octobre 2003

la combinaison et l'enchaînement chaque fois particuliers de caractéristiques partagées avec nombre de collégiens. Elle vise à comprendre de manière aussi fine que possible ce qui, sur la base des contradictions et des tensions évoquées, concourt à la production des situations de « réclusion scolaire ». Nous avons étudié comment se conjuguent et se combinent ces dimensions dans les parcours conduisant à la « réclusion ».

La **première partie** de cet écrit s'attachera à revisiter l'histoire d'un diplôme qui de dévalorisation en dévalorisation accueille maintenant majoritairement des élèves issus de filières scolaires organisées pour prendre en charge des élèves qui connaissent pour la plupart un parcours difficile, chaotique et qui espèrent cependant trouver en lycée professionnel une nouvelle chance de réussite scolaire. Avec les auteurs que nous évoquerons, nous pensons que les lycées professionnels ont un rôle à jouer mais pas nécessairement dans la dimension professionnelle.

Les élèves des lycées professionnels aujourd'hui sont globalement des élèves qui ont échoué en enseignement général mais on distingue des catégories à l'intérieur de ce groupe. A l'aide des 738 questionnaires administrés dans tous les collèges de Moselle accueillant des dispositifs d'insertion et des entretiens menés, j'essaierai de voir où se situe l'échec de ces élèves et d'analyser par rapport à leur orientation et à leur cursus scolaire des données plus précises que la simple donnée de l'échec au collège. Par ailleurs, ces élèves peuvent être caractérisés socialement. Les enfants d'enseignants ou de cadres sont extrêmement rares en lycées professionnels. Ce sont plutôt les enfants d'origine populaire qui sont concernés par l'enseignement professionnel.

Les idées exposées dans cette partie considèrent principalement le point de vue des acteurs des classes de 3^{ème} d'insertion, SEGPA et une classe d'EREA du département de la

Moselle scolarisés au cours de l'année scolaire 2003/2004 qui engagent dans une scolarité particulière des élèves pour qui l'échec apparaît comme une antienne dans leur cursus scolaire.

Pour mener cette étude, il s'est avéré nécessaire de recueillir des informations quantitatives et qualitatives qui permettront non pas de cerner une réalité mais plutôt une représentation de cette réalité par les acteurs concernés. Elle donne d'une part une retranscription, question par question, le traitement statistique des réponses au questionnaire par les élèves et le repérage des éléments communs et distincts aux élèves fréquentant les dispositifs d'insertion : 3^{ème} d'insertion, SEGPA et EREA. Nous avons pu administrer ce questionnaire à tous les élèves (764) de Moselle scolarisés dans les différents collèges accueillant des dispositifs d'insertion.

Dans la **seconde partie**, nous essaierons de présenter d'un point de vue universitaire la relation que ces jeunes entretiennent avec la culture et le monde du travail. Bernard Charlot affirme⁴³ que le rapport au savoir des élèves de milieu populaire en lycées professionnels peut se définir comme un « processus par lequel un sujet, à partir de savoirs acquis, produit de nouveaux savoirs singuliers lui permettant de penser, de transformer et de sentir le monde naturel et social » c'est-à-dire que le rapport au savoir est avant tout « un processus », jamais figé, qu'il évolue tout au long de la vie, à partir de ce que nous savons ou non et de la façon dont nous nous situons par rapport à ces savoirs et au fait même de savoir ou de ne pas savoir. Ces « dispositions » nous permettent alors d'acquérir de nouveaux savoirs et d'en transmettre ou d'en écarter certains, ce qui contribue à faire évoluer notre rapport au savoir. J'utiliserai également mes travaux antérieurs dans l'académie de Nancy/Metz et en particulier dans le département de la Moselle, sur le suivi d'une cohorte d'élèves de SEGPA, EREA et lycées professionnels dans l'analyse du rapport au

⁴³ Bernard C., **Du rapport au savoir. Éléments pour une théorie**, Paris, Anthropos, 1997.

savoir de ces élèves. Cette réussite serait sans doute possible si leur était donné la possibilité de suivre une scolarité qui aurait du sens, puisque leur permettant d'apprendre un métier et par conséquent de trouver un emploi, et donné la possibilité de **restaurer**, enfin, **une image de soi** fortement fragilisée par un vécu scolaire difficile.

La **troisième partie** de cet écrit (élaborée à partir de 738 questionnaires administrés en collège et 37 entretiens semi- directifs menés 2 ans plus tard) tentera de définir l'attitude de **réclusion** des élèves de CAP qui arrivent au terme provisoire d'itinéraires, jalonnés d'échecs successifs qui les ont dirigés d'abord vers les sections d'enseignement spécialisé, ou vers les classes de préapprentissage puis vers les lycées professionnels. Ce sont avant tout des problèmes cognitifs dominants, puis dans une moindre mesure des problèmes de comportement, des problèmes sociaux et familiaux qui les ont orientés vers ces sections. Ils ont le sentiment de faire partie du système ...

Quel sens ça a d'aller au LP ?

Ben il faut avoir un diplôme ... c'est plus facile ... pour avoir du boulot ... il faut travailler quoi ... alors le diplôme il te permet de chercher du travail ...

Marc (entretien 24)

Tout en acceptant les structures, les différentes aides qui leur sont proposées (CPO⁴⁴, Assistante sociale...) ...

Une aide extérieure ?

... ben ouais quoi ... il faudrait que le prof il puisse ... il puisse les aider ...

⁴⁴ CPO : Conseiller d'OrientatIon Psychologue.

Marc (entretien 24)

... ils sont dans l'impossibilité de produire quelque activité scolaire sociale que ce soit (délégué élève, gestion du foyer...) ...

Est-ce que t'imaginerais l'école autrement ?

... Non. J'sais pas.

Non ?

Comme toujours.

Ouais ? T'aimerais pas y trouver d'autres choses ?

Non.

Non ?

Non. C'est bien l'école, c'est tout.

Jean Luc (entretien 33)

... qui tendrait à les faire sortir d'une situation d'enfermement au lycée.

Cette situation scolaire nous invite à définir le vécu scolaire comme une situation d'enfermement que nous qualifions de « **réclusion scolaire** »⁴⁵

« j'y vais parce que ... parce que on a pas le choix ... on est obligé ... »

me dit alors David (entretien 10).

Dans la **quatrième partie** nous envisagerons alors l'organisation particulière de la formation en lycée professionnel : l'alternance. Nous nous attacherons, **dans la cinquième**

⁴⁵ Nous nous référons ici à la définition du « Petit Robert » : réclusion : situation d'enfermement avec obligation de travailler ou alors à celle dictionnaire de la langue française, Hachette, 1992 : peine afflictive, privative de liberté comportant l'obligation de travailler

partie, plus particulièrement à envisager l’alternance tridimensionnelle comme un nouvel espace de médiation entre l’enseignement général et l’atelier cet « **entre-tuer** » où l’atelier c’est ...

« *travailler* » l’enseignement général c’est « *apprendre* »

(Husseyntretien 19).

... sans qu’il apparaisse quelque lien que ce soit entre les deux.

Je voudrais donc terminer sur l’idée que le simple projet professionnel ne suffit plus comme base à la réussite en particulier pour les élèves fréquentant les lycées professionnels. Aujourd’hui, il faut penser à une réorientation du travail qui tienne compte des logiques relationnelles entre les élèves et leurs enseignants à l’intérieur de l’établissement. Les élèves ont besoin de retrouver un minimum d’identité personnelle positive qui leur permette de se dire « je ne veux que si je vois », mais non pas de « cesser de voir » si l’élève « cesse absolument de vouloir »⁴⁶ réussir, donc mon projet de vie « *n’est pas si idiot* » et que malgré tout le CAP ...

« ça sert à apprendre un métier ... à apprendre des choses
qu’on ne sait pas à être plus ... plus intelligent ... »

nous dit Jennifer (entretien 17)

... car si un élève n’attribue comme sens au fait d’aller à l’école et d’y apprendre des choses que si cela lui permet en termes d’insertion professionnelle, le sens s’évanouit sitôt que l’insertion semble compromise .

Si tu faisais une autre formation ? ai-je demandé à Khaled

Une formation d’quoi ?

⁴⁶ Ricoeur P., **Philosophie de la volonté**, Vol I, Paris, Aubier, 1949, p 73

J'sais pas. Qu'est-ce que tu veux faire ?

J'sais pas.

Tu ne sais pas ?

Non.

Tu n'as aucune idée de ce que tu veux faire ?

Non.

« Je ne sais pas moi ... je n'aime pas quoi ... il faut venir
c'est tout quoi ... »

nous dit comme en écho Stéphane qui fréquente une section où il est ...

« parce que il n'y avait plus de place et je n'ai pas eu le
choix ... »

et puis ça ne sert ...

« ... ben pas grand-chose ... »

... me dit Gérôme.

3. Les académies de Napoléon à nos jours

L'académie est une circonscription administrative propre à l'Éducation nationale issue de la division en circonscription par Napoléon 1^{er} de l'université impériale. A l'origine, on en comptait 29, leurs chefs-lieux étant les villes sièges des cours d'appel. A partir de 1962, on s'est efforcé d'harmoniser les limites des académies avec les régions. Cependant le découpage des régions et des académies ne coïncide pas toujours. L'académie de Toulouse, par exemple, correspond à la région Midi-Pyrénées et regroupe 8 départements : l'Ariège, l'Aveyron, le Gers, la Haute Garonne, les Hautes Pyrénées, le Lot, le Tarn et le Tarn et Garonne. Depuis le décret du 26 décembre 1996, créant un rectorat en Guyane et à la Guadeloupe, il y a trente académies en France



3.1.L'académie de Nancy-Metz en chiffres

3.1.1 La création de l'académie de Nancy-Metz

En 1572, le Cardinal Charles de Lorraine alors évêque de Metz et son cousin le Duc Charles III décident de donner davantage de savoirs aux prêtres et fondent l'Université de Pont à Mousson. Trente-cinq ans plus tard, l'université compte 2000 étudiants, une faculté de médecine, une faculté des arts et de théologie, ainsi qu'un collège. A cette époque, le recteur de l'université est aussi le supérieur du collège et fixe le "ratiostudiorum" c'est à dire le programme de toutes les années d'études. Mais, le 24 juillet 1768, le roi Louis XV obtient le transfert de l'université à Nancy et dix ans plus tard, elle s'implante dans les bâtiments de l'ancienne bibliothèque municipale de la ville. Sous l'impulsion de la révolution française puis de l'empire, l'instruction publique française va regrouper, dans ce qu'on appelle une académie, les différentes unités territoriales de l'enseignement.

C'est ainsi qu'en 1809, naissent deux académies en Lorraine : l'une à Nancy, l'autre à Metz. Celle de Nancy couvre trois départements : La Meurthe, la Meuse et les Vosges et celle de Metz le département de la Moselle.

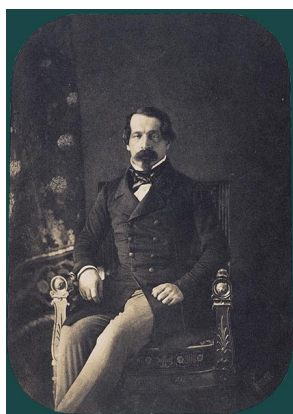
Mais en 1848 les deux académies sont supprimées suite à une vaste réorganisation de l'enseignement dans le pays, réduisant à quinze le nombre des académies françaises.

C'est le Prince-Président⁴⁷ qui autorise la création d'une 16ème académie à Nancy. Elle est fondée par une loi sur l'instruction publique du 14 juin 1854 et s'étend sur les quatre départements : Meurthe, Moselle, Meuse et Vosges.

L'essor est grand et un palais académique est inauguré le 26 mai 1862, place de Grève, l'actuelle place Carnot. Cette période qui s'étend jusqu'à la seconde guerre mondiale, est remarquable tant par le volume des travaux effectués que par le caractère brillant des enseignements dispensés.

Mais la guerre survient et, en 1871, l'Allemagne annexe le département de la Moselle qui sera ensuite rattaché à l'Académie de Strasbourg.

Ce n'est qu'en 1972, suite au rattachement du département de la Moselle, que l'académie de Nancy devient l'Académie de Nancy-Metz.



Portrait du Prince Président par Gustave Le Gray, 1852 [le Sèvre](#)

⁴⁷ La deuxième république chasse le dernier Bourbon du trône de France, et un gouvernement provisoire se met en place, chargé de créer la nouvelle constitution. Il est décidé que le président serait élu au suffrage universel. Louis Napoléon Bonaparte est élu pour quatre ans non renouvelables mais il transformera son mandat de président à dix ans, puis rétablira l'empire.

Aujourd'hui l'académie de Nancy-Metz c'est :

4 départements qui représentent **4,32%** du territoire national. Ils sont peuplés de 2 319 000 habitants qui représentent **3,75%** de la population française et **3,8%** de la population scolarisée



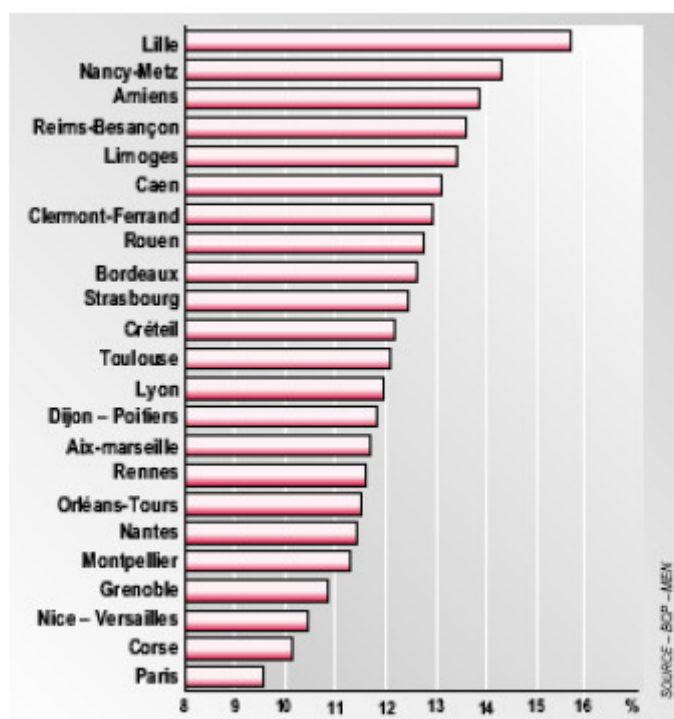
	Population	Superficie	Effectifs scolarisés 1 ^{er} Degré	2 ^o degré + post bac
Meurthe et Moselle	718 000	5241Km²	30,9%	31,2%
Meuse	192 000	6211 Km²	8,8%	7,7%
Moselle	1 028 000	6216 Km²	43,4%	45,2%
Vosges	381 000	5874 Km²	16,9%	15,9%

Nombre d'établissements	Public	Privé	ZEP	REP
Collèges	234	47	35	30
Lycées professionnels	64	37	1	0
Lycées G^{al} et Techno	60	38	3	0
EREA	4	0		

Élèves	Public	Privé	REP	ZEP
Effectifs en primaire	129 41	9029		
Effectifs en ensgt. spécialisé	2 163	37		
Effectifs en Collège	103 339	16 236	16 081	13 374
Effectifs en SEGPA	5166			

Sources : SAIA Juillet 2005

La part de l'enseignement professionnel est particulièrement élevée en Lorraine



Source : revue éducation et formation n° 62 janvier-mars 2002

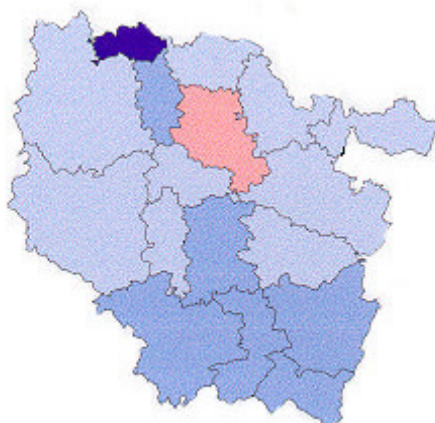
Une des caractéristiques du système éducatif de l'académie de Nancy-Metz est le poids des formations professionnelles dans le secondaire : « la part des orientations vers les CAP-BEP en fin de troisième »⁴⁸ est élevée. On compte 64 lycées professionnels publics (dont 1 situé en ZEP) ainsi que 14 lycées polyvalents (c'est à dire comportant des sections professionnelles). Les effectifs sont de 26 983 élèves (hors 3^{ème} technologique), soit 385 élèves en moyenne par LP en juillet 2005, alors que la moyenne nationale est de 425.

Huit établissements sur 64 comptaient en 2005 moins de 200 élèves en Lorraine (12,5 %), alors que, en moyenne nationale, cette proportion s'établit à moins de 8 %. Mais le point fondamental⁴⁹ est sans doute la dispersion de ces établissements : « en général en perte de vitesse et d'effectifs, ils souffrent à la fois de leur nombre aujourd'hui manifestement excessif et, conséquence de ce nombre, de leur inadaptation : ils proposent trop souvent des spécialités n'ayant plus cours et recrutent dans leur proximité immédiate des élèves qui les choisissent uniquement pour ne pas s'éloigner de chez eux. » (p53) et « Les pratiques d'orientation et d'affectation au LP sont largement dépendantes des structures locales mais aussi des images plus ou moins fondées que les jeunes en formation peuvent retenir des métiers en correspondance avec les formations et les diplômes » [...] Comment expliquer [...] l'engouement pour les formations de services, même s'il est acquis qu'au niveau V de diplôme, elles sont un faible passeport pour l'emploi ?[...] Il est vrai aussi que les aménagements des établissements de formation du secteur de la production ne sont pas toujours adaptés à l'accueil des jeunes filles. Et l'aménagement n'est pas seulement celui des locaux, mais souvent encore, celui des esprits, des cultures voire des valeurs. Ces questions pèsent dans les choix d'orientation et les prescriptions. La prime à la

⁴⁸ Sources : panorame.e-lorraine.net

⁴⁹ Les pages citées sont issues du rapport de l'inspection générale du 10 Juillet 2005

proximité [...] est souvent privilégiée, quand elle n'est pas encouragée par les enseignants eux-mêmes. Nous n'avons pas rencontré de véritables programmes d'éducation à l'orientation au LP, très peu de tentatives construites d'éducation au choix, d'accompagnement dans la construction de projets individuels des élèves qui, pourtant, sont parmi les plus demandeurs. Tout semble se passer comme si l'effort d'orientation devait s'arrêter aux portes du LP. » (p83)



3.1.2 Les bassins de formation

La dimension territoriale du système éducatif "à la française" n'est, en soi, pas une nouveauté⁵⁰. Mais l'amplification considérable de la scolarisation dans les années 1950 - ce qu'on a pu appeler la "première explosion scolaire" (Cros 1961) - et sa mise en place à l'orée des années 80 avec les lois socialistes avaient pour objectif que "la proximité" devienne un moyen pour améliorer l'efficacité du service public. Le transfert des compétences au profit d'unités locales sous tutelle du Ministère - les rectorats et les inspections académiques - permet d'atténuer les disparités scolaires interrégionales. Le rapport Prost remis en novembre 83 à Alain Savary, insistant sur la difficile relation "formation-emploi" conseille la création de "bassins de formation" sur le modèle des bassins d'emploi, qui regrouperaient les lycées et collèges d'un même secteur, évitant le doublage de formations et ajuste leurs demandes en fonction des besoins de l'environnement. Les bassins constituent de véritables interlocuteurs face aux nouveaux pouvoirs régionaux mis en place par les lois sur la décentralisation.

En mettant en synergie plusieurs établissements secondaires, l'objectif affirmé est de permettre une orientation plus éclairée des élèves, un meilleur ajustement de l'offre de formation à l'emploi local, une insertion plus rapide des jeunes, articulation avec les politiques de la ville...

Face à cette plasticité du dispositif, les chefs d'établissement se sont cependant très diversement mobilisés. Le bassin se trouve saisi non seulement comme objet administratif ou comme instrument de l'action publique. L'efficacité affichée par les textes se trouve cependant compromise par la grande différence entre les offres de formation proposées par les structures

⁵⁰ Kherroubi M., Van Zanten A., **Le système éducatif en France**, Paris, La documentation française, 2002.

d'insertion et celles des LP accueillant les CAP. Elle ne répond pas non plus aux difficultés rencontrées par les élèves de SEGPA, 3^{ème} d'insertion au moment du choix d'orientation.

L'académie de Nancy-Metz est elle-même subdivisée en 17 bassins de formation dont le découpage « apparaît souvent peu cohérent à de nombreux acteurs du système éducatif comme à certains de ses partenaires : ils trouvent qu'il n'y a pas suffisamment de prise en compte des bassins d'emploi et que la trop petite taille de quelques BEF ne peut permettre de présenter un éventail assez large des filières de formation... » et qui à la rentrée 2004 « ... apparaissait davantage comme le produit d'un processus d'accumulation et de sédimentation historiques que comme une construction voulue, concertée, fondée sur une analyse des besoins économiques et sociaux de la Lorraine et de ses habitants »⁵¹

⁵¹ Rapport 2005-110 juillet 2005 p 79

> 17 Bassins d'éducation formation



Source : <http://www.ac-nancy-metz.fr>

Les bassins constituent des ensembles formés d'établissements du second degré, d'écoles, de centres d'information et d'orientation et de Greta situés sur un même territoire. Ils doivent faciliter les échanges entre enseignants exerçant dans des établissements de nature différente (écoles, collèges, lycées d'enseignement général et technologique, lycées professionnels), favoriser la continuité des apprentissages et assurer un meilleur suivi des élèves .

En 1983 le rapport Prost⁵² sur les lycées proposait pour la première fois la création de bassins de formation. En 1988, le rapport Lesourne⁵³ évoquait le développement de bassins et la mise en synergie de plusieurs établissements secondaires en s'inspirant des démarches

⁵² Prost A., **Les lycées et leurs études au seuil du XIXème siècle**, rapport du groupe de travail national sur les seconds cycles au directeur des lycées, 1983.

⁵³ Lesourne J., **Éducation et société demain : à la recherche des vraies questions**, rapport au ministre de l'éducation nationale, 1988.

d'intercommunalité. La même année, le commissariat général au plan, se penchant sur l'avenir des formations professionnelles des jeunes, soulignait également l'intérêt de ce type de démarche. Dès 1984, des initiatives furent prises, dans l'académie de Versailles puis dans celle de Lille.

La loi d'orientation du 10 juillet 1989 pour l'éducation, dans son article 18, stipulait que : "Des établissements peuvent s'associer pour l'élaboration et la mise en œuvre de projets communs, notamment dans le cadre d'un bassin de formation". En juin 1995, un rapport de l'IGAEN établissait un bilan de l'état de la politique des bassins de formation dans six académies. Aujourd'hui, la mise en place, sous des terminologies diverses, des bassins d'éducation et de formation est devenue une réalité dans la plupart des académies⁵⁴. Ses missions « s'organisent autour de trois pôles principaux : le pilotage et l'animation pédagogique, la gestion des ressources humaines de proximité, les relations avec les partenaires locaux ».

Le découpage des académies en "zones" en fonction d'objectifs plus ou moins clairement identifiés s'est traduit par des appellations plus ou moins « contrôlées » Ainsi dans l'académie de Caen l'appellation fut BEC (Bassin d'Education Concertée), à Lille BFE (bassin de Formation et d'Emploi), Rouen RUE (Réseau d'Unités d'Enseignement), Bordeaux ZAP (Zone d'animation pédagogique et enfin pour l'académie de Nancy Metz BEF (bassin d'Education et de Formation) .

Le Bassin de formation correspond à un secteur géographique à l'intérieur duquel un travail en commun, d'échanges, de réflexions, d'études, est à développer entre les EPLE, les GRETA, les CIO, les Circonscriptions du premier degré et le milieu socio-économique.

⁵⁴ BO n° 26 du 28 Juin 2001

Il participe en cela au pilotage du système éducatif lorrain en assurant la mise en oeuvre cohérente des projets liés à l’instruction, l’éducation, la formation et l’insertion des élèves. Son action s’inscrit ainsi dans le cadre des missions fondamentales de l’école, à une échelle de proximité propice à l’élaboration et à la mise en oeuvre de réponses adaptées aux situations locales.

Le bassin doit favoriser l’ouverture et le partenariat de l’Ecole avec son environnement. Il peut associer pour ce faire, dans la réflexion, les acteurs du système éducatifs, ses interlocuteurs institutionnels, économiques et sociaux, les parents d’élèves.

Le bassin d’éducation formation n’est pas un niveau administratif supplémentaire, qui se substituerait au cadre ordinaire de la gestion du système éducatif ou aux responsabilités institutionnelles de chacun. **En matière d’exclusions, les réponses aux situations de déshérence pédagogique et de rejet du système scolaire, à défaut d’être apportées par l’établissement ou l’école, le seront par le bassin** où, trop souvent, « la SEGPA apparaît comme le moyen commode d’écarter certains élèves dont le profil paraît trop fortement inférieur à une « norme moyenne » implicite »⁵⁵

Une définition spatiale qui prend appui sur les découpages administratifs et fonctionnels actuels de l’école.

Le bassin d’éducation formation est un espace du département cohérent, dont les dimensions permettent le travail en commun et le pilotage de proximité ainsi qu’une réponse adaptée aux dynamiques de l’environnement.

⁵⁵ Rapport n°2005-110 juillet 2005

Dans l'espace départemental, il prend en compte les entités administratives et fonctionnelles de l'Education Nationale. Il regroupe plusieurs circonscriptions et secteurs de recrutement de collège et peut regrouper plusieurs districts ou GRETA. Il s'agit donc d'un ensemble géographique à l'intérieur duquel les personnels d'encadrement du système éducatif ont une habitude de travail en commun.

Cette nouvelle entité s'efforce de tenir compte, dans la mesure du possible, des découpages géographiques liés aux dynamiques économiques et sociales : bassins d'emploi, « pays », découpages propres aux collectivités territoriales de rattachement des E.P.L.E.

Dans l'état actuel de la réflexion, l'Académie est organisée en 17 bassins d'éducation formation, à savoir :

· **6 en Meurthe-et-Moselle :**

Longwy, Briey-Jarny, Pont-à-Mousson, Lunéville, Nancy-Toul,

· **2 en Meuse :**

Nord meusien, sud meusien,

· **5 en Moselle :**

Thionville-Hayange, Metz-Rombas, Bassin Houiller,

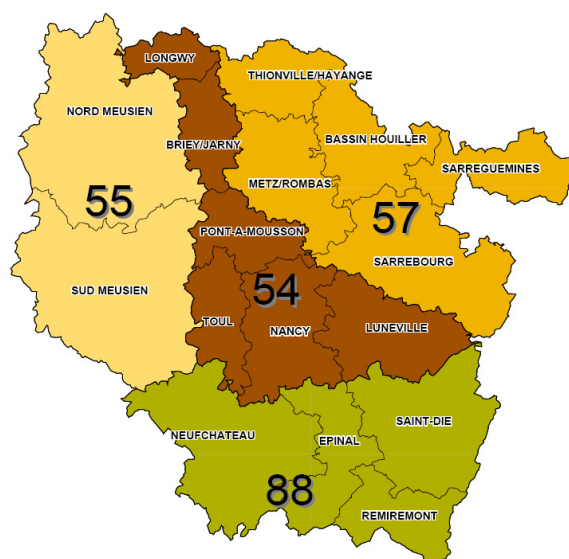
Sarreguemines, Sarrebourg,

· **4 dans les Vosges :**

Epinal, Remiremont, Saint-Dié, Neufchâteau.

Les Bassins Éducation-Formation

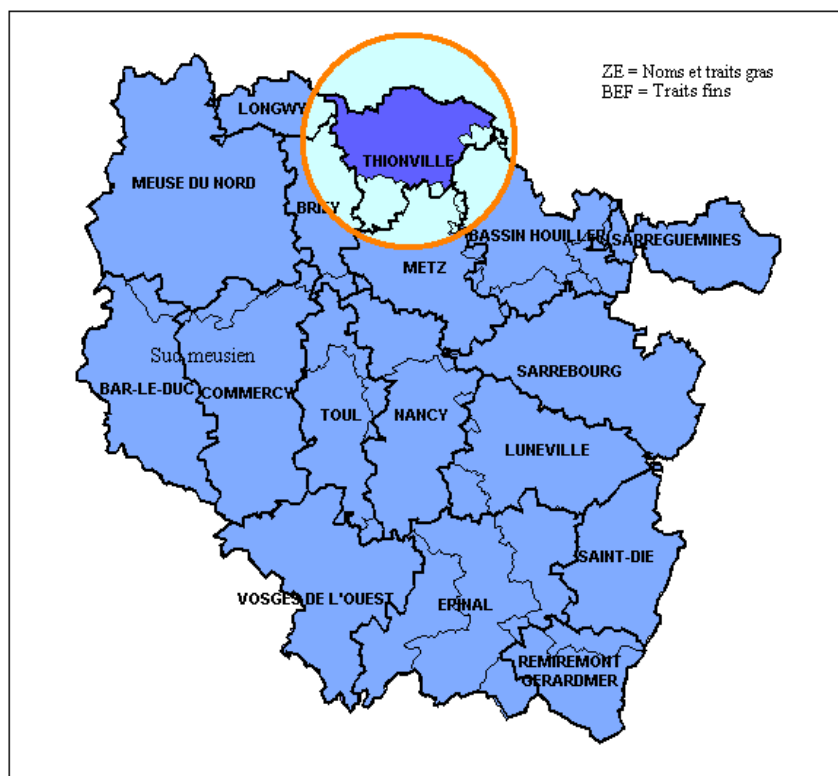
4 Inspections académiques



17 Bassins Education-Formation

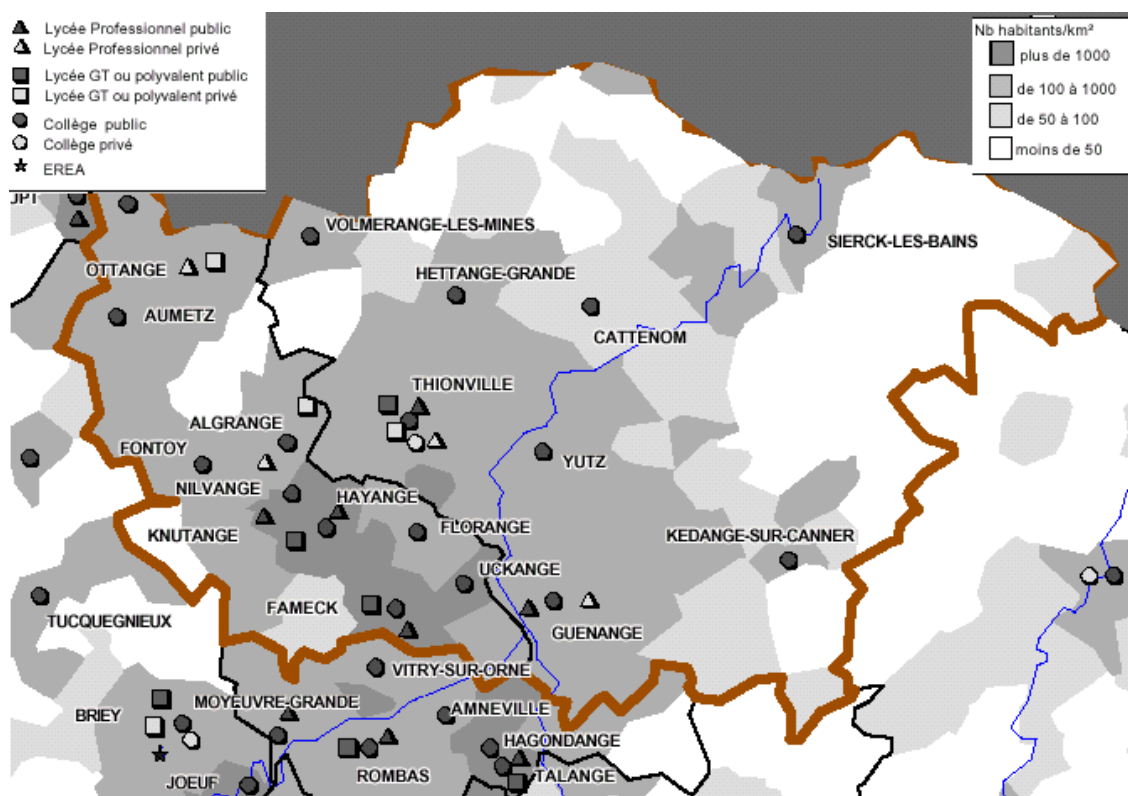
3.2. Les Bassins d'Education et de Formation de Moselle

BEF DE THIONVILLE-HAYANGE



3,6% de la superficie de la Lorraine
9,4% de la population

BEF DE THIONVILLE-HAYANGE



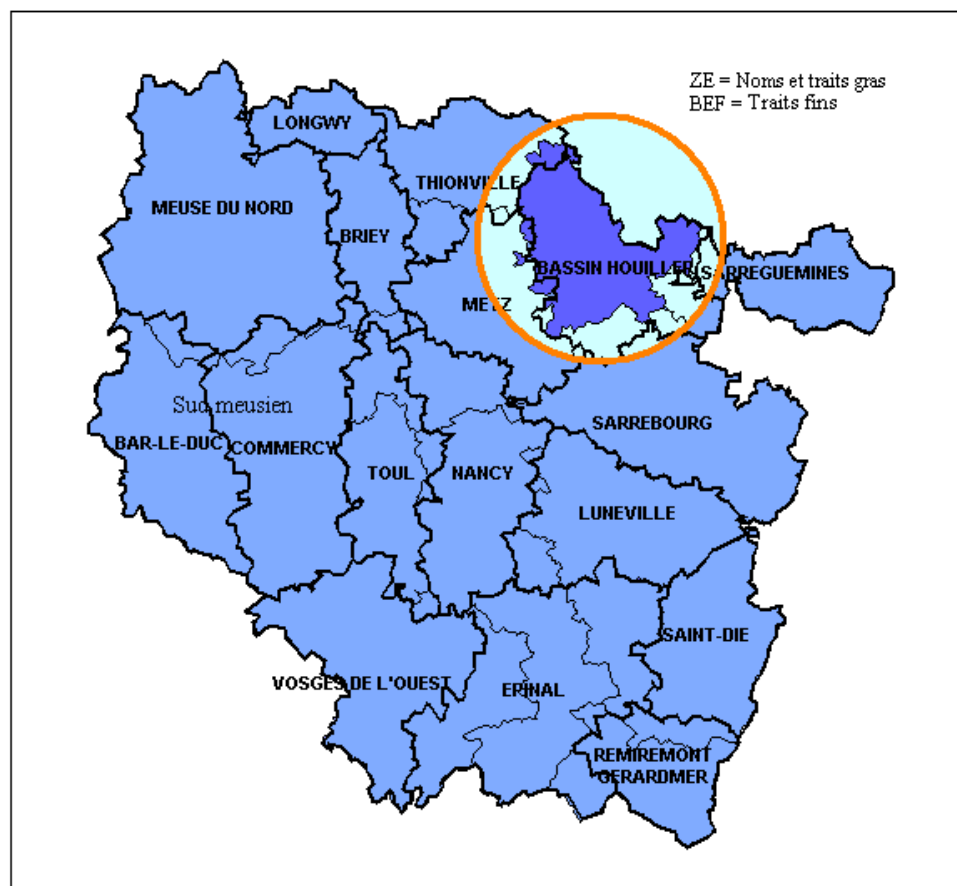
Public	1997	2002
Collège	10596	10063
Dont SEGPA	3,1%	3,9%
Lycée Pro.	3279	2920
Lycée G.et T.	4615	4416
Second degré	18490	17399

Sources: BEA / INSEE / OREFQ
GEOGRAPHIE DE L'ECOLE EN LORRAINE

Les sections de SEGPA & les CAP correspondants

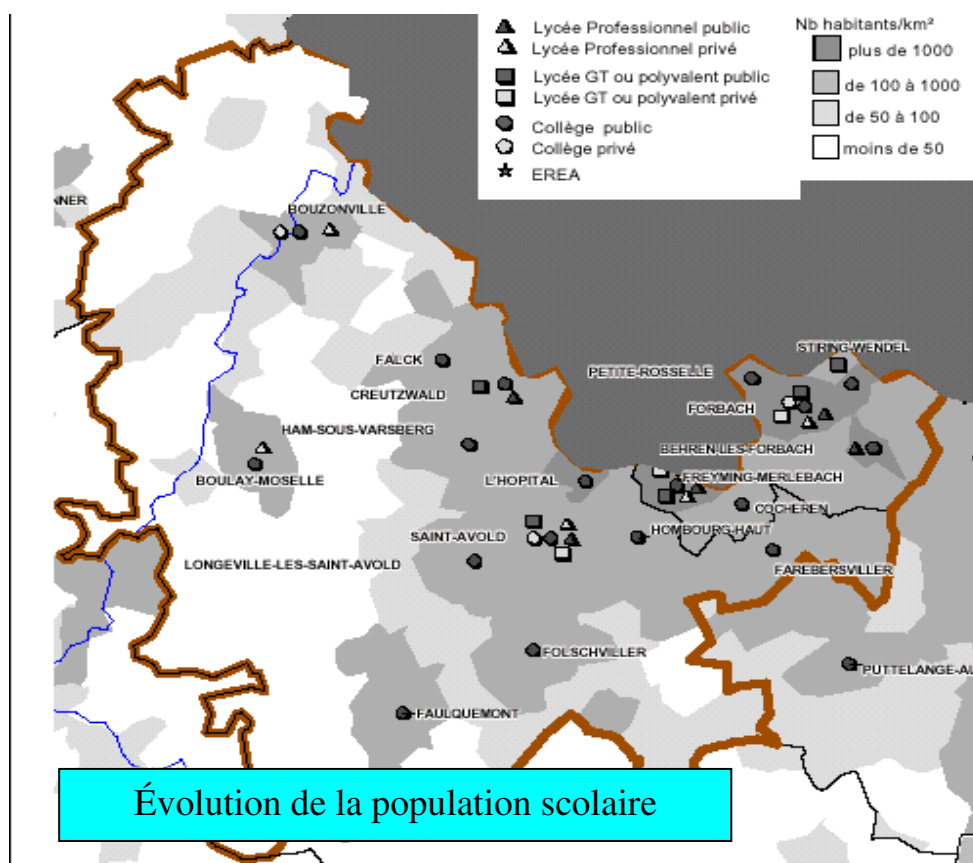
BEF DE THIONVILLE HAYANGE				
SEGPA			LP - CFA - EREA	
			LP Marcel Legros	C1
			GUENANGE	
			CAP	
			Maçon	
FONTOY	M. Curie	C2	Bâtiment second œuvre	
THIONVILLE	La Millière	C2	Bâtiment second œuvre	
HAYANGE	Hurlevent	C2	Bâtiment second œuvre	
GUENANGE	R. Cassin	C2	Bâtiment second œuvre	
FLORANGE	L. Pasteur	C2	Bâtiment second œuvre	
			LP Marcel Legros	C2
			GUENANGE	
			CAP	
			Menuisier fabricant de menuiserie, mobilier et agencement	
			LP Marcel Legros	C2
			GUENANGE	
			CAP	
			Peintre applicateur de revêtement	
			LP Marcel Legros	C2
			GUENANGE	
			CAP	
			Serrurier métallier	
			LP La Malgrange	C2
			THIONVILLE	
			CAP	
			Serrurier métallier	
			LP Val De Fensch	C3
			KNUTANGE	
			CAP	
			Conduite de systèmes industriels	
			LP La Malgrange	C3
			THIONVILLE	
			CAP	
			Conduite de systèmes industriels	
FONTOY	M. Curie	C4	Hygiène services alimentation	
THIONVILLE	La Millière	C4	Hygiène services alimentation	
HAYANGE	Hurlevent	C4	Hygiène services alimentation	
GUENANGE	R. Cassin	C4	Hygiène services alimentation	
FAMECK	C. De Gaulle	C4	Hygiène services alimentation	
FLORANGE	L. Pasteur	C4	Hygiène services alimentation	
			LP Maryse Bastié	C4
			HAYANGE	
			CAP	
			Couture flou	
			LP Maryse Bastié	C4
			HAYANGE	
			CAP	
			Employé technique de collectivités	
			LP Jean Macé	C4
			FAMECK	
			CAP	
			Vendeur magasinier en pièces automobiles.	
			CFA Sophie Germain	C4
			THIONVILLE	
			CAP	
			Employé vente : équipements courants	
			CFA Sophie Germain	C4
			THIONVILLE	
			CAP	
			Employé vente : produits alimentaires	
			CFA De L'Ecole	C4
			THIONVILLE	
			CAP	
			Boulangier	
			Pratique Des Métiers	
			CFA De L'Ecole	C4
			THIONVILLE	
			CAP	
			Pâtissier glacier chocolatier	
			Pratique Des Métiers	
			LP Joseph Cressot	C4
			GUENANGE	
			CAP	
			Employé technique de collectivités	
GUENANGE	R. Cassin	C5	Horticulture espaces verts	
			LP Marcel Legros	C5
			GUENANGE	
			CAP	
			Maçon	
			CFA Agricole	C5
			COURCELLES-CAP	
			Travaux paysagers	

BEF DU BASSIN HOUILLER LORRAIN



4,8% de la superficie de la Lorraine
10,2% de sa population

BEF DU BASSIN HOUILLER LORRAIN



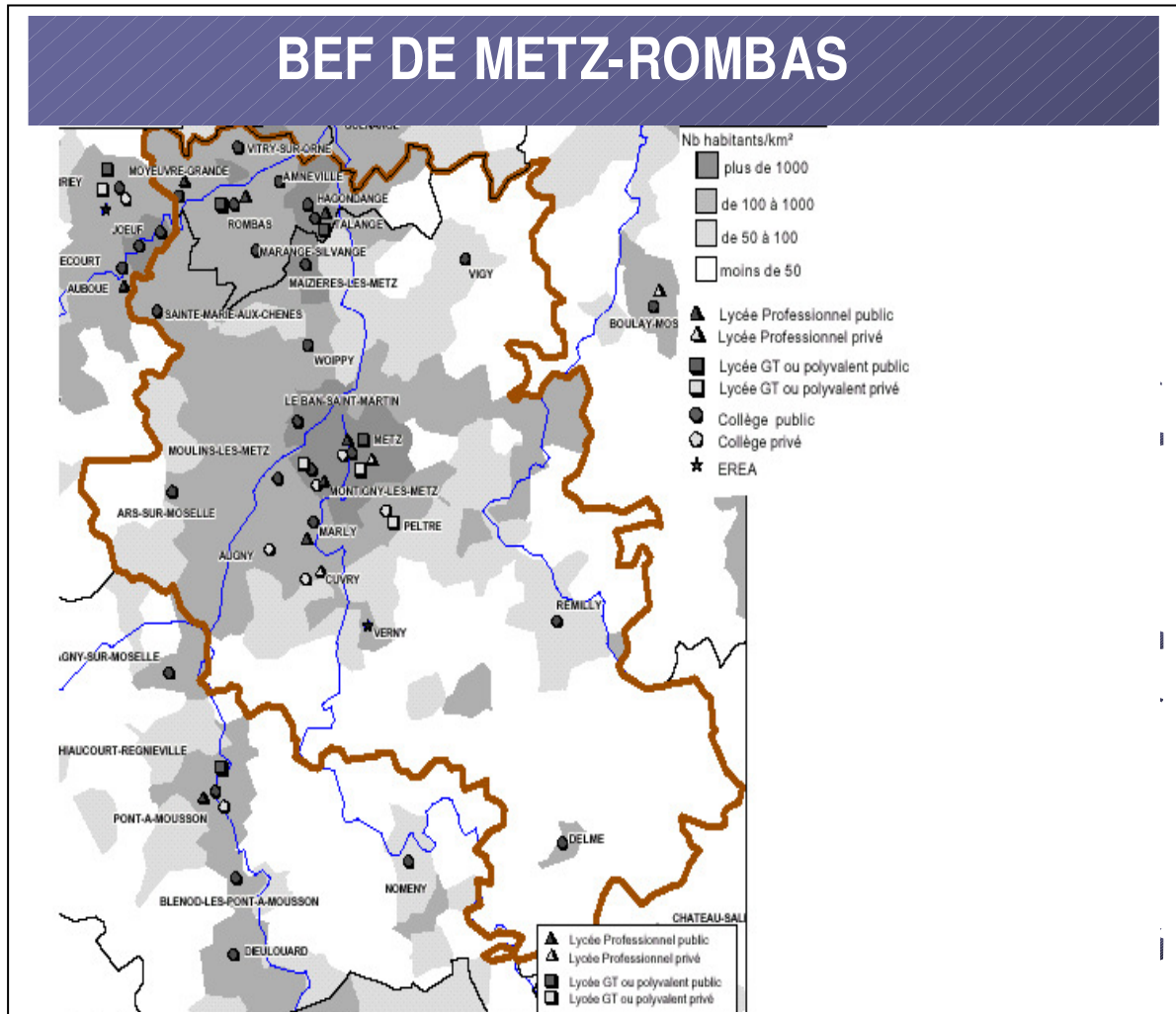
Public	1997	2002
Collège	13252	11751
Dont SEGPA	3,9%	4,9%
Lycée Pro.	3635	3230
Lycée G.et T.	5523	5385
Second degré	22410	20366

Sources: BEA / INSEE / OREFQ
GEOGRAPHIE DE L' ECOLE EN LORRAINE

Les sections de SEGPA & les CAP correspondants

BEF DU BASSIN HOUILLER LORRAIN				
SEGPA			LP - CFA - EREA	
BOULAY-MOSELLE	V. Demange	C1	Bâtiment gros œuvre	
FREYMING-MERLEBACH	A. Camus	C2	Bâtiment second œuvre	
FAREBERSVILLER	G. Holderth	C2	Bâtiment second œuvre	
FAULQUEMONT	L. Pasteur	C2	Bâtiment second œuvre	
FORBACH	P. Adt	C2	Bâtiment second œuvre	
SAINT-AVOLD	La Carrière	C2	Bâtiment second œuvre	
CREUTZWALD	Garang	C2	Bâtiment second œuvre	
BEHREN-LES-FORBACH	R. Schuman	C2	Bâtiment second œuvre	
FAULQUEMONT	L. Pasteur	C3	Mise en œuvre des matériaux et équipement industriel	
CREUTZWALD	Garang	C3	Mise en œuvre des matériaux et équipement industriel	
LPO Ernest Cuvellette	FREYMING-MERLEBACH	CAP	Installateur sanitaire	C2
CFA Camille Weiss	FORBACH	CAP	Serrurier métallier	C2
LP Romain Rolland	CREUTZWALD	CAP	Conduite de systèmes industriels	C3
LP Blaise Pascal	FORBACH	CAP	Conduite de systèmes industriels	C3
LP Charles Jolly	SAINT-AVOLD	CAP	Conduite de systèmes industriels	C3
LP Interentreprise	BOULAY-MOSELLE	CAP	Conduite de systèmes industriels	C3
LP Georges Bastide	CREUTZWALD	CAP	Composites, plastiques chaudronnés	C3
CFA Camille Weiss	FORBACH	CAP	Carrosserie réparation	C3
CFA Camille Weiss	FORBACH	CAP	Peinture en carrosserie	C3
LP Hurlevent	BEHREN	CAP	Peinture en carrosserie	C3
LPO Ernest Cuvellette	FREYMING-MERLEBACH	CAP	Conduite de systèmes industriels	C3
LP Romain Rolland	CREUTZWALD	CAP	Employé vente : produits alimentaires	C4
LP Blaise Pascal	FORBACH	CAP	Employé technique de collectivités	C4
CFA Blaise Pascal	FORBACH	CAP	Employé vente : équipements courants	C4
CFA Blaise Pascal	FORBACH	CAP	Employé vente : produits alimentaires	C4
LP Pierre Et Marie Ourie	FREYMING-MERLEBACH	CAP	Employé technique de collectivités	C4
LP Pierre Et Marie Ourie	FREYMING-MERLEBACH	CAP	Employé vente : produits alimentaires	C4
LP Pierre Et Marie Ourie	FREYMING-MERLEBACH	CAP	Prêt-à-porter	C4
CFA Camille Weiss	FORBACH	CAP	Boulangier	C4
CFA Camille Weiss	FORBACH	CAP	Pâtissier glacier chocolatier	C4
BOULAY-MOSELLE	V. Demange	C4	Hygiène services alimentation	
FREYMING-MERLEBACH	A. Camus	C4	Hygiène services alimentation	
FAREBERSVILLER	G. Holderth	C4	Hygiène services alimentation	
FAULQUEMONT	L. Pasteur	C4	Hygiène services alimentation	
FORBACH	P. Adt	C4	Hygiène services alimentation	
SAINT-AVOLD	La Carrière	C4	Hygiène services alimentation	
CREUTZWALD	Garang	C4	Hygiène services alimentation	
BEHREN-LES-FORBACH	R. Schuman	C4	Hygiène services alimentation	

BEF DU BASSIN METZ ROMBAS



GEOGRAPHIE DE L'ECOLE EN LORRAINE

Évolution de la population scolaire

Public	1997	2002
Collège	13252	11751
Dont SEGPA	3,9%	4,9%
Lycée Pro.	3635	3230
Lycée G.et T.	5523	5385
Second degré	22410	20366

Sources: BEA / INSEE / OREFQ
GEOGRAPHIE DE L' ECOLE EN LORRAINE

Les sections de SEGPA & les CAP correspondants

SEGPA			
METZ	P. De Vigneulles	C1	Bâtiment gros œuvre
MOULINS-LES-METZ	L. Armand	C1	Bâtiment gros œuvre
WOIPPY	J. Ferry	C1	Bâtiment gros œuvre

BEF DE METZ-ROMBAS				
LP - CFA - EREA				
LP Métiers Du Bâtiment Et Tp EREA	MONTIGNY	CAP	Maçon	C1
CFA Du Bâtiment	MONTIGNY	CAP	Constructeur en béton armé du bâtiment	C1
CFA Du Bâtiment	MONTIGNY	CAP	Constructeur en canalisation de travaux publics	C1
CFA Du Bâtiment	MONTIGNY	CAP	Couvreur	C1
CFA Du Bâtiment	MONTIGNY	CAP	Maçon	C1
CFA Du Bâtiment	MONTIGNY	CAP	Carreleur mosaïste	C1

SAINTE-MARIE-AUX-CHENES	G. Pierne	C2	Bâtiment second œuvre
MOYEUVRE-GRANDE	J. Burger	C2	Bâtiment second œuvre
METZ	J. Rostand	C2	Bâtiment second œuvre
MAIZIERES-LES-METZ	P. Verlaïne	C2	Bâtiment second œuvre
METZ	P. Valéry	C2	Bâtiment second œuvre
TALANGE	Le Breuil	C2	Bâtiment second œuvre
METZ	P. Verlaïne	C2	Bâtiment second œuvre
METZ	P. De Vigneulles	C2	Bâtiment second œuvre
MOULINS-LES-METZ	L. Armand	C2	Bâtiment second œuvre
WOIPPY	J. Ferry	C2	Bâtiment second œuvre

LP Métiers Du Bâtiment Et Tp EREA	MONTIGNY	CAP	Peintre applicateur de revêtement	C2
EREA	VERNY	CAP	Menuisier fabricant de menuiserie, mobilier et agencement	C2
EREA	VERNY	CAP	Peintre applicateur de revêtement	C2
CFA Du Bâtiment	MONTIGNY	CAP	Carreleur mosaïste	C2
CFA Du Bâtiment	MONTIGNY	CAP	Installateur sanitaire	C2
CFA Du Bâtiment	MONTIGNY	CAP	Installateur thermique	C2
CFA Du Bâtiment	MONTIGNY	CAP	Menuiserie agencement	C2
CFA Du Bâtiment	MONTIGNY	CAP	Menuisier fabricant de menuiserie, mobilier et agencement	C2
CFA Du Bâtiment	MONTIGNY	CAP	Menuisier installateur	C2
CFA Du Bâtiment	MONTIGNY	CAP	Peintre applicateur de revêtement	C2
CFA Du Bâtiment	MONTIGNY	CAP	Plâtrier plaquiste	C2
LP Joutroy D'Abbans	MOYEUVRE-GRANDE	CAP	Serrurier métallier	C2
EREA	VERNY	CAP	Serrurier métallier	C2
CFA Du Bâtiment	MONTIGNY	CAP	Serrurier métallier	C2
LP Métiers Du Bâtiment Et Tp	MONTIGNY	CAP	Serrurier métallier	C2

METZ	P. Valéry	C3	Mise en œuvre des matériaux et équipement industriel
METZ	P. Verlaïne	C2	Mise en œuvre des matériaux et équipement industriel

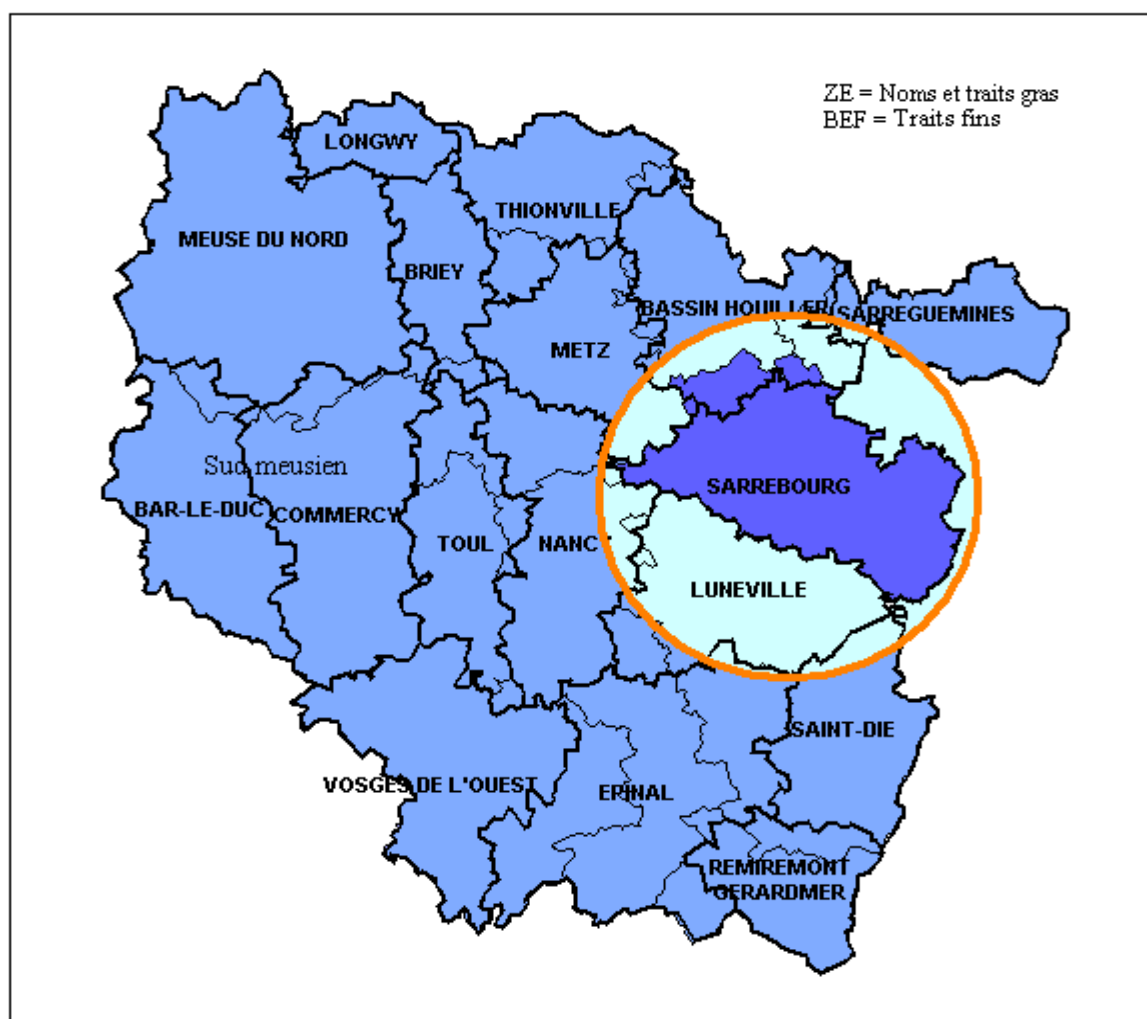
CFA Des Métiers De L'Automobile	MARLY	CAP	Carrosserie réparation	C3
CFA Des Métiers De L'Automobile	MARLY	CAP	Peinture en carrosserie	C3
LP Julie Daubié	ROMBAS	CAP	Conduite de systèmes industriels	C3
LP André Citroën	MARLY	CAP	Carrosserie réparation	C3
LP André Citroën	MARLY	CAP	Peinture en carrosserie	C3

SAINTE-MARIE-AUX-CHENES	G. Pierre	C4	Hygiène services alimentation
MOYEUVE-GRANDE	J. Burger	C4	Hygiène services alimentation
METZ	J. Rostand	C4	Hygiène services alimentation
MAIZIERES-LES-METZ	P. Verlaïne	C4	Hygiène services alimentation
METZ	P. Valéry	C4	Hygiène services alimentation
TALANGE	Le Breuil	C4	Hygiène services alimentation
METZ	P. Verlaïne	C4	Hygiène services alimentation
METZ	P. De Vigneules	C4	Hygiène services alimentation
MOULINS-LES-METZ	L. Armand	C4	Hygiène services alimentation
WOIPPY	J. Ferry	C4	Hygiène services alimentation

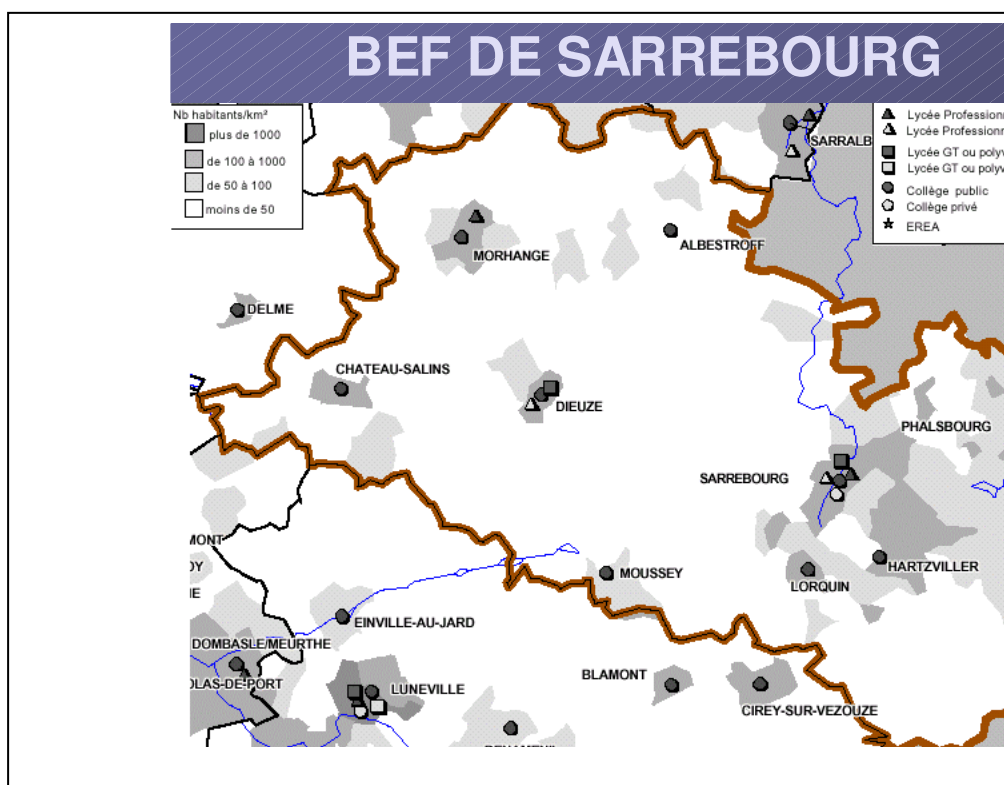
LP Alain Fournier	METZ	CAP	Employé technique de collectivités	C4
LP Alain Fournier	METZ	CAP	Services hôteliers	C4
CFA Des Métiers De L'Automobile	MARLY	CAP	Vendeur magasinier en pièces automobiles.	C4
LP René Cassin	METZ	CAP	Agent entreposage et messagerie	C4
LP René Cassin	METZ	CAP	Employé vente : équipements courants	C4
LP René Cassin	METZ	CAP	Employé vente : produits alimentaires	C4
LP Joutroy D'Abbans	MOYEUVE-GRANDE	CAP	Employé technique de collectivités	C4
CFA Ernest Meyer	METZ	CAP	Boulangier	C4
CFA Ernest Meyer	METZ	CAP	Couture flou	C4
CFA Ernest Meyer	METZ	CAP	Pâtissier glacier chocolatier	C4
CFA Schuman	METZ	CAP	Employé vente : équipements courants	C4
CFA Schuman	METZ	CAP	Employé vente : produits alimentaires	C4
CFA Hôtelier	METZ	CAP	Services en brasserie-café	C4
BELLE CROIX				

CFA Des Métiers De L'Automobile	MARLY	CAP	Maintenance de matériels opt. Matériels de parcs et jardins	C5
CFA Des Métiers De L'Automobile	MARLY	CAP	Mécanicien matériels parcs et jardins	C5
LP Métiers Du Bâtiment Et Tp	MONTIGNY	CAP	Maçon	C5
EREA	VERNY	CAP	Maçon	C5
CFA Du Bâtiment	MONTIGNY	CAP	Maçon	C5

BEF DU BASSIN SARREBOURG



4,1% de la superficie de la Lorraine
8,4% de la population



Évolution de la population scolaire

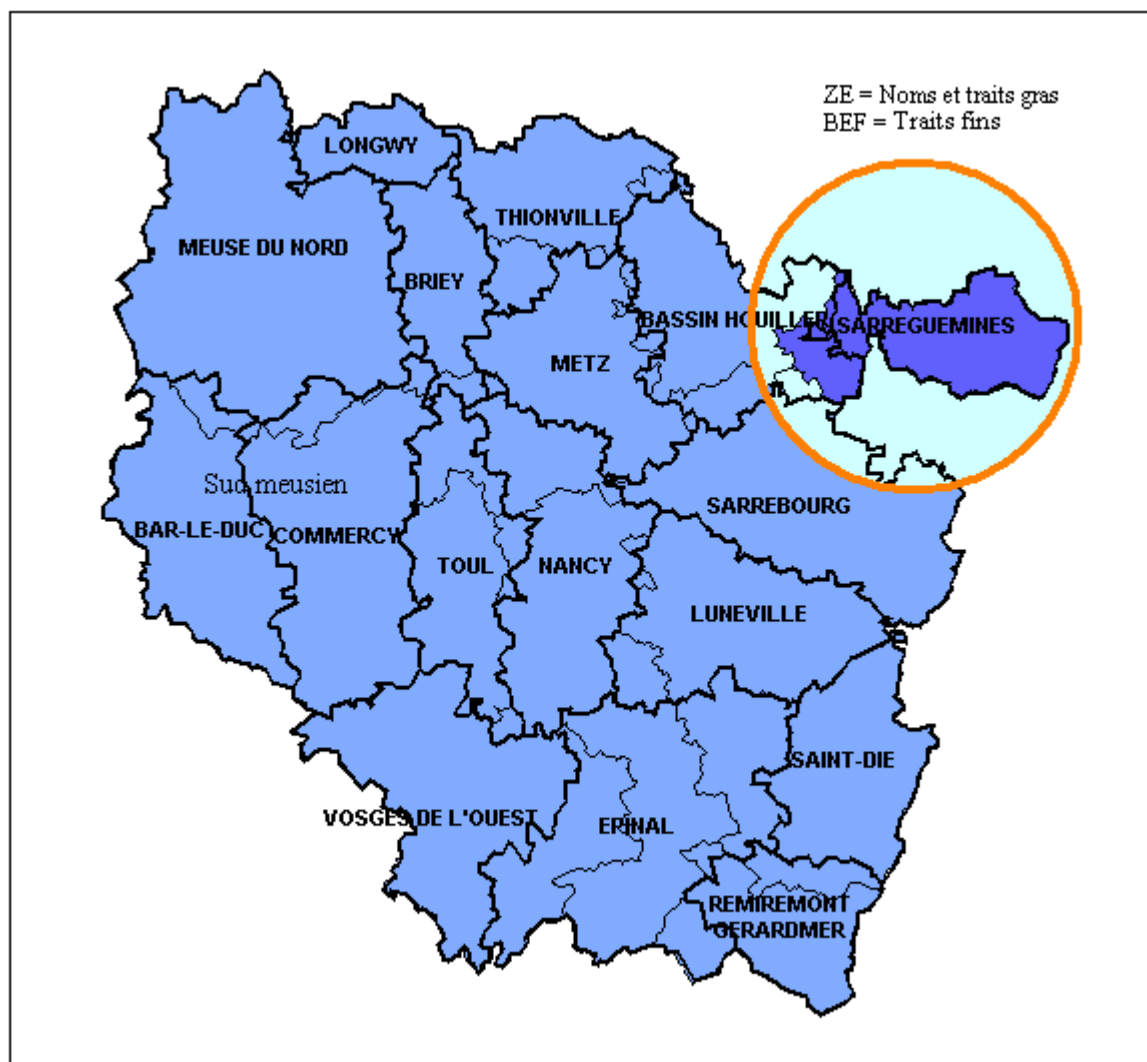
Public	1997	2002
Collège	13252	11751
Dont SEGPA	3,9%	4,9%
Lycée Pro.	3635	3230
Lycée G.et T.	5523	5385
Second degré	22410	20366

Sources: BEA / INSEE / OREFQ
GEOGRAPHIE DE L' ECOLE EN LORRAINE

Les sections de SEGPA & les CAP correspondants

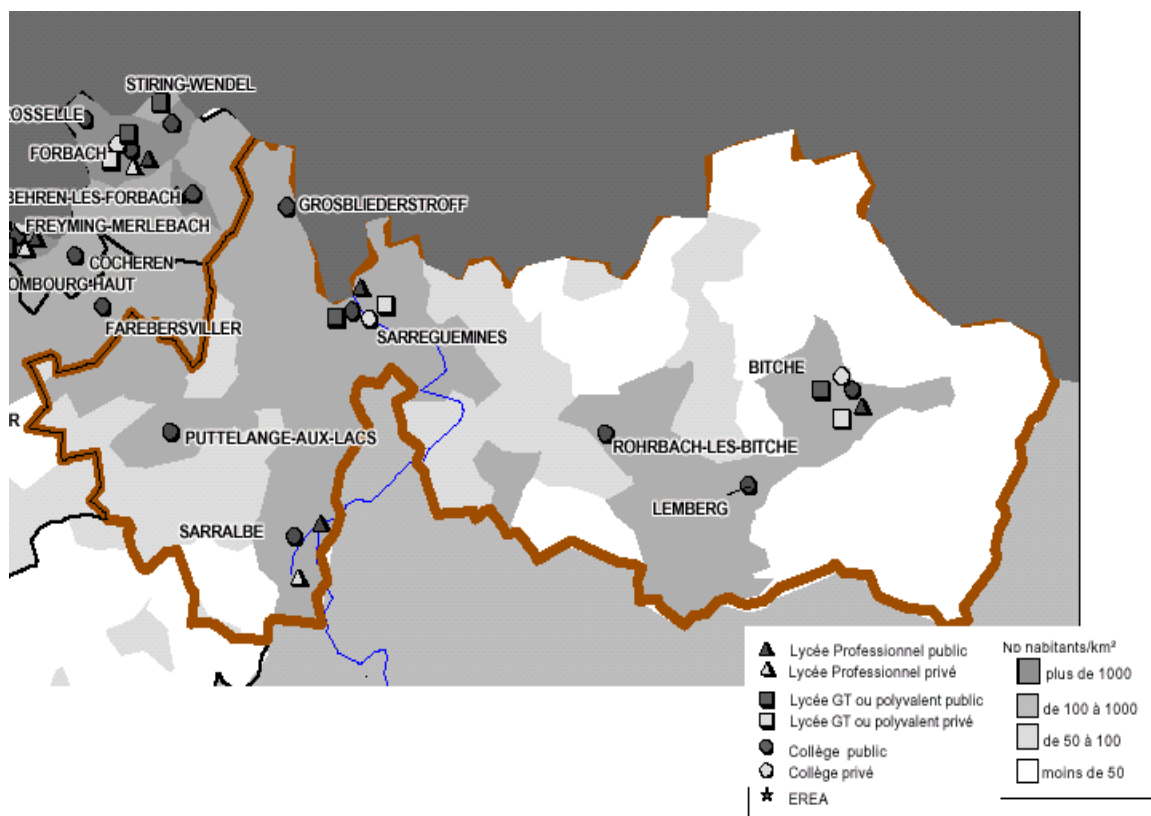
BEF DE SARREBOURG			
SEGPA		LP - CFA - EREA	
MORHANGE	C1 Bâtiment gros oeuvre		
SARREBOURG	La Mésange C1 Bâtiment gros oeuvre		
MORHANGE	C2 Bâtiment second oeuvre		
SARREBOURG	La Mésange C2 Bâtiment second oeuvre		
MORHANGE	C4 Hygiène services alimentation		
SARREBOURG	La Mésange C4 Hygiène services alimentation		
LP Paul Dassency	MORHANGE	CAP Serrurier métallier	C2
LP Paul Dassency	MORHANGE	CAP Conduite de systèmes industriels	C3
LP La Providence	DIEUZE	CAP Employé technique de collectivités	C4
LP Sainte Marie	SARREBOURG	CAP Commerce vente	C4
CFA D. Labroise	SARREBOURG	CAP Boulanger	C4
CFA D. Labroise	SARREBOURG	CAP Employé vente : équipements courants	C4
CFA D. Labroise	SARREBOURG	CAP Employé vente : produits alimentaires	C4
CFA D. Labroise	SARREBOURG	CAP Pâtissier glacier chocolatier	C4
CFA D. Labroise	SARREBOURG	CAP Préparateur en produit carnés	C4

BEF DU BASSIN DE SARREGUEMINES



4,1% de la superficie de la Lorraine
4,6% de la population

BEF DU BASSIN DE SARREGUEMINES



Évolution de la population scolaire

Public	1997	2002
Collège	13252	11751
Dont SEGPA	3,9%	4,9%
Lycée Pro.	3635	3230
Lycée G.et T.	5523	5385
Second degré	22410	20366

Sources: BEA / INSEE / OREFQ
GEOGRAPHIE DE L'ECOLE EN LORRAINE

Les sections de SEGPA & les CAP correspondants

BEF DE SARREGUEMINES					
SEGPA			LP - CFA - EREA		
BITCHE	JJ Kieffer	C1	Bâtiment gros oeuvre		
SARREGUEMINES	Fulrad	C2	Bâtiment second oeuvre		
SARREGUEMINES	Jean Jaurès	C2	Bâtiment second oeuvre		
CFA Henri Nominé	SARREGUEMINES	CAP	Installateur sanitaire		
CFA Henri Nominé	SARREGUEMINES	CAP	Menuiserie agencement		
LP Henri Nominé	SARREGUEMINES	CAP	Serrurier métallier		
LP Henri Nominé	SARREGUEMINES	CAP	Conduite de systèmes industriels		
CFA Henri Nominé	SARREGUEMINES	CAP	Carrosserie réparation		
SARREGUEMINES	Fulrad	C4	Hygiène services alimentation		
SARREGUEMINES	Jean Jaurès	C4	Hygiène services alimentation		
BITCHE	JJ Kieffer	C4	Hygiène services alimentation		
CFA Henri Nominé	SARREGUEMINES	CAP	Employé vente : produits alimentaires		
CFA Henri Nominé	SARREGUEMINES	CAP	Vendeur magasinier en pièces automobiles.		
LP Albert Schweitzer	BITCHE	CAP	Employé technique de collectivités		

3.3. Les SEGPA du département de la Moselle et les champs associés

Dép.	Villes	Etablissements	Champs professionnels				
M O S E L L E			1	2	3	4	5
	BEHREN LES FORBACH	CLG Robert Schuman		2		4	
	BITCHE	CLG Jean-Jacques Kieffer	1			4	
	BOULAY	CLG Victor Demange	1			4	
	CRBUTZWALD	CLG Garang		2	3	4	
	FAMECK	CLG Charles De Gaulle				4	
	FARESERSVILLER	CLG Georges Holderrith		2		4	
	FAULQUEMONT	CLG Louis Pasteur		2	3	4	
	FLOPANGE	CLG Louis Pasteur		2		4	
	FONTOY	CLG P. et M. Ourie		2		4	
	FORBACH	CLG Pierre ADT		2		4	
	FREYMING MERLEBACH	CLG Albert Camus		2		4	
	GUENANGE	CLG René Cassin		2		4	5
	HAYANGE	CLG Hurlevent		2		4	
	MAIZIERES LES METZ	CLG Paul Verlaine		2		4	

- 1: Bâtiment gros oeuvre
2: Bâtiment second oeuvre
3: Mise en oeuvre des matériaux et des équipements industriels
4: Hygiène-services-alimentation
5: Horticulture, espaces verts, aménagements paysagers

1er Champ professionnel « Bâtiment gros œuvre » en SEGPA & spécialités de CAP correspondants

Spécialité	Intitulé CAP
Génie civil Construction bois	Constructeur en canalisation de travaux publics
	Constructeur en béton armé du bâtiment
	Maçon Couvreur
	Charpentier bois Constructeur bois
	Carreleur mosaïste

2ème Champ professionnel « Bâtiment second œuvre » en SEGPA & spécialités de C.A.P. correspondants

Spécialité	Intitulé CAP
Bâtiment : Finitions	Carreleur mosaïste Peintre applicateur de revêtement Plâtrier plaquiste Solier et moquettiste Constructeur d'ouvrages du bâtiment en aluminium, verre et matériaux de synthèse Menuisier installateur Menuisier fabricant de mobilier menuiserie et agencement Maintenance des bâtiments de collectivité Serrurier métallier
	Installateur sanitaire Installateur thermique

3ème champ professionnel SEGPA « Mise en œuvre des matériaux et des équipements industriels
 » & spécialités de CAP correspondants

Spécialités	Intitulé CAP
Techniques industrielles : Production Conditionnement Fabrication Assemblage Traitement Transformation	Conduite des systèmes industriels Options : - agro-alimentaire - fabrication-assemblage - production en industries textiles - traitement en industries textiles - production et transformation des métaux - papier-carton
	Composites, plastiques chaudronnés
	Peinture en carrosserie Carrosserie réparation

4ème champ professionnel en SEGPA « Hygiène – Services-Alimentation » & spécialités CAP correspondants

Intitulé	Intitulé CAP
Services aux personnes Services à la collectivité Services à l'entreprise	Boulangier Chocolatier confiseur Charcutier traiteur Préparateur en produits carnés Pâtissier glacier chocolatier confiseur Agent polyvalent de restauration
	Agent d'entreposage et messagerie Livreur
	Services en brasserie Café Services hôteliers
	Maintenance et hygiène des locaux
	Entretien des textiles-industriel Entretien des textiles-artisanal Couture flou Prêt-à-porter Tailleur dame
	Assistant Technique en Milieu Familial et collectif
	Employé de commerce multis spécialités Employé de vente spécialisé en produits alimentaires Employé de vente spécialisé en équipement courant Vendeur magasinier en pièces de rechange et équipement automobile

5ème champ professionnel en SEGPA « Horticulture, espaces verts, aménagements paysagers » & spécialités CAP correspondants

Spécialité	Intitulé CAP
Agriculture Forêt Espaces verts	Production florale
	Mécanicien matériels de parcs et jardins
	Horticulture Travaux paysagers Entretien de l'espace rural
Bâtiment	maçon

Dans son rapport du 10 juillet 2005⁵⁶, l'inspection générale note que « La juxtaposition des mêmes spécialités dans de nombreux établissements publics, souvent proches, est incontestablement une spécificité lorraine. Sur la base des données de la rentrée 2003, on peut constater par exemple que 27 établissements préparaient alors au BEP « Maintenance des systèmes mécaniques automatisés », avec un effectif global de 886 élèves, ou encore que 19 établissements préparaient au BEP « Réalisations d'ouvrages chaudronnés, structures métalliques » pour un effectif de 466 élèves. Dans le domaine des services, les BEP « Métiers du secrétariat » et « Métiers de la comptabilité » étaient offerts par plus de 50 établissements.(p 88)

L'absence de lisibilité d'ensemble d'un projet global de recomposition de l'offre de formations est ressentie par l'ensemble des partenaires concernés : rectorat, région et partenaires économiques et conduisent les familles à « à écarter leur enfant des études longues, souvent pour des raisons d'ordre économique ou socio-culturel. » (p 92) et que « la SEGPA apparaît comme le moyen commode d'écarter certains élèves dont le profil paraît trop fortement inférieur à une « norme moyenne » implicite » (p 93). Pour poursuivre (p 96) en affirmant que « la vraie difficulté – qu'il n'est pas nécessairement facile d'avouer lorsque l'on est parent – apparaît être d'ordre économique : la poursuite d'études, loin du domicile familial, même et parfois surtout en lycée professionnel, coûte cher ».

⁵⁶ Rapport à monsieur le ministre de l'Éducation nationale, de l'Enseignement supérieur et de la Recherche, Évaluation de l'enseignement dans l'académie de Nancy-Metz Juillet 2005.

3.4. La population étudiée : aperçus sociologiques, psychologiques ...

Les pratiques d'orientation et d'affectation au LP sont largement dépendantes des structures locales mais aussi des images plus ou moins fondées que les jeunes en formation peuvent retenir des métiers en correspondance avec les formations et les diplômes.

Le choix de la CSI ?

Je ne voulais pas le faire ... il y avait une seule chose et
c'était là ...les autres spécialités c'était trop loin ...

Jennifer (entretien 17)

Cette correspondance se heurte cependant au sentiment de ne pouvoir choisir la formation qui pourrait conduire au métier envisagé ...

j'ai voulu faire un CAP métallerie ... parce que ça me
plaisait puis

La métallerie ça te plaisait ?

C'est-à-dire qu'au départ je voulais faire menuiserie et puis
euh ...il n'y avait plus de place à la fin de l'année ça fait
que j'ai été en métallerie et puis ça fait que j'aime bien

... et d'ajouter

**Comment tu fais le lien entre ta formation et le métier
de gardien de prison ?**

Parce que ce qui m'est arrivé... c'est que je voulais ... je voulais faire de la CSI ... au début ... et puis j'ai remarqué qu'il n'y avait pas assez de gardiens de prison...puisqu'à la télé on en parle et puis voilà quoi ... je me suis dit pourquoi pas continuer des études aller jusqu'à un bac pro ... et puis faire gardien de prison

Me dit David (entretien 10)

Le rôle du système éducatif est de faire acquérir un savoir à l'élève, l'insérer dans la société, en faire un citoyen. Au-delà de sa vocation à transformer les jeunes en membres productifs de la société, l'école remplit un rôle plus général de socialisation puisqu'il s'agit d'en faire des membres intégrés à la société. L'un des aspects les plus spécifiques du système éducatif français est la voie permettant l'accès à des diplômes professionnels pour apporter les savoirs nécessaires à l'exercice d'un métier. Si le système éducatif doit assurer à chacun l'accès aux savoirs et lui donner les moyens d'une insertion sociale et professionnelle, un certain nombre de dysfonctionnements sont présents et récurrents, à savoir l'échec scolaire et ce que nous pourrions appeler ses déclinaisons : absentéisme, violence, abandon ...il n'est cependant pas possible de considérer qu'il y a d'un côté les « exclus » et de l'autre les « inclus », avec, entre les deux catégories une séparation. Penser aux reclus c'est déjà penser aux décrocheurs à ceux qui abandonnent le lycée, voire le collège. Il existe une catégorie d'élèves qui, sans quitter le collège ou le lycée sont cependant totalement démobilisés. Robert Ballion a analysé ce phénomène de démobilisation scolaire⁵⁷ d'élèves qui ont espéré que l'accès au lycée leur ouvrirait d'autres

⁵⁷ R. Ballion, **La démobilisation scolaire, conférence au collège Saint Exupéry**, Vélisy, le 5 Avril 1995, ronéotypé par MAFPEN académie de Versailles.

perspectives sociales et professionnelles. Pourquoi tous les élèves fréquentant les classes d'insertion ne décrochent-ils pas ?

Quel sens ça a d'aller à l'école ?

Ben ... je ne sais pas ... il faut y aller

Nassim (entretien 5)

Quel sens ça a d'aller à l'école ?

... aller à l'école ? ... je ne sais pas j'y vais parce que ...
parce que on a pas le choix ... on est obligé ... et puis si
on n'y va pas on traîne dans la rue ... on peut faire des
bêtises ...

David (entretien 10)

Est-ce uniquement parce qu'ils ne perçoivent pas d'issue ailleurs ? Est pour rester dans ce qui, à certains égards, demeure un milieu protecteur ? Pour rester dans un réseau de camarades ?

je me disais bof je ne veux pas y aller...j'allais plutôt au
lycée ... à l'école c'était pour voir mes copains ...et tout
...

précise encore David (entretien 10)

Où pour ne pas rompre avec ce qui, au sein du réseau familial et amical demeure la norme, avec laquelle la rupture est lourde de risques et de coûts, en termes d'image de soi, de réinvention du rôle, ou de réattribution de place ? Est-ce pour avoir ses entrées dans un lieu où circulent et s'échangent des informations et des biens ? Où pour attendre tout simplement et magiquement que la mobilisation reparte ? Où alors existe-t-il pour un certain nombre d'entre

eux d'autres facteurs psychologiques en particulier, qui « inviteraient » à installer l'élève dans un rapport particulier à l'école et au savoir en particulier ? Pourquoi ces élèves que nous nommerons « reclus », sans jamais être particulièrement mobilisés ne se démobilisent cependant pas ?

L'échec scolaire est devenu au fil de leur scolarité la « norme ».

Peux tu me dire comment s'est passée ta scolarité depuis que tu vas à l'école ?

... euh ... comment ça ... depuis que je suis rentré au collège ?

Même l'école primaire

Ben l'école primaire... on va dire ... que j'ai eu beaucoup de difficultés ... dans le temps je faisais que de m'amuser tout ça voilà ... et puis maintenant ... voilà ou je suis ... j'aurais mieux du travailler ... et j'ai pas arrêté ... chaque fois je faisais le bordel avec les copains ...

Pascal (entretien 13)

Deux questions, intimement liées se posent alors. Si ce n'est pas dans n'importe quelle catégorie de collégiens que s'opère cette apparente démobilisation qui conduit à la réclusion dans quelles catégories socioprofessionnelles se « recrutent »-ils ? Peut-on identifier des différences sexuelles et peut-on s'appuyer sur des distinctions entre l'origine sociale des élèves ? L'accumulation des retards les aurait ils conduits, plus que d'autres, vers une orientation subie plutôt que choisie ?

Comment tu as choisi la spécialité ?

Ils nous ont donné une feuille ... ils ont mis le premier vœu le deuxième vœu je crois ... le troisième je ne sais plus ... en premier vœu j'avais mis apprentissage ... et vu que j'y suis pas allé j'avais mis métallerie en deuxième vœu je ne savais même pas c'était quoi ... j'ai mis au hasard les professeurs ils m'ont dit mets ça métallerie c'est comme si ... j'y suis quand même allé alors ...

Ugur (entretien 15)

La seconde question vient de ce que l'hypothèse d'un continuum est pertinente, on trouvera vraisemblablement peu de différences entre les décrocheurs, les reclus et bien d'autres élèves demeurés au collège ou au lycée. S'il n'y a pas de différence radicale entre eux, quelle configuration originale de ces variables, ou bien quels processus particuliers singularisent les « reclus » ?

D'accord. Et comment s'est fait le choix, le choix de la spécialité, comment t'es arrivé ici, en lycée professionnel ?

Oh...Euh...Ben c'est ma mère qui m'a choisi

C'est ta maman qui a choisi ?

Ouais...

Hum, hum ...Parce que toi, qu'est-ce que tu voulais faire ?

Oh, je voulais plutôt, plutôt aller travailler

Aller travailler, directement ?

Hum...Mais comme j'ai pas trouvé, c'est ma mère qui m'a placé ici

Ta maman qui t'a placé ici ?

Ouais

Pascal (entretien 35)

Ce qui nous conduit à nous interroger sur les conditions (sociales, économiques, familiales ...) dans lesquelles les élèves suivent leurs études et sont en situation de s'installer dans cette situation de réclusion pour, tout en apparaissant mobilisé par le travail scolaire, perdent cependant l'espoir de l'utilité de la formation professionnelle qu'ils embrassent.

Pour toi qu'est ce que ça veut dire de faire ses études en CAP ?

Ben je m'en fous

Quel sens ça a d'aller au LP ?

... (silence)

Brian (entretien 23)

Pour les élèves reclus, sans qu'il y ait perte d'espoir dans l'utilité de la formation initiale, l'élève pense qu'il n'y arrivera pas, vu ses résultats, et/ou malgré les efforts qu'il consent pour parvenir à faire un peu mieux, le jeu n'en vaut pas la chandelle.

Hum, hum. Et comment c'est fait le choix de la spécialité alors ?

La spécialité ? Ben après le BEP, parce que c'était compliqué en atelier, j'arrivais pas trop à suivre, j'ai voulu quelque chose de plus facile...le travail manuel...

Léon (entretien 37)

En utilisant la problématique de l'équipe ESCOL on pourrait dire que, si un élève reclus n'attribue comme sens au fait d'aller à l'école et d'y apprendre des choses que ce que cela lui permet en terme d'insertion professionnelle, le sens s'évanouit aussitôt que l'insertion est compromise.

Si certains élèves ont du mal à entrer dans leur métier d'élève dont les exigences ne sont pas claires pour eux, où ne leur apparaissent pas comme une nécessité fonctionnelle des études, les élèves reclus ont cependant bien envie de savoir, mais n'ont pas conscience que l'accès au savoir suppose une mobilisation. Les élèves reclus ont soit peur d'apprendre, soit ignorent ou refusent que ce qu'il y a à apprendre ne se donne pas d'emblée. Est-ce pour cela qu'ils rêvent d'apprentissage ?

Mmm. Et c'est un métier que tu as choisi ?

Euh...non, j'voulais pas faire ça. C'était un apprentissage en peinture

Farid (entretien 31)

Après avoir progressivement décroché puis refusé de l'être sous l'influence familiale ou des pairs, ils sont entrés progressivement dans cette attitude que nous qualifions de réclusion. La dissonance culturelle entre d'un côté la culture scolaire, les apprentissages proposés par l'école et, de l'autre côté, la culture et le milieu social du quartier et/ou le système de valeurs, de normes

de représentations du groupe de jeunes qui sert de référence quotidienne sont sans doute à l'origine des processus qui amène à élaborer des attitudes de protection que nous appelons « **réclusion scolaire** ».

Se mettre en réclusion, c'est aussi s'éloigner des autres élèves, avec lesquels éventuellement, on n'a en commun ni centres d'intérêt, ni façon d'être lycéen ou collégien.

Tu parles jamais de ta vie ?

Non

Et pourquoi t'en parles pas ?

Parce qu'il a pas le droit de savoir ce que moi je fais, ce que c'est ma vie

Qui « il » ?

Ben, les autres

Pascal (entretien35)

Pour mener cette étude, il s'est avéré nécessaire de recueillir des informations quantitatives et qualitatives qui permettront, non pas de cerner une réalité, mais plutôt une représentation de cette réalité par les acteurs concernés. Du point de vue quantitatif nous avons administré un questionnaire aux élèves fréquentant les dispositifs d'insertion : 3^{ème} d'insertion, SEGPA et EREA du département de la Moselle. Son traitement par le logiciel « Sphinx » donne d'une part une retranscription, question par question, du traitement statistique des réponses par les élèves et le repérage des éléments communs et distincts.

Le questionnaire a été élaboré dans sa première partie afin de déterminer les caractéristiques familiales et sociales des élèves fréquentant les dispositifs d'insertion, puis nous avons tenté, dans une deuxième partie d'explorer le passé scolaire pour enfin nous consacrer au présent de l'élève dans son rapport à l'école et en particulier sur ce qui, selon eux, fait obstacle, à une scolarité sereine. Les questions semi-fermées ou fermées doivent mettre en évidence les comportements (qui ?), opinions (fait quoi, où quand ?) et valeurs (pour quelles raisons), motifs (quel sens cela a ?) qui fondent les itinéraires scolaires. Cette méthodologie doit permettre d'une part de faciliter la compréhension des questions et d'autre part l'expression de la réponse.

Les réponses multiples et ordonnées permettent, en évitant l'exclusivité, en classant les modalités selon un ordre donné, de limiter le nombre de réponses ou de modalités possibles.

Nous sommes conscients qu'elles « enferment » l'élève dans une norme de réponses, mais permettent des mesures qualitatives plus faciles à exploiter par le logiciel que nous avons choisi.

Son élaboration tient compte du temps d'administration possible, c'est-à-dire une séquence dont la durée n'excède pas 50 minutes.

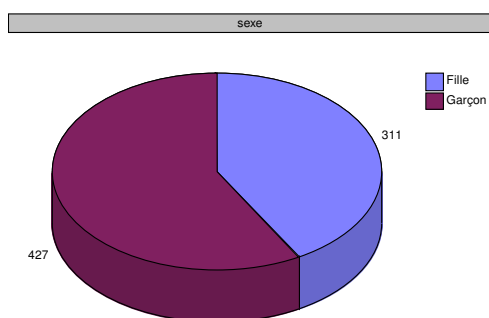
Les garçons sont plus souvent que les filles dans les dispositifs réservés aux élèves à besoins scolaires particuliers ou à ceux en « rupture » scolaire⁵⁸.

	Garçons	Filles
Classes de SEGPA	70%	30%
Dispositif « soutien » collège	63%	37%
Dispositifs Relais	86%	14%

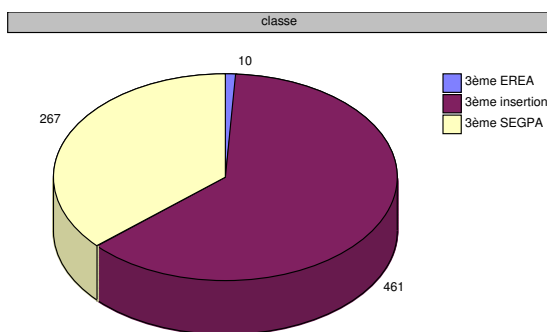
⁵⁸ L'Etat de l'Ecole n°16 octobre 2006. Indicateur 09

Les élèves concernés par cette recherche sont d'abord des adolescents qui bien que majoritairement sont des garçons voit en son sein, contrairement aux données citées ci-avant, une grande proportion de filles

sexe	Nb. cit.	Fréq.
Fille	311	42,1%
Garçon	427	57,9%
TOTAL OBS.	738	100%

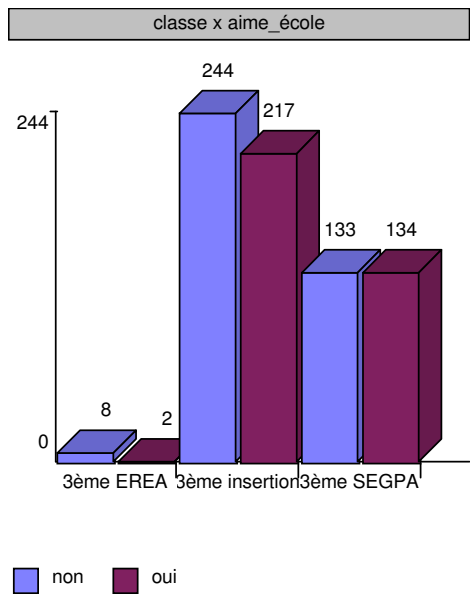


qui fréquentent les structures « destinées » aux élèves en difficultés scolaires (3^{ème} insertion, 3^{ème} SEGPA et 3^{ème} EREA



classe	Nb. cit.	Fréq.
3ème EREA	10	1,4%
3ème insertion	461	62,5%
3ème SEGPA	267	36,2%
TOTAL OBS.	738	100%

Ils n’aiment pas l’école



classe	aime_école		TOTAL
	non	oui	
3ème EREA	8	2	10
3ème insertion	244	217	461
3ème SEGPA	133	134	267
TOTAL	385	353	738

La différence des répartitions entre 'non' et 'oui' est peu significative.
(chi2= 3,80, 1-p = 85,08%)

Leurs journées apparaissent vite monotones et empreintes d’inactivité. En effet 10% d’entre eux affirment ne pas savoir pourquoi ils viennent au collège.

Alors, est-ce qu’il y a des matins où t’as envie de venir
ou tu n’as pas du tout envie de venir, ou c’est tous les
matins que tu n’as pas envie de venir

Ben j’fais, hein, je viens.

Tu viens. Tu n’tu poses pas la question si tu dois venir ou pas ?

Non.

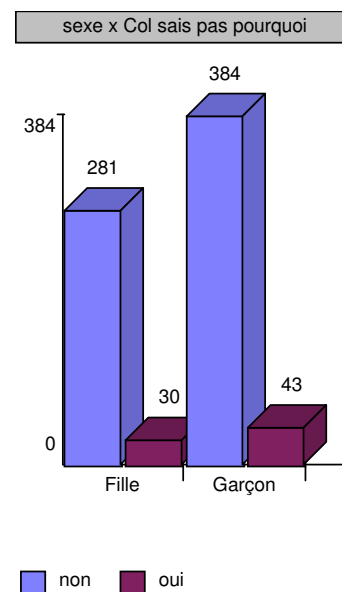
Col sais pas pourquoi	Nb. cit.	Fréq.
non	665	90,1%
oui	73	9,9%
TOTAL OBS.	738	100%

Et ceci indépendamment du sexe de l’élève puisque les garçons comme les filles répondent de la même façon à cette question.

Col sais pas pourquoi	non	oui	TOTAL
sexe			
Fille	281	30	311
Garçon	384	43	427
TOTAL	665	73	738

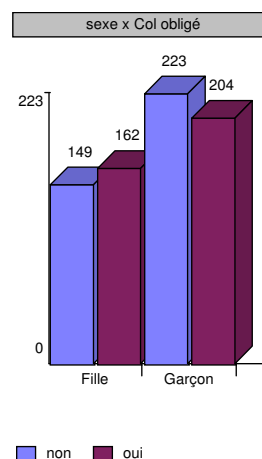
La différence des répartitions entre 'non' et 'oui' n'est pas significative.

(chi2= 0,04, 1-p = 15,11%)



Ou simplement parce qu’ils y sont obligés qu’ils soient filles ou garçons

Col obligé	Nb. cit.	Fréq.
non	372	50,4%
oui	366	49,6%
TOTAL OBS.	738	100%



... je n'aime pas quoi ... il faut venir c'est tout quoi ... »

précise Stéphane

Cette dernière remarque nous permet de mettre en avant un paradoxe :

Les SEGPA et les EREA ont ainsi à qualifier des élèves disqualifiés par ce même système. Si cette ambition a été clairement affichée depuis 1989, elle a été doublée d'une exigence non moins forte à partir de 1996 : assurer cette qualification en L.P ou en CFA pour la majorité de ces élèves. Ce qui revient à intégrer au-delà du collège, dans des structures de formation professionnelle de droit commun, des élèves d'abord scolarisés au collège, mais marginalisés en son sein au risque que « l'adaptation de l'enseignement ne se réduise à un renoncement scolaire ». Nous ne pouvons que souligner le risque de voir certaines adaptations tendre en effet à « **enfermer** » les élèves dans leurs difficultés quand elles se contentent de réduire les exigences en termes d'apprentissages, sans en modifier les voies d'accès et les modes d'accompagnement. Bernard Charlot souligne par ailleurs ce risque en écrivant « adapter sa

pédagogie, ce n'est pas réduire le complexe au simple, c'est adapter le degré de complexité pour que l'élève soit capable d'affronter cette complexité »⁵⁹

⁵⁹ Charlot Bernard cité par F. Dubet, **Vingt propositions pour le collège**, 8 juillet 1998, p 9

II. PREMIERE PARTIE : LA NAISSANCE DE L'ENSEIGNEMENT TECHNIQUE

1. Une histoire mouvementée

Tout au long de l'histoire, les sociétés ont mis en œuvre différents moyens pour assurer l'éducation de leurs membres et pour favoriser le passage d'un certain nombre de valeurs culturelles entre générations ; la connaissance des méthodes d'enseignements et de leurs priorités révèle en fait les préoccupations profondes des sociétés humaines.

Les premiers systèmes d'éducation connus se développèrent dans les civilisations indienne et égyptienne à partir du IV^e millénaire av. J.-C. Ces sociétés, très hiérarchisées, réservaient l'éducation intellectuelle aux membres des castes élevées et confiaient l'enseignement aux autorités religieuses, brahmanes en Inde ou prêtres en Égypte. Les castes inférieures recevaient une éducation avant tout familiale et une instruction élémentaire.

Enseignement en Grèce et à Rome

Adopté en Grèce à partir du VIII^e siècle av. J.-C., l'alphabet phonétique d'origine phénicienne détermina l'institution d'un nouveau type d'enseignement, ouvert au plus grand nombre. Dans les écoles, les professeurs enseignèrent la lecture et l'écriture selon une méthode qui devait demeurer inchangée au moins jusqu'au XIX^e siècle. Elle consistait à travailler d'abord la mémorisation de l'alphabet, puis la combinaison des syllabes simples, pour aboutir au déchiffrement des mots et enfin à la lecture des textes. Cette méthode se retrouve dans les pratiques scolaires du début du XX^e siècle, avec ce que l'on appelait l'apprentissage du «b» «a» «ba».

L'évolution de l'enseignement se fit en Grèce antique par l'introduction du «pédagogue». À l'origine, on nommait ainsi l'esclave chargé d'accompagner les enfants à

l'école. Cet esclave fut chargé d'enseigner à l'enfant, notamment par la pratique des sports, à devenir un *kalos kagathos*, un homme «beau et courageux». Les sophistes et, sous l'influence de Socrate, les philosophes, poursuivirent dans cette voie en développant les qualités de raisonnement et d'expression des adolescents, afin de parfaire leur formation de citoyen.

En fondant son «académie», Platon fit inscrire sur le fronton de l'édifice «Que nul n'entre ici, s'il n'est géomètre». Après l'apprentissage élémentaire de la lecture et de l'écriture, l'élève devait en effet acquérir les sciences des nombres, puis développer, par l'étude de la rhétorique, ses facultés d'expression et de persuasion. Les plus doués achevaient leur apprentissage par celui du raisonnement «dialectique», c'est-à-dire par l'étude de la philosophie. Chaque branche du savoir était étudiée séparément, et pouvait faire l'objet de recherches poussées. L'un des élèves de Platon, Isocrate, fonda ainsi une école spécialisée dans la rhétorique, où l'on apprenait à organiser son discours - de l'exorde à la péroraison -, à varier les genres - humble, tempéré, sublime -, à maîtriser les figures de style et le rythme de la phrase.

Aristote contribua à préciser les limites de chaque discipline en rédigeant, pour le «lycée» qu'il avait fondé, une série de livres traitant, en détail et selon un ordre réfléchi, des différentes matières qu'il fallait enseigner. Il sépara ainsi la logique de la géométrie, l'étude du vivant de la physique et affirma l'autonomie de ce qui ne relevait que de la philosophie, et que ses successeurs nommèrent «métaphysique». Deux autres écoles philosophiques eurent une influence déterminante sur l'évolution de la pensée, le «Jardin» d'Épicure et le «Portique» des stoïciens Zénon et Chrysippe.

À Rome, après une période de fidélité scrupuleuse aux vieilles traditions religieuses et culturelles, la pédagogie grecque se répandit à l'instigation de Scipion Émilien. Les Grecs

devinrent les maîtres de la jeunesse romaine à laquelle ils enseignaient grammaire et rhétorique pour qu'ils parviennent à maîtriser l'art oratoire.

Les Romains instaurèrent des écoles sur tout l'Empire. Ils fixèrent d'abord l'enseignement de la lecture et de l'écriture assuré par un *primus magister*, qui s'adressait aux enfants à partir de l'âge de sept ans; puis un second stade d'enseignement, assuré par le *grammaticus*, qui portait sur la grammaire, les connaissances générales et s'adressait aux enfants à partir de onze ans; enfin un troisième niveau, sous la direction du «rhéteur», dans lequel les adolescents les plus brillants pouvaient apprendre l'art oratoire et les éléments du droit.

Le prestige des anciens maîtres grecs eut dans le monde romain un effet pervers, dénoncé notamment par Sénèque, dans la mesure où il changea progressivement la «dialectique» philosophique en un «commentaire» des auteurs anciens et fit des écoles romaines des institutions davantage tournées vers la conservation du savoir que vers une réflexion novatrice.

Au déclin de l'Empire romain correspondit l'épanouissement du christianisme. Écoles de catéchumènes, puis, plus tard, écoles de catéchisme et écoles épiscopales diffusaient la connaissance des Écritures saintes. L'héritage gréco-romain ne fut cependant pas rejeté puisque les enseignements laissaient toujours une large place aux arts libéraux : le *trivium* qui regroupait la grammaire, la rhétorique et la logique, et le *quadrivium*, l'arithmétique, la géométrie, l'astronomie et la musique. Les pères de l'Église, et en particulier saint Augustin et saint Jérôme, menèrent une réflexion sur les moyens de conserver l'héritage intellectuel de l'Antiquité en l'adaptant à la doctrine chrétienne.

Cette entreprise conduisit à l'élaboration de manuels reprenant les connaissances grecques et romaines acceptables aux yeux du christianisme. Ces manuels furent rédigés par des érudits tels que Cassiodore et Isidore de Séville. Dès le IX^e siècle, le pouvoir temporel, sous l'influence d'Alfred le Grand et de Charlemagne, prit conscience de l'importance de l'éducation; Charlemagne s'appuya sur Alcuin, à qui il confia la direction de l'école du palais d'Aix-la-Chapelle et celle de Tours, et suscita la création d'un certain nombre d'écoles monacales et épiscopales qui accompagnèrent le mouvement de la renaissance carolingienne.

Au cours du Moyen Âge, la scolastique tint une place prépondérante dans l'enseignement, et particulièrement dans les universités qui furent fondées à partir du XIII^e siècle; cette méthode faisait appel à la logique pour concilier la théologie chrétienne et la philosophie grecque d'inspiration aristotélicienne. Saint Anselme, Pierre Abélard, saint Thomas d'Aquin et d'autres grands penseurs attirèrent des étudiants de l'Europe entière, favorisant une intense activité intellectuelle et une diffusion très large de leurs enseignements.

Les universités jouissaient d'une grande autonomie, comparable à celle des communes libres, et les étudiants et les professeurs formaient une corporation qui avait ses propres règles. Les universités du Nord comme celles de Paris, d'Oxford et de Cambridge étaient administrées par les professeurs, les universités méridionales comme celle de Bologne étant gérées par les étudiants. En règle générale, l'accès à l'éducation restait un privilège réservé aux classes supérieures de la société. Pourtant, parallèlement, de petites écoles tenues par des régents commençaient à dispenser une éducation rudimentaire en langue vernaculaire, principalement dans les villes marchandes, tandis qu'une formation professionnelle était dispensée à travers les corporations où se côtoyaient maîtres, compagnons et apprentis.

Durant le haut Moyen Âge, les musulmans et les juifs continuèrent à contribuer au développement de la culture, et, même s'ils se situaient en marge de la société chrétienne qui

dominait en Europe, ils jouèrent un rôle essentiel dans la diffusion des œuvres de la Grèce antique et dans la transmission des acquis

Avec la Renaissance, on assista à un accroissement significatif de la part faite aux mathématiques et aux lettres classiques dans l'éducation des garçons, tandis que s'intensifiait, sous l'effet de l'humanisme, l'intérêt porté aux œuvres grecques et romaines, stimulé par la redécouverte des vieux manuscrits conservés dans les monastères et l'apparition de la critique textuelle.

2. L'origine de l'enseignement technique

2.1.L'essor des sciences et de la technologie

Isoler l'institution scolaire de la société qui l'engendre serait sans doute s'exposer à ne pas prendre en compte ses traits essentiels et ne pas saisir ce que peut être la genèse de nos préoccupations. Durkheim, écrivait « lorsqu'on étudie historiquement la manière dont se sont formés et développés les systèmes d'éducation, on s'aperçoit qu'ils dépendent de la religion, de l'organisation politique, du degré de développement des sciences, de l'état de l'industrie, etc. Si on les détache de toutes ces causes historiques, ils deviennent incompréhensibles »⁶⁰.

Si nous choisissons de débiter notre évocation de la formation technique au début du XVII^e siècle ce n'est pas par choix arbitraire, mais bien parce que c'est seulement avec les grandes découvertes scientifiques telles que l'imprimerie, le métier à tisser etc., que la question de la formation technique va se poser. D'abord diffuse, puis de plus en plus différenciée, sa prise en compte progressive par les grands penseurs et pédagogues deviendra

⁶⁰ Durkheim E., Education et Sociologie, Paris, Alcan, 3^e édition, 1934, p42

au fil du temps, du progrès technique et des modifications du système scolaire un objet et une finalité.

2.2. Les grands pédagogues et l'enseignement technique

Jan Amos Komensky, ordinairement désigné sous le nom latin de Comenius, dans un texte de 1643, déplorait déjà la « confusion babylonienne » de la langue des artisans. Le premier dans la civilisation occidentale, Comenius préconise vers le milieu du XVII^e siècle, un école commune à tous, non seulement aux filles et aux garçons, mais aux enfants de toutes conditions : on décèlera mieux ceux qui sont capables de suivre l'enseignement à des degrés supérieurs, déclare t-il, si l'on renonce à toute différenciation au cours des toutes premières années et si l'on fait en sorte que tous fréquentent les petites écoles . C'est là la première conception d'un système scolaire à proprement parler, puisque toute la population est concernée et qu'on marque l'interdépendance entre l'enseignement élémentaire et les autres enseignements.

Logique et conséquent dans ses efforts pour établir un «ordo ordinum» universel, spirituel, moral et physique, Komenský en vient, dès ses jeunes années, à l'élaboration d'un nouvel art d'enseigner, moyen par excellence de la refonte de l'homme. *Schola officina humanitatis* , telle est la devise révolutionnaire de la pédagogie coménienne, une école donc qui serait productrice de l'homme humain, se proposant le développement de la qualité même d'homme au lieu d'un **dressage professionnel**. Comenius se démarque ainsi des enseignements uniquement destinés à une faible partie de la population pour souhaiter offrir à tous une éducation seule garante du développement de l'homme et à travers lui de l'humanité.

C'est Marsile Ficin (1433-1499), philosophe néoplatonicien de Florence, qui assigne à l'homme de nouvelles visées : « le but de l'homme est la domination de l'univers par son

industrie ». Un grand nombre d'innovations techniques coïncident, au cours de la renaissance, avec l'essor de la bourgeoisie marchande. Le rôle et le pouvoir des villes s'accroissent et provoquent des transformations qui nécessitent la mise en œuvre et le **développement de techniques** de plus en plus perfectionnées : urbanisme, architecture, aménagement des routes, construction des canaux, assèchement des marais, défrichement et mise en cultures⁶¹. Si des inventions comme la boussole et la poudre à canon de même que l'imprimerie sont importantes elles ne sont cependant significatives que du formidable esprit d'invention et de l'intérêt que l'on porte à l'époque à la technique. Les humanistes de la renaissance puisent dans le goût des sciences et des techniques le goût du bonheur. Les hommes de la Renaissance sont fascinés par la nature et sont des observateurs, des empiristes et des inventeurs. Ainsi leurs sciences sont celles de **l'ingénierie et de la mécanique**. Léonard de Vinci en reste un des plus fameux exemple, il se présente à Ludovic Le More en tant que « mécanicien et ingénieur qui se soucie d'avions, d'anémomètres, de scaphandres, de mitrailleuses, de tanks »⁶²

Cet essor invite sans doute Rabelais à exhorter Gargantua à fréquenter les **ateliers des orfèvres, des tailleurs de pierre précieuses, des monnayeurs et des alchimistes, des horlogers et de combien d'autres !** Il faut donc, pour se développer, asservir la nature, la reproduire et fabriquer un monde analogue à la perfection de la création divine qui fournit les modèles. Il faut pour cela **former l'homme à la « technique » et à « l'artistique »**. Le programme de formation de Gargantua est savamment dosé : l'éducation du corps, l'éducation intellectuelle, le libre jeu, la fréquentation des anciens, les échanges avec les savants lettrés, le contact direct avec la nature rien n'est négligé. Les jeux, les activités physiques, les langues, les sciences profanes et religieuses, l'histoire et la littérature et surtout

⁶¹ Breton, Rieu et Tinland, la techno-science en question. Seyssel : Champ Vallon, 1990, p 30

⁶² Cité par Denis Simard in La Pédagogie, Théories et Pratiques de l'Antiquité à nos Jours, Gaétan Morin, 1996, p69

les arts et métiers font partie de ce « programme d'enseignement ». Il faut atteindre le savoir absolu, l'érudition totale, le savoir encyclopédique qui embrasse tous les domaines de l'activité humaine.

Un programme d'études est mis en place dont la caractéristique principale est son encyclopédisme. Dans les préoccupations quotidiennes, l'éducation physique, à hauteur de trois ou quatre heures quotidiennes pendant lesquelles il faut apprendre tous les sports et les savoirs encyclopédiques tiennent une place prépondérante. C'est tous les savoirs de son temps que l'élève doit acquérir pour atteindre un souverain bonheur. La faculté cognitive y est développée dans sa plénitude afin que selon Durkheim⁶³ « l'homme ne réalise pleinement sa nature que s'il fait reculer les limites de sa connaissance aussi loin qu'il est possible, que s'il élargit sa conscience de manière à ce qu'il embrasse l'univers. Il n'est vraiment et absolument heureux que dans l'état d'exaltation où se trouve l'intelligence en possession de la vérité ; c'est dans les joies de l'ivresse scientifique qu'il doit chercher la béatitude suprême ».

Aux savoirs encyclopédiques sont associés l'enseignement des langues et d'abord le grec puis le latin, l'hébreu, le chaldéen et l'arabe pour les écritures saintes qui ont une place primordiale. Le travail du style se fera à l'aide de Platon et de Cicéron. La science comme connaissance positive des choses du monde occupe dans ce programme une place prépondérante. Pour compléter cette formation une éducation esthétique et une **éducation aux métiers** complètent ce programme. En effet, les jours de pluie Gargantua s'initie aux arts de la peinture et de la sculpture, puis il visite les orfèvres, les fondeurs, les monnayeurs, les tailleurs de pierres précieuses, les horlogers, les imprimeurs et bien d'autres encore. Il était

⁶³ Durkheim. E., L'évolution pédagogique en France, 2^{ème} édition, Paris fayard, 1969 (1938), p220

déjà inconcevable de séparer la formation « générale » de la **formation « technique »** pour former cet être « idéal » au savoir universel dont rêve Rabelais.

Erasme est sans doute contemporain de Rabelais mais ses idées sur l'éducation sont différentes ; aucune allusion à l'enseignement technique n'est faite. Il s'agit de former avant tout un être érudit élégant poli, raffiné capable de s'exprimer tant à l'écrit qu'à l'oral. La littérature est la discipline la plus hautement éducative, les sciences (en particulier celles de la nature) , l'histoire et la géographie ne sont qu'annexes. Denis Simard⁶⁴ nous indique qu'Erasme recommande notamment la lecture de l'*Organon* d'Aristote⁶⁵ ; l'étude de la dialectique dans la mesure où elle peut servir de rhétorique ; ainsi qu'un peu de physique et de mathématiques. Ces connaissances servent en quelque sorte de propédeutique à la formation, alors que pour son contemporain Rabelais, le « géant » doit être la synthèse vivante de toutes les connaissances : de la nature, de la littérature, du monde et de choses. Selon lui la science n'est rien d'autre que le grand savoir, le développement maximal de toutes les qualités humaines.

⁶⁴ Denis Simard , in La pédagogie.... Op. cité p 83

⁶⁵ L'œuvre logique d'**Aristote** (384-322 avant J.-C.) fut la première à entrer officiellement à l'Université de Paris (1215). Connue sous le nom traditionnel d'*Organon*, c'est-à-dire « instrument » méthodologique du savoir, elle comportait, au Moyen Âge, six traités et débutait par l'*Isagoge* de Porphyre. Aux notions relatives aux catégories et aux propositions (*Logica vetus*, « corpus ancien de logique »), connues dès le haut Moyen Âge au travers de l'œuvre de **Boèce**, s'ajoutèrent à partir du milieu du XIIe siècle, celles relatives aux syllogismes et à la méthode inductive, notion essentielle pour toute méthode expérimentale (*Logica nova*, « corpus récent de logique »). Une fièvre de gloses et de commentaires en accompagna, au XIIIe siècle, l'enseignement de Godefroid de Fontaines, maître régent de la Faculté de théologie à Paris (1285-1301)

2.3. La naissance de la pédagogie

Le XVII^e siècle donne naissance à la pédagogie. En effet, si le siècle qui a précédé a surtout pensé l'éducation comme la mise en place d'un certain nombre d'éléments éducatifs dont le contenu et la méthode formaient l'essentiel, au cours de ce siècle va se mettre en place ce que l'on pourra appeler la « pédagogie » dont un des principaux effets sera l'augmentation du nombre d'élèves. Plusieurs facteurs y concourent sans doute, en particulier la réforme amorcée par Luther, la riposte catholique, un souci moral de l'enfance ainsi qu'un questionnement de l'utilité de la scolarisation dans la maintien de l'ordre social ; Cette augmentation entraînera une réflexion sur l'organisation de la classe pour régler les problèmes d'enseignement. Toutes les pratiques visant à gérer le groupe classe tant au point de vue spatio-temporel (organisation de la journée, disposition des élèves, temps, espace), mais également au niveau des contenus et des méthodes (contenus de savoirs, formation des maîtres...) sont soumises à une codification précise et détaillée.

On peut considérer que si toutes les sociétés éduquent elles n'enseignent pas toutes. Le XVI^e siècle, comme ceux qui l'ont précédé, ont transmis de façon plus ou moins construite leurs « institutions, leurs croyances, leurs conceptions morales et religieuses, leurs savoirs et **techniques** »⁶⁶ la transmission des savoirs et la transmission des connaissances se fait de manière informelle sans que personne n'ait été spécialement formé à cette tâche, elle se réalise de manière anonyme et se forge dans le creuset social local. L'artisan tel que le forgeron a appris son métier par imitation et répétition au contact d'un artisan qui l'avait lui-même appris d'un autre maître et ainsi de suite. Ces métiers font en quelque sorte partie de la tradition. La transmission du métier consiste surtout à montrer et à répéter.

⁶⁶ Moreau, Platon et les grands philosophes, 1966, cité par Clément Gauthier in La pédagogie ...op.cité.p 89.

Le nouveau regard moral sur l'enfance a sans doute incité les notables des villes à pointer (déjà !) du doigt la jeunesse turbulente et à vouloir corriger une situation malsaine. En effet, à cette époque les jeunes désœuvrés devenaient pour les gens des bourgs, un tracas de plus en plus important. Ils étaient de plus en plus nombreux à vagabonder à mendier, à voler dans les villes causant scandale ou crainte chez les habitants. C'est alors qu'une idée nouvelle fit son chemin, celle de **Démia** qui affirma en observant les enfants de Lyon et en particulier ceux du peuple, qu'ouvrir une école c'était fermer une prison. Cette opinion fut reprise plus tard par Jean Baptiste de la Salle puis par Victor Hugo dans le tirade de conclusion d'un livre demeuré célèbre : **Claude Gueux**. L'éducation du peuple n'était jusqu'à lors pas valorisée mais cette nouvelle vision de l'utilité sociale de l'école eut pour effet de favoriser l'éducation du peuple et, partant, la création d'écoles.

Or, s'il y a beaucoup d'enfants différents qui fréquentent l'école et ce, sur des périodes de plus en plus longues, cela ne va pas sans poser de problèmes pédagogiques, la pédagogie se conjuguant jusqu'à lors au singulier.

L'apport des sophistes sur ce point sera révolutionnaire car, plutôt que de montrer aux autres un métier, il s'agira d'aider l'autre à apprendre à penser. Enseigner ne se réduit plus à la maîtrise d'un contenu mais nécessite la mise en place de toute une série de dispositifs et de méthodes dont l'objectif principal d'enseignement est sans doute de lutter contre le désordre dans la classe. Il fallait rendre moins pénible l'acte d'enseigner acte basé jusqu'à lors sur un acte au singulier, c'est à dire sur une pédagogie où le maître recevait tour à tour les élèves qui étaient peu nombreux dans la classe et où le seul savoir pédagogique consistait à dispenser la matière enseignée. L'arrivée d'un plus grand nombre d'enfants à l'école, et leur fréquentation plus assidue, devint le révélateur de l'insuffisance des méthodes d'enseignement. Enseigner à

des groupes d'enfants n'était pas facile et le maître devait faire face à bien des problèmes de discipline, de motivation, d'organisation de la classe etc.

La pédagogie apparaît comme une méthode qui permet d'enseigner à tous c'est à dire de ne plus se limiter au contenu mais également de faire en sorte que tous aient accès au contenu, sans se soucier des différences individuelles. Il faut donc mettre en place un ordre rigoureusement pensé afin de s'assurer que les élèves apprennent vite et mieux. La pédagogie est donc une méthode permettant ordre et contrôle minutieux de tous les éléments de la classe. Comenius écrit « il faut essayer de donner à l'école une organisation telle qu'elle soit, en tout point, aussi précise qu'une horloge » et « enseigner de telle sorte que le résultat soit infaillible »

3. Le XVI^e siècle naissance d'une philosophie de l'éducation

Jean Amos Comenius (1592-1671), ainsi que Martin Luther, sont les représentants en Allemagne de ce foisonnant mouvement d'idées sur l'éducation et sur la place de la formation technique auquel on assiste dans tous les pays qui s'industrialisent et se libéralisent, mouvement qui accompagne le bouleversement économique et social de cette période. D'ailleurs il n'est pas étonnant de voir naître cet important mouvement intellectuel en Angleterre, berceau de la révolution industrielle et du capitalisme, avec Francis Bacon (1561-1626) qui, dans sa "Nouvelle Atlantide" -digne héritière de l'"Utopie" de Thomas More (1478-1535)- fonde la méthode inductive et prouve l'enrichissement réciproque de la théorie et de la pratique. Francis Bacon sera l'inspirateur en Angleterre de John Locke (1632-1704) et en Allemagne de Jean Amos Comenius, qui publie en 1630 "La grande didactique" où il demande que les contenus d'enseignement et les méthodes pédagogiques aillent du concret à l'abstrait. En France, Rousseau (1712-1778) et les encyclopédistes préconisent dans le même ordre d'idée une éducation concrète et progressive et réhabilitent le travail manuel.

Jan Amos Komensky, ordinairement désigné sous le nom latin de Coménius, dans un texte antérieur de 1643, déplorait déjà la « confusion babylonienne » de la langue des artisans. Le premier dans la civilisation occidentale, Coménius préconise vers le milieu du XVII^e siècle, un école commune à tous, non seulement aux filles et aux garçons, mais aux enfants de toutes conditions. : on décèlera mieux ceux qui sont capables de suivre l'enseignement à des degrés supérieurs, déclare t'il, si l'on renonce à toute différenciation au cours des toutes premières années et si l'on fait en sorte que tous fréquentent les petites écoles. C'est là la première conception d'un système scolaire à proprement parler, puisque toute la population est concernée et qu'on marque l'interdépendance entre l'enseignement élémentaire et les autres enseignements.

Logique et conséquent dans ses efforts pour établir un «ordo ordinum» universel, spirituel, moral et physique, Komenský en vient, dès ses jeunes années, à l'élaboration d'un nouvel art d'enseigner, moyen par excellence de la refonte de l'homme. *Schola officina humanitatis*, telle est la devise révolutionnaire de la pédagogie coménienne, une école donc qui serait productrice de l'homme humain, se proposant le développement de la qualité même d'homme au lieu d'un **dressage professionnel**. Coménius se démarque ainsi des enseignements uniquement destinés à une faible partie de la population pour souhaiter offrir à tous une éducation seule garante du développement de l'homme et à travers lui de l'humanité.

C'est Marsile Ficin (1433-1499), philosophe néoplatonicien de Florence, qui assigne à l'homme de nouvelles visées : « le but de l'homme est la domination de l'univers par son **industrie** ». Un grand nombre d'innovations techniques coïncident, au cours de la renaissance, avec l'essor de la bourgeoisie marchande. Le rôle et le pouvoir des villes s'accroissent et provoquent des transformations qui nécessitent la mise en œuvre et le **développement de techniques** de plus en plus perfectionnées : urbanisme, architecture,

aménagement des routes, construction des canaux, assèchement des marais, défrichement et mise en cultures⁶⁷. Si des inventions comme la boussole et la poudre à canon de même que l'imprimerie sont importantes elles ne sont cependant significatives que du formidable esprit d'invention et de l'intérêt que l'on porte à l'époque à la technique. Les humanistes de la renaissance puisent dans le goût des sciences et des techniques le goût du bonheur. Les hommes de la Renaissance sont fascinés par la nature et sont des observateurs, des empiristes et des inventeurs. Ainsi leurs sciences sont celles de **l'ingénierie et de la mécanique**. Léonard de Vinci en reste un des plus fameux exemple, il se présente à Ludovic Le More en tant que « mécanicien et ingénieur qui se soucie d'avions, d'anémomètres, de scaphandres, de mitrailleuses, de tanks »⁶⁸

Cet essor invite sans doute Rabelais à exhorter Gargantua à fréquenter les **ateliers des orfèvres, des tailleurs de pierres précieuses, des monnayeurs et des alchimistes, des horlogers et de combien d'autres !** Il faut donc, pour se développer, asservir la nature, la reproduire et fabriquer un monde analogue à la perfection de la création divine qui fournit les modèles. Il faut pour cela **former l'homme à la « technique » et à « l'artistique »**. Le programme de formation de Gargantua est savamment dosé : l'éducation du corps, l'éducation intellectuelle, le libre jeu, la fréquentation des anciens, les échanges avec les savants lettrés, le contact direct avec la nature rien n'est négligé. Les jeux, les activités physiques, les langues, les sciences profanes et religieuses, l'histoire et la littérature et surtout **les arts et métiers** font partie de ce « programme d'enseignement ». Il faut atteindre le savoir absolu, l'érudition totale, le savoir encyclopédique qui embrasse tous les domaines de l'activité humaine.

⁶⁷ Breton, Rieu et Tinland, la techno-science en question. Seyssel : Champ Vallon, 1990, p 30

⁶⁸ Cité par Denis Simard in La Pédagogie, Théories et Pratiques de l'Antiquité à nos Jours, Gaétan Morin, 1996, p69

Afin d'atteindre ces « objectifs » (pour reprendre une expression actuelle) un programme d'études est mis en place dont la caractéristique principale est son encyclopédisme. Dans les préoccupations quotidiennes, l'éducation physique, à hauteur de trois ou quatre heures quotidiennes pendant lesquelles il faut apprendre tous les sports et les savoirs encyclopédiques tiennent une place prépondérante. C'est tous les savoirs de son temps que l'élève doit acquérir pour atteindre un souverain bonheur. La faculté cognitive y est développée dans sa plénitude afin que selon Durkheim⁶⁹ « l'homme ne réalise pleinement sa nature que s'il fait reculer les limites de sa connaissance aussi loin qu'il est possible, que s'il élargit sa conscience de manière à ce qu'il embrasse l'univers. Il n'est vraiment et absolument heureux que dans l'état d'exaltation où se trouve l'intelligence en possession de la vérité ; c'est dans les joies de l'ivresse scientifique qu'il doit chercher la béatitude suprême ».

Aux savoirs encyclopédiques sont associés l'enseignement des langues et d'abord le grec puis le latin, l'hébreu, le chaldéen et l'arabe pour les écritures saintes qui ont une place primordiale. Le travail du style se fera à l'aide de Platon et de Cicéron. La science comme connaissance positive des choses du monde occupe dans ce programme une place prépondérante. Pour compléter cette formation une éducation esthétique et une **éducation aux métiers** complètent ce programme. En effet, les jours de pluie Gargantua s'initie aux arts de la peinture et de la sculpture, puis il visite les orfèvres, les fondeurs, les monnayeurs, les tailleurs de pierres précieuses, les horlogers, les imprimeurs et bien d'autres encore. Il était déjà inconcevable de séparer la formation « générale » de la **formation « technique »** pour former cet être « idéal » au savoir universel dont rêve Rabelais.

Erasme est sans doute contemporain de Rabelais mais ses idées sur l'éducation sont différentes ; aucune allusion à l'enseignement technique n'est évoquée. Il s'agit de former

⁶⁹ Durkheim. E., L'évolution pédagogique en France, 2^{ème} édition, Paris fayard, 1969 (1938), p220

avant tout un être érudit élégant poli, raffiné capable de s'exprimer tant à l'écrit qu'à l'oral. La littérature est la discipline la plus hautement éducative, les sciences (en particulier celles de la nature), l'histoire et la géographie ne sont qu'annexes. Denis Simard⁷⁰ nous indique qu'Erasme recommande notamment la lecture de l'Organon d'Aristote ; l'étude de la dialectique dans la mesure ou elle peut servir de rhétorique ; ainsi qu'un peu de physique et de mathématiques. Ces connaissances servent en quelque sorte de propédeutique à la formation, alors que pour son contemporain Rabelais, le « géant » doit être la synthèse vivante de toutes les connaissances : de la nature, de la littérature, du monde et de choses. Selon lui la science n'est rien d'autre que le grand savoir, le développement maximal de toutes les qualités humaines.

4. Le XVII^e siècle : Pédagogie et développement technique : vers une nouvelle forme de transmission des savoirs

On peut considérer que si toutes les sociétés éduquent elles n'enseignent pas toutes. Le XVI^e siècle comme ceux qui l'ont précédé ont transmis de façon plus ou moins construite leurs « institutions, leurs croyances, leurs conceptions morales et religieuses, leurs savoirs et **techniques** »⁷¹ la transmission des savoirs et connaissances se fait de manière informelle sans que personne n'ait été spécialement formé à cette tâche, elle se réalise de manière anonyme et se forge dans le creuset social local. L'artisan tel que le forgeron a appris son métier par imitation et répétition au contact d'un artisan qui l'avait lui même appris d'un autre maître et ainsi de suite. Ces métiers font en quelque sorte partie de la tradition. La transmission du métier consiste surtout à montrer et à répéter.

⁷⁰ Denis Simard , in La pédagogie.... Op. cité p 83

⁷¹ Moreau, Platon et les grands philosophes, 1966, cité par Clément Gauthier in La pédagogie ...op.cité.p 89.

Le nouveau regard moral sur l'enfance a sans doute incité les notables des villes à pointer (déjà !) du doigt la jeunesse turbulente et à vouloir corriger une situation malsaine. En effet, à cette époque les jeunes désœuvrés devenaient pour les gens des bourgs, un tracas de plus en plus important. Ils étaient de plus en plus nombreux à vagabonder à mendier, à voler dans les villes causant scandale ou crainte chez les habitants. C'est alors qu'une idée nouvelle fit son chemin, celles de **Démia** qui affirma en observant les enfants de Lyon mais en particulier ceux du peuple, qu'ouvrir une école c'était fermer une prison. Cette opinion fut reprise plus tard par Jean Baptiste de la Salle puis par Victor Hugo dans le tirade de conclusion d'un livre demeuré célèbre : **Claude Gueux**⁷². L'éducation du peuple n'était jusqu'alors pas valorisée mais cette nouvelle vision de l'utilité sociale de l'école eu pour effet de favoriser l'éducation du peuple et, partant, la création d'écoles.

Or si il y a beaucoup d'enfants différents qui fréquentent l'école et ce, sur des périodes de plus en plus longues, cela ne va pas sans poser de problèmes pédagogiques, la pédagogie se conjuguant jusqu'alors au singulier.

L'apport des sophistes sur ce point sera révolutionnaire car, plutôt que de montrer à l'autre un métier, il s'agira alors d'aider l'autre à apprendre à penser. Enseigner ne se réduit plus à la maîtrise d'un contenu mais nécessite la mise en place de toute une série de dispositifs et de méthodes dont l'objectif principal d'enseignement était sans doute de lutter contre le désordre dans la classe. Il fallait rendre moins pénible l'acte d'enseigner qui se basait jusqu'alors sur un acte au singulier, c'est à dire sur une pédagogie où le maître recevait tour à tour les élèves qui étaient peu nombreux dans la classe et où le seul savoir pédagogique consistait à connaître la matière enseignée. L'arrivée d'un plus grand nombre d'enfants à

⁷² « Cette tête de l'homme du peuple, cultivez-la, défrichez-la, arrosez-la, fécondez-la, éclairez-la, moralisez-la, utilisez-la ; vous n'aurez pas besoin de la couper. » V. Hugo, Claude Gueux, Revue de Paris, 1834

l'école, et leur fréquentation plus assidue, devint le révélateur de l'insuffisance des méthodes d'enseignement. Enseigner à des groupes d'enfants n'était pas facile et le maître devait faire face à bien des problèmes de discipline, de motivation, d'organisation de la classe etc.

La pédagogie apparaît comme une méthode qui permette d'enseigner à tous c'est à dire de ne plus se limiter au contenu mais également de faire en sorte que tous aient accès au contenu, sans se soucier des différences individuelles. Il faut donc mettre en place un ordre rigoureusement pensé afin de s'assurer que les élèves apprennent vite et mieux. La pédagogie est donc un méthode permettant ordre et contrôle minutieux de tous les éléments de la classe. Comenius écrit « il faut essayer de donner à l'école une organisation telle qu'elle soit, en tout point, aussi précise qu'une horloge » et « enseigner de telle sorte que le résultat soit infaillible »

Jusqu'à l'aube du XVII^e siècle, le monde de l'artisanat est couplé avec la "formation sur le tas" grâce à l'apprentissage du métier dans le cadre certes figé mais aussi protégé et valorisant des corporations et du compagnonnage. « La corporation réunit l'ensemble des artisans qui pratiquent le même métier dans la même ville, au sein d'une organisation hiérarchisée : maîtres jurés (les chefs de la corporation), maîtres (les employeurs), compagnons (les ouvriers) et apprentis. La fonction des corporations est de soumettre leurs membres à une discipline collective, destinée en principe à protéger le consommateur (en assurant le respect de la qualité et du juste prix), mais qui sert surtout à défendre les privilèges des membres de la corporation contre toute concurrence extérieure. D'où les conditions très strictes fixées pour l'apprentissage et plus encore pour l'accès à la maîtrise»⁷³. Chaque maître a au plus trois apprentis, qui, après trois à cinq années de formation selon les professions et

⁷³ J.-C. Asselain. **Histoire économique de la France du XVIII^e à nos jours**, Paris, Seuil, 1989.

sur examen de leurs capacités dans la technique de leur métier, deviennent compagnons, mais les compagnons sont peu à pouvoir prétendre au titre de maître et donc à ouvrir une boutique à leur compte, d'autant plus que dans de nombreuses corporations la maîtrise se transmet de père en fils...

Avec le XVII^e siècle, et en réponse aux nouveaux besoins de puissance militaire et économique de l'Ancien Régime, se développent les manufactures dont le bon fonctionnement nécessite la formation des cadres et des ouvriers. D'où la création en particulier de l'Académie des Sciences en 1666 par Colbert, fervent défenseur des thèses mercantilistes : il attend de cette association d'hommes de sciences non seulement élaboration de théories et formation par apprentissage mais aussi des inventions techniques qui rendent compétitives les manufactures royales françaises.

Le XVII^e siècle donne naissance à la pédagogie. En effet, le siècle qui a précédé a surtout pensé l'éducation en la définissant comme une mise en place d'un certain nombre d'éléments éducatifs dont le contenu et la méthode formaient l'essentiel. Au cours de ce siècle va se mettre en place ce que l'on pourra appeler la « pédagogie » dont un des principaux effets sera l'augmentation du nombre d'élèves. Cette augmentation entraînera une réflexion sur l'organisation de la classe pour régler les problèmes d'enseignement. Toutes les pratiques visant à gérer le groupe classe tant au point de vue spatio-temporel (organisation de la journée, disposition des élèves, temps, espace), mais également au niveau des contenus et des méthodes (contenus de savoirs, formation des maîtres...) sont soumises à une codification précise et détaillée.

Le XVII^e siècle fut marqué par de rapides progrès dans le domaine des sciences, souvent absent des universités, qui continuaient à privilégier les humanités classiques. Colbert créa en 1666 **l'Académie des sciences, l'Observatoire de Paris et le**

Journal des savants, qui avaient pour vocation de favoriser la transmission des découvertes et des travaux scientifiques. Cette évolution se traduit par l'entrée de nouveaux enseignements scientifiques dans les programmes d'étude, mais cette pénétration de l'esprit et des connaissances scientifiques se heurta au conservatisme de certains établissements qui privilégiaient l'héritage des Anciens et notamment le latin. L'attitude des oratoriens et des jansénistes, qui introduisirent dans leurs écoles des matières «modernes» comme le français, l'histoire et la géographie, faisait plutôt figure d'exception. Colbert, fervent défenseur des thèses mercantilistes : il attend de cette association d'hommes de sciences non seulement l'élaboration de théories et formation par apprentissage mais aussi des inventions techniques qui puissent rendre compétitives les manufactures royales françaises. ...

Jusqu'à l'aube du XVIIIe siècle, le monde de l'artisanat est couplé avec la « formation sur le tas » grâce à l'apprentissage du métier dans le cadre certes figé mais aussi protégé et valorisant des corporations et du compagnonnage. Les compagnons sont peu à peu à pouvoir prétendre au titre de maître et donc à ouvrir une boutique à leur compte, d'autant plus que dans de nombreuses corporations, la maîtrise se transmet de père en fils...

Ces créations d'écoles techniques - qui correspondent aux débuts de la scolarisation des savoirs professionnels- montrent aussi que les corporations perdent de leur importance

Avec le XVIIIe siècle, et en réponse aux nouveaux besoins de puissance militaire et économique de l'Ancien Régime, se développent les manufactures dont le bon fonctionnement nécessite la formation des cadres et des ouvriers.

D'où la création en particulier de l'Académie des Sciences en 1666 par Colbert, fervent défenseur des thèses mercantilistes : il attend de cette association d'hommes de sciences non seulement l'élaboration de théories et formation par apprentissage mais aussi

des inventions techniques qui puissent rendre compétitives les manufactures royales françaises. ...

Ces créations d'écoles techniques - qui correspondent aux débuts de la scolarisation des savoirs professionnels- montrent aussi que les corporations perdent de leur importance : « cette évolution régressive s'explique en partie par la mainmise royale depuis le XVI^e siècle. [...] Un autre facteur de rigidité est constitué par la réglementation d'État, qui depuis Colbert se substitue ou se superpose à la réglementation corporative. [...] À l'origine, il existait une distinction entre métiers “libres” et métiers “jurés” (les plus étroitement réglementés) » et dont le qualificatif s'explique par la notion de jurande, charge confiée annuellement et en général par élection à un certain nombre de maîtres pour représenter la corporation, pour défendre ses intérêts, veiller à l'application stricte du règlement intérieur, et ce sous le serment d'être solidaires et de respecter la morale professionnelle. « Cette distinction tend progressivement à s'estomper, les métiers libres méritent de moins en moins leur nom, et d'ailleurs on les désigne souvent par le terme de métiers “réglés” »⁷⁴ Turgot, trouvant le système intolérable, abolit par un édit de 1776 jurandes et maîtrises. Cet édit est confirmé par l'Assemblée nationale dans une loi de mars 1791. De ces décisions importantes, qui ont pour but d'instituer la liberté du travail, date paradoxalement la crise de l'apprentissage.

L'idéal pédagogique se met en place au XVII^e siècle : « le caractère le plus évident des collèges du XVII^e siècle est une des causes du succès que connurent les jésuites, apparaît comme l'effort pour faire vivre une jeunesse turbulente d'une façon méthodique » (Snyders, 1971)⁷⁵. Cet idéal pédagogique que se mettra en place tout au long du XVIII^e siècle.

⁷⁴ Asselain J. Ch., Histoire économique de la France, Paris, Seuil, 1984

⁷⁵ Snyders, G. « Les XVII^e et XVIII^e siècles » dans M. Debesse et G. Mialaret (sous le dir. de), **Traité des sciences pédagogiques**. Tome 2, PUF, 1971

5. Le XVIII^e siècle : La naissance de la forme scolaire et de l'enseignement technique

Au XVIII^e siècle apparaissent les premières écoles d'ingénieurs qui sont les premiers établissements de l'enseignement technique supérieur : l'École des Ponts et Chaussées est créée en 1775, celle des Mines en 1778.

On assiste par ailleurs à la création d'écoles, essentiellement privées, s'adressant aux enfants des familles pauvres pour une formation technique élémentaire.

La Révolution française a deux conséquences un peu contradictoires sur **l'enseignement technique** : d'un côté, sous la Constituante, elle porte atteinte pour plusieurs décennies à la formation technique élémentaire en supprimant les corporations et les associations ouvrières (loi Le Chapelier de 1791), et de l'autre, sous la Convention, elle développe de manière déterminante l'enseignement technique supérieur en créant des établissements prestigieux comme l'Ecole Polytechnique pour la formation des ingénieurs civils et militaires et le Conservatoire des Arts et Métiers

Au XVIII^e siècle apparaissent les premières écoles d'ingénieurs qui sont les premiers établissements de l'enseignement technique supérieur : l'École des Ponts et Chaussées est créée en 1775, celle des Mines en 1778. On assiste par ailleurs à la création d'écoles, essentiellement privées, s'adressant aux enfants des familles pauvres pour une formation technique élémentaire. Ainsi, J.-B de La Salle, fondateur de la Congrégation des Frères des écoles chrétiennes, ouvre-t-il des écoles dominicales gratuites pour les apprentis et les ouvriers et notamment, dans les années 1770, l'Institut de Saint-Yon près de Rouen où l'on enseigne « tout ce qui peut concerner le commerce, la finance, le militaire, l'architecture et les mathématiques, en un mot, tout ce qu'un jeune homme peut apprendre, à l'exception du

latin ». Le Duc de La Rochefoucauld-Liancourt ouvre quant à lui en 1788, dans l'Oise, une école professionnelle réservée aux orphelins d'ouvriers et de soldats : elle sera nationalisée par la Convention et fera partie du Prytanée français avant de devenir en 1803 la première "Ecole Nationale d'Arts et Métiers" et d'être transférée en 1806 à Châlons-sur-Marne pour constituer ainsi elle-même, et contrairement aux intentions de son fondateur, un établissement d'enseignement technique supérieur... Ces créations d'écoles techniques - qui correspondent aux débuts de la scolarisation des savoirs professionnels- montrent aussi que les corporations perdent de leur importance : « cette évolution régressive s'explique en partie par la mainmise royale depuis le XVI^e siècle. [...] Un autre facteur de rigidité est constitué par la réglementation d'État, qui depuis Colbert se substitue ou se superpose à la réglementation corporative. [...] À l'origine, il existait une distinction entre métiers “libres” et métiers “jurés” (les plus étroitement réglementés) » et dont le qualificatif s'explique par la notion de jurande, charge confiée annuellement et en général par élection à un certain nombre de maîtres pour représenter la corporation, pour défendre ses intérêts, veiller à l'application stricte du règlement intérieur, et ce sous le serment d'être solidaires et de respecter la morale professionnelle. « Cette distinction tend progressivement à s'estomper, les métiers libres méritent de moins en moins leur nom, et d'ailleurs on les désigne souvent par le terme de métiers “réglés” »⁷⁶ Turgot, trouvant le système intolérable, abolit par un édit de 1776 jurandes et maîtrises. Cet édit est confirmé par l'Assemblée nationale dans une loi de mars 1791. De ces décisions importantes, qui ont pour but d'instituer la liberté du travail, date paradoxalement la crise de l'apprentissage.

Il est important de noter aussi que c'est au début du XVIII^e siècle qu'apparaissent en Allemagne les premières "Realschulen", écoles qui donnent, sous l'influence du réformiste

⁷⁶ Asselain J.Ch., op.cité

Comenius, une place ainsi avec l'humanisme littéraire antérieur. Jean Amos Comenius (1592-1671), ainsi que Martin Luther, sont les représentants en Allemagne de ce foisonnant mouvement d'idées sur l'éducation et sur la place de la formation technique auquel on assiste dans tous les pays qui s'industrialisent et se libéralisent, mouvement qui accompagne le bouleversement économique et social de cette période. D'ailleurs il n'est pas étonnant de voir naître cet important mouvement intellectuel en Angleterre, berceau de la révolution industrielle et du capitalisme, avec Francis Bacon (1561-1626) qui, dans sa "Nouvelle Atlantide" -digne héritière de l'"Utopie" de Thomas More (1478-1535)- fonde la méthode inductive et prouve l'enrichissement réciproque de la théorie et de la pratique. Francis Bacon sera l'inspirateur en Angleterre de John Locke (1632-1704) et en Allemagne de Jean Amos Comenius, qui publie en 1630 "La grande didactique" où il demande que les contenus d'enseignement et les méthodes pédagogiques aillent du concret à l'abstrait. En France, Rousseau (1712-1778) et les encyclopédistes préconiseront dans le même ordre d'idée une éducation concrète et progressive et réhabilitent le travail manuel.⁷⁷

Le XVIII^e siècle voit l'idéologie du progrès se répandre dans toutes les couches de la société. Ce progrès s'appuie sur l'idée que la raison ne sert pas qu'à connaître le monde mais également à agir sur lui. La raison n'émerge pas d'un système clos mais des faits et de leurs observations, de leur connaissance.

⁷⁷ Jean Amos Comenius (1592-1671), ainsi que Martin Luther, sont les représentants en Allemagne de ce foisonnant mouvement d'idées sur l'éducation et sur la place de la formation technique auquel on assiste dans tous les pays qui s'industrialisent et se libéralisent, mouvement qui accompagne le bouleversement économique et social de cette période. D'ailleurs il n'est pas étonnant de voir naître cet important mouvement intellectuel en Angleterre, berceau de la révolution industrielle et du capitalisme, avec Francis Bacon (1561-1626) qui, dans sa "Nouvelle Atlantide" -digne héritière de l'"Utopie" de Thomas More (1478-1535)- fonde la méthode inductive et prouve l'enrichissement réciproque de la théorie et de la pratique. Francis Bacon sera l'inspirateur en Angleterre de John Locke (1632-1704) et en Allemagne de Jean Amos Comenius, qui publie en 1630 "La grande didactique" où il demande que les contenus d'enseignement et les méthodes pédagogiques aillent du concret à l'abstrait. En France, Rousseau (1712- 1778) et les encyclopédistes préconisent dans le même ordre d'idée une éducation concrète et progressive et réhabilitent le travail manuel.

Toutefois il convient de préciser ce qu'est la raison. Contrairement au grecs où la raison désignait une réalité objective indépendante de l'homme, la raison devient une faculté subjective spécifiquement humaine : toute réalité, matérielle ou morale est analysable. Pour connaître la réalité il suffit de la décomposer de telle façon que l'on puisse en apercevoir chaque élément même les plus simples ; ensuite on les recompose de façon logique ce qui donne comme résultat un système rationnel. Cette philosophie « **des lumières** »⁷⁸ marque une rupture avec le passé. Il s'agit alors de redonner à l'être humain sa liberté en amenant l'être humain à une attitude critique inspirée par la méthode scientifique. C'est donc dire qu'au XVIII^e siècle la raison est devenue non seulement une faculté humaine mais représente aussi une valeur désirable, inséparable de la recherche et de la liberté.

La raison s'oppose à l'ignorance et face à cette ignorance la raison élève le flambeau de la Lumière. Chaque individu doit être en possession d'une certaine quantité de vérité pour se faire une idée personnelle des choses et des événements qui le concerne. Tous cependant ne possèdent pas les outils pour l'exercer de façon adéquate, il faut donc valoriser l'éducation et l'instruction seuls susceptibles de fournir ces outils.

Bien sur, cette idéologie s'ancre sur un fait réel : le progrès des sciences de la nature. La science est capable d'effectuer de véritables progrès tant sur le plan des connaissances théoriques que sur celui des techniques. Le progrès signifie non seulement la possibilité d'action sur la nature mais aussi la possibilité de contrôle sur l'être humain. Il ne s'agit plus seulement de connaître le monde mais de le dominer de le plier à la volonté humaine ; En ce sens le XVIII^e siècle contient le germe de l'esprit technicien.

⁷⁸ Le terme de « lumière » représente dans ce contexte le triomphe de la raison, de la rationalité. Trois champs de l'activité humaine sont particulièrement frappés par la philosophie des Lumières ; il s'agit de la science, des arts et de la technique ; chacun de ces domaines devant se mettre au service du progrès et du bonheur de l'humanité. Fondamentalement optimiste, on croit que le progrès et le bonheur peuvent être littéralement construits grâce à la raison.

Le capitalisme se transforme peu à peu sous l'impulsion décisive de nombreuses découvertes techniques permettant d'accroître la production (par exemple les machines à tisser). Le milieu urbain, en particulier, voit la naissance des premières manufactures ancêtres des usines.

Même si l'État prend en charge, à partir de la fin du XVII^e siècle, la formation technique de niveau supérieur, avec la création des premières écoles spéciales (écoles d'artillerie, écoles du génie, d'hydrographie, École des ponts et chaussées et École des mines) on insistera d'abord sur l'empirisme de la formation au travail dans la pré-industrie manufacturière. Les origines de l'encadrement (commis, techniciens) sont mal connues.

Sous l'ancien régime, l'initiation professionnelle est généralement organisée au sein des corporations ou des mouvements compagnonniques, sous le format d'un apprentissage direct, « sur le tas ». Au terme de cet apprentissage, le jeune homme connaît tous les aspects d'un métier et peut accéder à la maîtrise après avoir fait ses preuves en tant que compagnon. L'accroissement des exigences intellectuelles de bon nombre de professions conduit l'État, des corps savants, ou certaines congrégations enseignantes à réaliser dans un cadre scolaire une partie au moins de l'initiation professionnelles des apprentis. Les écoles de dessin représentent, à cet égard, une forme typique de l'enseignement technique sous les règnes de Louis XV et de Louis XVI. Le mouvement de création de ces écoles rejoint les efforts déployés par les encyclopédistes pour rationaliser et diffuser les connaissances techniques.

Derrière les formations supérieures, viennent souvent des talents formés aux écoles de dessin qui se multiplient au XVIII^e siècle en province. Certains établissements tenus par les frères des écoles chrétiennes ont une vocation professionnelle. C'est le cas de l'école de dessin ouverte à St Sulpice en 1753 ou des cours de navigation et de comptabilité, institués dans les villes maritimes. Le mouvement Piétiste⁷⁹, fondateur des « *realschulen* » d'Allemagne, représenté en France par le pasteur JF Oberlin (1740-1826), organise au Ban des Roches dans les Vosges un cycle d'études comportant, entre autres, une initiation agricole.

Ainsi à la veille de la révolution, on dénombre 27 écoles de dessin en France. Ces institutions se présentent sous la forme d'établissements autonomes, soit de cours organisés par un collège ou une académie provinciale. L'École royale gratuite de Dessin, fondée à Paris en 1766, reçoit par groupes successifs, 1500 élèves qui exercent ou envisagent d'exercer un métier artisanal. Ainsi l'enseignement que l'on donne a-t-il autant pour objet le dessin d'art que le dessin proprement technique. Les fonctions d'un tel enseignement sont nettement distinguées : formation du goût, développement des capacités créatrices, amélioration des communications entre cadres et exécutants.

La Révolution française a deux conséquences un peu contradictoires sur **l'enseignement technique** : d'un côté, sous la Constituante, elle porte atteinte pour plusieurs décennies à la formation technique élémentaire en supprimant les corporations et les associations ouvrières (loi Le Chapelier de 1791), et de l'autre, sous la Convention, elle développe de manière déterminante l'enseignement technique supérieur en créant des établissements prestigieux comme l'Ecole Polytechnique pour la formation des ingénieurs

⁷⁹ Doctrine d'un courant religieux d'origine luthérienne invitant à la piété personnelle

civils et militaires et le Conservatoire des Arts et Métiers. C'est plus précisément en octobre 1794 que la Convention crée sur le rapport de l'Abbé Grégoire le Conservatoire national des Arts et Métiers, parfois appelé la Sorbonne de l'industrie et dont l'idée est généralement attribuée à Descartes.

L'article 2 du décret qui crée le CNAM précise que l' « on y expliquera la construction et l'emploi des outils et machines utiles aux arts et métiers, on y donnera tous les renseignements nécessaires et on fera les rapports sur les inventions et les perfectionnements concernant les arts et métiers ». En février 1803, Bonaparte crée la première "École nationale d'Arts et Métiers", école « destinée à fournir des contremaîtres et ouvriers instruits pour les manufactures ». La Révolution française a ces conséquences contradictoires parce qu'elle-même est marquée par un profond dualisme, ce qui conduit d'ailleurs J. Imbert, dans son histoire économique, à parler de deux révolutions : la révolution "bourgeoise et libérale" de la Constituante et la révolution "populaire et égalitaire" de la Convention. Relevons qu'à la lecture de certains discours faits notamment à la Convention on s'aperçoit de la permanence de certains débats : « ... il faut distinguer l'instruction publique de l'éducation nationale. L'instruction publique éclaire et exerce l'esprit ; l'éducation nationale doit former les cœurs ; la première doit donner des lumières et la seconde des vertus...Elles sont sœurs, mais l'éducation nationale est l'aînée... » (Discours de Rabaut Saint-Etienne, décembre 1792). Cette position est celle de M. Le Peletier dans son projet pour une éducation commune à tous les enfants de la République au sein d'établissements nationaux, que présente Robespierre à la Convention en juillet 1793.

Mais tous les Montagnards n'adhèrent pas à ce projet, notamment quant à sa forme scolaire ; il est reporté en octobre. Et en décembre de la même année, G. Bouquier présente

son plan général d'instruction publique où il propose une sorte de déscolarisation en application de ce que certains appellent "l'utopie de la société-école" : « les plus belles écoles, les plus utiles, les plus simples, où la jeunesse puisse prendre une éducation vraiment républicaine sont, n'en doutez pas, les séances publiques des départements, des districts, des tribunaux, et surtout des sociétés populaires. C'est dans ces sources pures que les jeunes gens puiseront la connaissance de leurs droits, de leurs devoirs, des lois et de la morale républicaine ; c'est en maniant les armes, c'est en se livrant aux exercices de la garde nationale, c'est en s'accoutumant au travail, en exerçant un art ou un métier pénible, que leurs membres deviendront souples, que leurs forces se développeront, qu'ils perfectionneront leurs facultés physiques. Tout leur présentera des moyens d'instruction... »

Quand le pouvoir passe au milieu de 1794 des Montagnards aux "Thermidoriens", se produit un autre renversement de tendance important : les projets scolaires ne visent plus les premiers degrés d'enseignement mais la formation des élites, et ce dans un sens plutôt encyclopédique, conformément à l'esprit des Lumières et au rapport de Condorcet de 1792. C'est finalement dans ce nouveau dispositif que seront formées plusieurs vagues de responsables et d'enseignants de la troisième République... L'enseignement technique commercial se développe lui aussi et apparaît même aux yeux de certains comme plus structuré que l'enseignement technique industriel : plusieurs villes créent en effet des écoles, publiques et gratuites, souvent subventionnées par les chambres de commerce, pour former les enfants des commerçants et autres négociants aux arts des chiffres (arithmétique et comptabilité).

6. Le XIX^e siècle : La création des diplômes : enjeux et débats

Le **XIX^e siècle** est marqué par le libéralisme économique et l'accélération du progrès technique, et par conséquent par une évolution rapide de l'organisation du travail qui préfigure déjà le taylorisme. S'ajoute à cela le mauvais sort fait à la main d'œuvre juvénile pour expliquer le développement du mouvement ouvrier et des doctrines socialistes ainsi que la crise du système d'apprentissage. C'est dans ce contexte que "l'enseignement technique" tel qu'on le connaît aujourd'hui a commencé à se constituer, mais selon deux optiques en réalité bien différentes : "vision patronale" "vision sociale".

6.1.L'apprentissage entre dégradation, disparition et maintien

Il semble que l'apprentissage n'est jamais fonctionné de façon parfaite. Déjà, sous l'ancien régime l'organisation de l'apprentissage sous forme de compagnonnage semblait une machine bien huilée mais avec le développement du machinisme, l'apprentissage perd sa raison d'être. Le textile, la métallurgie, les mines tirent profit du développement de la mécanisation et la qualification professionnelle cesse d'être indispensable : on ne demande plus la compétence de vrais ouvriers avec leurs savoirs et leur savoir-faire mais de la force physique de manœuvre.

Un bon apprentissage coûte cher. Si la formule traditionnelle voulait que le maître d'apprentissage reçoive chez lui l'apprenti aux termes d'un contrat écrit, celui-ci était à charge du maître pendant quatre ans en général. Si le maître s'engageait à livrer à l'apprenti toutes les connaissances de son métier, il recevait des parents un dédommagement en argent. L'apprentissage devient un luxe inaccessible aux prolétaires des manufactures : il faut que les enfants rapportent au plus tôt quelques sous.

De leur côté les patrons sabotent l'apprentissage : pourquoi s'encombreraient ils de gamins qui ne leurs sont d'aucun secours ? il faut qu'ils se rendent utiles : on les emploie aux courses, aux travaux de peine et ils n'apprennent rien : n'est ce pas là un discours bien actuel ?

Selon Antoine Prost ⁸⁰ face à la dégradation des conditions ouvrières les premiers syndicats et bientôt l'internationale dénoncent l'influence néfaste de l'atelier. Ils adoptent la formule « plus d'apprentissage dans l'atelier » et préféreraient voir prolonger le temps d'école. Cependant la masse des ouvriers est d'un avis différent et continuent d'affirmer qu « ce n'est pas à l'école que l'ouvrier se fait ». L'apprentissage disparaît lentement au point que cinq ouvriers sur six entrent au travail ans apprentissage.

Les nombreuses tentatives mises en place alors n'arrivent pas enrayer le phénomène. Il faut citer entre autres la tentative de la ville de Paris, qui avait fondé des prix pour encourager l'apprentissage en 1847. Cette tentative avorta et fut supprimée en 1874. Une grande enquête est alors lancée sous la direction du général Morin qui met en évidence l'ampleur du problème.

En effet deux types de solutions se font alors jour :

La première relève de l'assistance qui tente d'encourager l'apprenti – comme le prix de la ville de Paris- ou de le soutenir pendant son apprentissage. Ces œuvres viennent en aide aux familles en fournissant le trousseau aux apprentis qu'elles visitent et sur lesquels elles exercent une tutelle. Certaines de ces œuvres leur offrent l'hospitalité d'un foyer. Mais ce

⁸⁰ Antoine Prost Les enseignements techniques in Histoire de l'enseignement en France, Armand Collin, 1979, 523 p

genre de solution inspiré essentiellement par un souci moralisateur ne peut toucher qu'un petit nombre d'apprentis : ces sauvetages individuels laissent entier le problème de fond.

Les écoles de fabrique constituent le deuxième type de solution. Ce sont de véritables écoles d'apprentissage intégrées dans l'usine. Schneider au Creusot, ou l'imprimeur Chaix à Paris acceptent par exemple des apprentis de 12 à 15 ans environ. Ceux ci reçoivent déjà une légère rétribution, et partagent leur temps entre des cours d'instruction primaire, donnés à l'usine même, et des travaux d'atelier pour lesquels ils sont confiés à un contremaître ou à un vieil ouvrier, préfigurant en cela l'organisation de l'apprentissage et la mise en place de la formation en alternance actuellement élaborée pour les élèves de LEP.

Cependant il semblerait selon A. Prost⁸¹ que de telles initiatives ne soient pas dénuées d'arrière pensées : réservées aux enfants des ouvriers de l'entreprise, elles permettent de récompenser les plus méritants de ceux ci, tout en formant les petits cadres et les vrais professionnels nécessaires à l'usine. Elles assurent ainsi une relative promotion sociale tout en la contenant dans d'étroites limites. Les syndicats leur reprochent en outre une spécialisation excessive : les écoles de fabrique ne forment pas des ouvriers complets. Le travail ouvrier fait longtemps l'objet d'une formation sur le tas, au sein d'une culture de métiers qualifiés, où le geste a autant d'importance que l'outil, où le savoir-faire s'acquiert par le sens de l'observation, dans un " rang " de hiérarchies strictement définies, où l'on s'élève par ses qualités personnelles et son intelligence, au fur et à mesure que s'affirme la force physique. La fin de l'époque pré-industrielle sonne le passage progressif du savoir individuel, du travail qualifié, au travail discipliné et normé. Le recrutement de bras non qualifiés crée des tensions (manufacture des glaces) ou des révoltes (Le Creusot à sa fondation).

⁸¹ A.Prost in Histoire de l'éducation déjà citée

En raison du rôle longtemps modeste de l'État dans le développement de l'enseignement technique, les premières initiatives viennent d'industriels, de particuliers, des municipalités ou des départements, des chambres de commerce ou des syndicats professionnels. On trouve ces substituts privés aux deux bouts de la chronologie : les écoles des Schneider qui, de 1837 à 1945, vont mener progressivement à un système complet de formation de l'école à l'usine, le système de formation professionnelle de Citroën, entre les deux guerres, par exemple.

S'affirmant en général comme des palliatifs aux carences de l'enseignement public, dont les priorités sont l'alphabétisation et l'enseignement primaire, ces systèmes ou initiatives s'organisent eux aussi en trois niveaux de savoir pour la partie d'enseignement théorique : première formation qualifiée, à partir du niveau acquis dans l'enseignement primaire, deuxième niveau avec admission sur épreuves à l'issue du premier cycle, qui pouvait mener aux écoles des Arts et métiers, cours supérieur, enfin, dispensant un enseignement scientifique et technique de niveau élevé, se rapprochant de celui des Arts et métiers ou de Centrale.

De toute façon, une telle solution n'est praticable que dans un très petit nombre de cas. Une industrie dispersée en de multiples ateliers, ne peut en effet installer une école dans chacun d'entre eux. Force lui est d'ajouter plutôt un atelier à une école, ce qui préfigure sans doute la structure des futurs CET et LEP.

Il apparaît alors la troisième voie : l'école d'apprentissage. La plus ancienne, Saint Nicolas, fut fondée à Paris en 1827 par les frères des écoles chrétiennes, mais l'on a vu qu'à l'origine les écoles des Arts et Métiers n'étaient pas autre chose. Sous le Second Empire, des sociétés industrielles, des chambres de commerce ou des municipalités, ainsi celle du Havre en 1867, fondent de telles écoles. Elles apparaissent alors à J. Simon ou à O. Gréard comme

seules capables de préserver les jeunes ouvriers de la dégradation morale tout en leur apprenant un métier. Dans son mémoire O. Gréard (inspecteur général) définit, dans le but de résoudre la crise de l'apprentissage par l'école, un triple but à la formation : l'homme, l'ouvrier et le citoyen. Ainsi se dégagent déjà deux composantes indispensables à tout apprentissage : l'éducation générale et l'éducation technique. « La première embrasse à la fois le corps, l'intelligence et le cœur, fortifie, développe, élève l'individu à la société des hommes vigoureux, éclairés et honnêtes » tandis que la seconde « initie à la profession spéciale, au métier » La préoccupation de Gréard en rejetant les tentatives des institutions privées d'apprentissage est donc de privilégier la formation de masse et « éviter de tomber dans le piège de l'élitisme »⁸². La dualité de la formation reste encore une des préoccupations actuelles.

Mais aussitôt surgit un problème fondamental : jusqu'où pousser la formation professionnelle ? Ou bien l'on veut préparer les enfants à un métier, et l'école doit être très spécialisée ; mais peut-elle faire aussi bien qu'une école de fabrique ? Ou l'on se contente de « préparer les enfants à être des travailleurs, sans les préparer expressément à une profession particulière ». L'école est alors « pratique », mais non « spéciale » selon J.Simon. L'opposition de l'école d'apprentissage et de l'école professionnelle domine l'histoire de l'enseignement technique sous la troisième république.

Tout au long du XIX^e siècle⁸³, le besoin de former des cadres domine les préoccupations relatives à l'enseignement technique. Pour satisfaire ce besoin, on ne se contente pas de fonder des écoles nouvelles, adaptées aux nécessités de l'époque. On réforme aussi les programmes et les méthodes des établissements anciens. On s'efforce par ailleurs

⁸² G Brucy : Histoire des diplômes de l'enseignement technique et professionnel, Belin, 1998

⁸³ D'après Histoire de l'enseignement en France, Antoine Léon, Que s'ais-je ?, PUF 1990.

d'organiser un enseignement secondaire spécial ou pré-professionnel. Cependant toutes ces créations et réformes intéressent les niveaux supérieurs et moyens de l'enseignement technique : il s'agit de former des « ouvriers d'élite ».

Parmi les établissements du XVIII^e siècle, le conservatoire des arts et métiers devient, en 1819, une « haute école d'application des connaissances scientifiques au commerce et à l'industrie ». L'enseignement, public et gratuit, est donné le soir après 19 heures et le dimanche. La chaire de « géométrie et de mécanique appliquées aux arts » attire des centaines d'auditeurs. Ces cours répondent sans doute au formidable engouement provoqué par l'apparition de la mécanisation provoquée par la généralisation de l'approvisionnement en énergie (vapeur). Le titulaire de cette chaire Ch. Dupin (1784-1873), anime au conservatoire une sorte d'école normale technique. Les élèves qu'il forme ; recrutés en grand nombre parmi les anciens polytechniciens, organisent, en 1827, des cours de géométrie et de mécanique dans plus de cent municipalités. La même année, les Ecoles d'Arts et Métiers de Châlons et d'Angers, auxquelles s'ajoutera en 1843 celle d'Aix, sont chargées « d'enseigner spécialement la théorie et la pratique nécessaires pour former des chefs d'atelier et des bons ouvriers »

Les créations nouvelles, procèdent le plus souvent d'initiatives privées. L'Ecole centrale des Arts et Manufactures, fondée en 1829 par des particuliers constitue une sorte d' « Ecole Polytechnique Civile ». A un niveau plus modeste, l'Ecole la Martinière qui doit son existence à la générosité d'un riche donateur, le major-maréchal Martin, a pour mission en 1826 de « fournir à l'industrie lyonnaise des cadres sous officiers avec lesquels elle peut hardiment marcher à la conquête de la plus haute postérité ». Pour atteindre cet objectif, le directeur de l'établissement préconise (déjà !) l'emploi de méthodes actives, l'installation

d'ateliers au sein même de l'école et la remise aux élèves, avant les cours, du texte des leçons. Une pédagogie active comme la « pratique simulée » est également utilisée à l'Ecole Spéciale (supérieure) de commerce de Paris, fondée en 1818 par des négociants.

Deux débats récurrents traversent tout le XIXe siècle jusqu'aux années 1920 : l'inadaptation du système éducatif français à la formation d'ouvriers qualifiés et de techniciens, quand la formation des cadres et ingénieurs était mieux assurée ; l'opposition dualiste entre une formation strictement fermée sur l'atelier, que défend encore Frédéric le Play en 1863, et les écoles d'apprentis ou de techniciens. Celles-ci s'imposeront dans un contexte où l'outil et la machine vont supplanter la main et l'habileté. À côté des initiatives patronales, on notera aussi à ce sujet celles des municipalités (Lyon dès 1826, et de nombreuses créations à partir des années 1870). Elles ont souvent été le lieu de vifs débats pédagogiques, qui feront naître peu à peu le profil du technicien, croisement caractéristique entre les milieux de la production industrielle et ceux de la formation professionnelle.

Cette expansion et cette systématisation de la formation n'évacueront pas le thème constant de la " crise de l'apprentissage ", apparu dès les années 1840, avec un apogée dans les années 1860. Sont en cause (dans la littérature spécialisée) la mobilité professionnelle, la désaffection, au début du XXe siècle, pour les industries réclamant un long apprentissage, peu compatible avec le souci d'un accès rapide aux ressources salariales. On notera alors, faute de système unifié, une nouvelle vague d'initiatives privées et publiques : organismes départementaux (Chambres de métiers) créés par les Chambres de commerce, cours spécialisés des syndicats professionnels, création d'un certificat de capacité professionnelle par les pouvoirs publics.

6.2.L'enseignement technique. : Débats et réalisations de 1870 à 1914

Au lendemain de la guerre de 1870, l'école d'apprentissage semble s'imposer. A l'exemple du Havre, la ville de Paris ouvre en 1872, boulevard de la Villette, une école d'apprentissage – la future école Diderot. Il s'agit bien de former des ouvriers : l'horaire comporte plus de travaux d'atelier que de cours et les élèves quittent l'école avec une spécialisation précise, la plus fréquente étant celle d'ajusteur, et ils gagnent aussitôt un salaire appréciable.

Cependant à partir de 1880, le débat sur les questions de la formation professionnelle prend une nouvelle dimension. En effet la loi du 11 décembre 1880 « premier texte législatif, institue les écoles manuelles d'apprentissage. Cette loi est l'aboutissement d'une longue série de projets dont les premières propositions remontent à 1871. Grâce à cette loi, la mise en place à l'échelon national d'un enseignement technique est possible en s'appuyant sur l'existence des écoles d'apprentissages fondées par les communes. Ce texte prévoit une mise sous tutelle croisée des différents types d'établissement. Le ministère de l'instruction publique pour les écoles primaires complémentaire comprenant des cours d'enseignement professionnel et le ministère de l'agriculture et du commerce pour les écoles manuelles d'apprentissage. F. Buisson⁸⁴ estimait que la « meilleure école d'apprentissage , c'est une école primaire supérieure où l'apprentissage est comme encadré dans la culture générale »⁸⁵. Cependant la controverse continue à exister pour mettre en place l'enseignement technique et le ministère du commerce prépare un projet de loi pour qu'une distinction très nette se fasse entre l'enseignement technique, industriel et commercial et les écoles primaires supérieures.

⁸⁴ F. Buisson (1941,1932) directeur de l'enseignement primaire de 1879 à 1896

⁸⁵ Cité par Guy Brucy in Histoire des diplômes.. déjà cité

Ce plan, note G. Brucy, comportait dans son article **4** un volet intéressant puisqu'il mettait en place un système hiérarchisé de la formation en trois niveaux qui chacun aboutissait sur la délivrance de diplômes ou certificats en fin de formation (Les diplômes étaient attribués aux apprentis ayant satisfait aux exigences d'un examen et d'un contrôle tout au long de l'année et les certificats étaient attribués aux apprentis n'ayant pas obtenu la moyenne à l'ensemble de notes mais ayant le niveau pratique).

Au delà de l'affrontement des deux ministères, qui n'était pas exempt de corporatisme, de véritables divergences de fond sur la forme que devait revêtir la scolarisation des apprentissages et donc sur les finalités de la scolarisation se sont faites jour.

D'un côté le ministère de l'instruction publique qui voulait lutter contre le danger de dégradation morale de la jeunesse que représentait la formation en atelier préconise donc une scolarisation des apprentissages. Il prône la création des écoles professionnelles qui doivent être avant tout « un établissement d'éducation et d'instruction »⁸⁶

De l'autre côté les industriels qui bien que favorables à la scolarisation des apprentissages réservaient cette scolarisation à l'élite ouvrière. Ils répondent de ce fait à des nécessités économiques liés à l'évolution technologique et la rapidité d'expansion des industries. La scolarisation des apprentissages permettrait de répondre à la demande tout en réduisant les coûts de formation. Les enseignements généraux apparaissent comme une perte de temps.

⁸⁶ Cité par R. Leblanc , l'enseignement professionnel en France au début du XX^e siècle

Enfin les parlementaires ouvriers, prônaient, eux ,les structures traditionnelles de l'apprentissage en atelier. Pour eux la prolongation de la scolarité n'était en fait que le moyen de différer l'entrée en atelier, pour que celle-ci s'effectue dans de meilleures conditions.

L'ambiguïté créée par la loi de 1880 fut levée par la création à partir de 1892 par la mise en place de la loi de finance du 26 janvier 1892 qui place les douze EPS à section professionnelle sous la tutelle du ministère du commerce. A la suite de cette décision est créée en 1895 la direction de l'enseignement technique, première administration nationale spécifiquement en charge de la formation ouvrière spécialisée.

A la suite de cette mise sous tutelle le développement des EPCI fut rapide : de douze en 1892 elles furent 69 en 1914 qui accueillait 13000 élèves. Leur règlement qui stipule que la formation doit obligatoirement comporter un enseignement professionnel crée deux diplômes spécifiques : le Certificat d'Etudes Pratiques Industrielles (CEPI) et le Certificat d'Etudes Pratiques Commerciales (CEPC) délivrés aux élèves qui ont réussi aux épreuves d'examen à la sortie de l'école.

L'identité de l'enseignement en s'articulant autour de trois grands axes politique , professionnel et culturel est forte. Cette identité se trouva encore renforcée par la création en 1902 de l'Association pour le Défense de l'Enseignement technique (AFDET).

Cependant un quart de siècle après la promulgation de la loi de 1880 les débats ne sont pas clos. Bien que soutenue par le puissant syndicat de l'Union des Industries Métallurgiques et Minières (UIMM), l'AFDET vit se développer un contre courant visant à développer les Ecoles Primaires Supérieures et les Cours Complémentaires (CC) qui souhaitait voir

l'enseignement professionnel **encadré** par l'enseignement général. C'est bien le courant de l'école libératrice qui affirme que l'enseignement général libère de l'aliénation séculaire liée au salariat en élevant l'ouvrier au dessus de son outil et de sa machine. Enfin le modèle scolaire « vaut par l'excellence de ses maîtres, de ses « instructeurs » qui répondent à un double critère de sélection : la parfaite connaissance de leur métier et le haute tenue morale »⁸⁷. V Troger et P. Pelpel pensent que dans ce débat « s'opposaient deux catégories de la bourgeoisie républicaine : l'instruction publique qui aurait exprimé l'opinion d'élus et de hauts fonctionnaires d'origine sociale souvent modeste et de ce fait très attachés aux contenus sociaux éducatifs de formation et les positions du commerce qui auraient été plus proches des idées et des intérêts d'une bourgeoisie, souvent catholique progressiste ou protestante, liée à certains milieux industriels »⁸⁸

En 1900, l'effectif total des 33 écoles pratiques et des quatre ENP n'excédait pas 7000 élèves. La totalité des diplômes de l'enseignement technique, délivrés à ceux qui ont accompli la totalité du cursus des établissements ne concernaient qu'une minorité de jeunes destinés à un avenir professionnel valorisant : ouvriers d'élite sortis des EPCI et futurs contremaîtres issus des ENP. La question de la formation de masse des ouvriers reste posée.

Guy Brucy nous propose un « état des lieux » des enseignements au début du XX^e siècle

⁸⁷ G Brucy in Histoire de diplômes p 54

⁸⁸ Patrice Pelpel et Vincent Troger , Histoire de l'enseignement technique, hachette, 1993, p59

L'enseignement technique et les autres ordres d'enseignement au début du XX^e siècle

D'après G Brucy⁸⁹

↑	Enseignement secondaire ↑	Enseignement primaire supérieur ↑	Enseignement technique Ecole des Arts et Métiers DEBCEPI				
17 ans	Classe terminale	BS3BS2					
16 ans	Classe de 1 ^{ère}	BS1	4 [°] a.	4 ^{ème} année	4 [°] a.	4 [°] a.	4 [°] a.
15 ans	Classe de 2 ^{ème}	3 [°] année EPS	3 [°] année CC	3 [°] année ENP	3 [°] année EPCI		
14 ans	Classe de 3 ^{ème}	2 [°] année EPS	2 [°] année CC	2 [°] année ENP	2 [°] année EPCI		
13 ans	Classe de 4 ^{ème}	1 [°] année EPS	1 [°] année CC	1 [°] année ENP	1 [°] année EPCI		
12 ans	Classe de 5 ^{ème}	Cours Prépa.	Cours Prépa.	Cours Prépa	Cours Prépa		
11 ans	Classe de 6 ^{ème}						
10 ans	Classes élémentaires des lycées	Enseignement primaire élémentaire					
9 ans							
8 ans							
7 ans							
6 ans							

⁸⁹ Brucy G. op. cité

BS	Classes de brevet Supérieur
CC	Cours complémentaires
CEPI	Certificat d'Etudes Pratiques Industrielles
DEB	Diplôme d'Elève Breveté des ENP
ENP	Ecoles Nationales Professionnelles
EPCI	Ecoles Pratiques de Commerce et d'Industrie
EPS	Ecoles Primaires Supérieures

Les classes encadrées en trait plein correspondent aux classes normales de chaque établissement au début du XX^e siècle

Les classes encadrées en pointillés indiquent celles qui pouvaient être effectuées

7. Le XX^e siècle :

7.1. Le début du XX^e siècle : La naissance d'un diplôme d'élite

7.1.1 Controverses de l'apprentissage

L'inadaptation du système éducatif français à la formation d'ouvriers qualifiés et de techniciens, quand la formation des cadres et ingénieurs était mieux assurée ; l'opposition dualiste entre une formation strictement fermée sur l'atelier, que défend encore Frédéric le Play en 1863, et les écoles d'apprentis ou de techniciens. Celles-ci s'imposeront dans un contexte où l'outil et la machine vont supplanter la main et l'habileté. À côté des initiatives patronales, on notera aussi à ce sujet celles des municipalités (Lyon dès 1826, et de nombreuses créations à partir des années 1870). Elles ont souvent été le lieu de vifs débats pédagogiques, qui feront naître peu à peu le profil du technicien, croisement caractéristique entre les milieux de la production industrielle et ceux de la formation professionnelle.

Cette expansion et cette systématisation de la formation n'évacueront pas le thème constant de la " crise de l'apprentissage ", apparu dès les années 1840, avec un apogée dans les années 1860. Sont en cause (dans la littérature spécialisée) la mobilité professionnelle, la désaffection, au début du XX^e siècle, pour les industries réclamant un long apprentissage, peu compatible avec le souci d'un accès rapide aux ressources salariales

7.2. La loi Astier: la naissance du CAP

Le travail ouvrier fait longtemps l'objet d'une formation sur le tas, au sein d'une culture de métiers qualifiés, où le geste a autant d'importance que l'outil, où le savoir-faire s'acquiert par le sens de l'observation, dans un " rang " de hiérarchies strictement définies, où l'on s'élève

par ses qualités personnelles et son intelligence, au fur et à mesure que s'affirme la force physique. La fin de l'époque pré-industrielle sonne le passage progressif du savoir individuel, du travail qualifié, au travail discipliné et normé.

Un enseignement technique " indépendant "du commerce et de l'industrie émerge. Il est géré par l'Éducation nationale (1920). C'est en 1919 avec la loi Astier, relative à l'organisation de l'enseignement technique industriel et commercial (25 juillet), que naît véritablement la formation professionnelle. La loi donne un cadre légal aux initiatives privées menées dans ce domaine et impose une scolarité de trois années, préalable à la délivrance d'un certificat d'aptitude professionnelle (CAP)

On assiste au développement d'un réseau d'écoles censé répondre aux besoins en main-d'œuvre qualifiée, puis à partir de 1931, au chômage. À partir de 1938, l'enseignement technique subit les contingences de la Défense nationale (création des centres de formation professionnelle accélérée en 1939 et développement de ces centres entre 1940 et 1944). Le régime de Vichy est à l'origine d'une évolution majeure pour l'organisation de l'enseignement technique : en encourageant la création des centres de formation professionnelle, il participe à la création ex nihilo d'un enseignement professionnel distinct de l'enseignement technique.

7.3. Les apports de la quatrième république

La **IVème République** correspond à un nouveau tournant de l'histoire de l'enseignement technique puisque, pour résumer, on le met délibérément au service de la reconstruction économique et on remet en cause son autonomie, sa spécificité, portant atteinte en cela à son identité. La logique de la scolarisation de l'enseignement technique (c'est-à-dire son intégration dans le système éducatif) s'explique de trois manières :

- l'échec de la loi Astier et des cours professionnels ;
- les acteurs sociaux et responsables politiques y sont de plus en plus favorables parce que cette intégration du technique dans l'éducation nationale est selon eux un puissant vecteur de progrès social (se référer par exemple au plan Langevin-Wallon, au revirement de la CGT sur l'enseignement technique, aux conceptions des rédacteurs de notre premier plan de "modernisation et d'équipement") ;
- le contrôle étatique de la formation technique et professionnelle doit être l'un des leviers des interventions de l'État dans la vie économique et sociale (Keynes, New-Deal). D'où une politique volontariste des pouvoirs publics dès la fin de la guerre, dans trois directions principales :

1. Une affirmation du rôle des professionnels dans la confection des programmes de formation et dans les règlements d'examens de l'enseignement technique avec l'institution en 1948 des commissions nationales professionnelles consultatives (CPC).

2. En faveur des Centres d'apprentissage (CA), qui font suite en 1949 aux centres de formation professionnelle créés en 1939, et qui complètent ainsi le dispositif d'ensemble de l'enseignement technique en en constituant le premier échelon. S'ajoutent à la définition du statut de ces centres des mesures d'accompagnement comme la création des ENNA (Écoles Normales Nationales d'Apprentissage), des IET (Inspecteurs de l'enseignement technique) et

des IPET (Inspecteurs principaux de l'enseignement technique), les anciens inspecteurs bénévoles institués en 1911 devenant les CET (Conseillers de l'enseignement technique).

3. En direction des collèges techniques (CT), créés sous le régime de Vichy par Jérôme Carcopino pour remplacer les EPCI, et des ENP, qui constituent les uns et les autres un niveau secondaire de l'enseignement technique au demeurant de plus en plus éloigné de l'apprentissage et dont la vocation est la formation des futurs techniciens. Ajoutons qu'en 1946 est créé le baccalauréat Mathématiques et Technique, le réputé "père" du bac.E.

Il y a des concours d'entrée en CA, CT et ENP avec souvent d'importants taux d'échec (25%-30% voire 40%) : l'enseignement technique reste sélectif, voire élitiste. Mais dorénavant, il semble complètement structuré avec ses trois niveaux (élémentaire, moyen et supérieur) et nettement finalisé (insertion professionnelle immédiate ou poursuite d'études pour approfondissement et perfectionnement selon le cas).

D'autres mesures prises en 1952 montrent l'intérêt de l'État pour l'enseignement technique :

1. Les BEI, BEC et BEH préparés dans les collèges et le diplôme d'élève breveté que délivrent les ENP se passent maintenant en deux parties, ce qui prolonge la durée des études d'une année ; mais ils sanctionnent une formation dont la finalité reste l'insertion professionnelle immédiate.

2. La création des brevets de technicien (BT), préparés en deux ans après le BE ou après le bac qui correspondent à une solution de poursuite d'études supérieures courtes comme le sont aujourd'hui les brevets de technicien supérieur (BTS). D'ailleurs les BTS prendront la place des BT quand ceux-ci seront presque tous transformés en baccalauréats dits de technicien (BTn-1965).

3. La création du baccalauréat Technique et Économique, préparé uniquement dans l'enseignement technique pour ouvrir la voie de l'enseignement supérieur long, à l'instar de son grand frère le bac Mathématiques et Technique.

4. La création aussi de classes de 6^e et de 5^e spéciales pour éviter une orientation négative des cours complémentaires et des lycées.

En définitive, de l'après guerre jusqu'à la fin des années 50 l'enseignement technique connaît croissance et prestige : quasi-doublément des effectifs des ENP et collèges techniques, triplement de ceux des CA. Le pourcentage des jeunes dans l'enseignement technique a globalement quadruplé en 20 ans, passant de 6% à 24% en 20 ans ; et comme il est aujourd'hui d'environ 25 %, on doit en conclure qu'il a par contre stagné depuis les années 60. Dans l'après seconde guerre mondiale, l'enseignement technique voit aussi ses structures se préciser et se coordonner pendant que ses programmes sont rénovés, notamment sous l'effet des plans comtables de 1947 et de 1957 et de l'introduction de la mécanographie pour ce qui concerne l'enseignement "commercial".

Mais l'intégration de l'enseignement technique dans le système de l'éducation nationale est un facteur non seulement de développement quantitatif et qualitatif mais aussi de perte d'autonomie : cette intégration signifie un peu désintégration. D'ailleurs, avant même la guerre, en 1937, le projet en faveur de "l'école unique" ou plutôt du "tronc commun" du ministre de l'Éducation Nationale du Front Populaire Jean Zay (1904-1944) allait dans ce sens puisqu'il prévoyait l'unification du 1^{er} cycle et l'organisation du second cycle en trois filières : classique, moderne et technique, avec des passerelles. Mais Jean Zay dut céder devant la résistance du directeur de l'enseignement technique de l'époque, Hyppolyte Luc (1883-1946), pour qui l'enseignement technique devait rester une « enclave de l'économie dans l'éducation » et rêvait « d'une éducation de masse qui embrasserait tous les soucis du peuple, ses métiers, ses misères, tous les détails de sa vie ».

Durant les années 50 tous les projets de réforme -en moyenne un projet chaque année- s'accordent sur les principes de l'égalité des chances quelle que soit l'origine sociale des élèves et de l'égalité de traitement des différentes filières d'enseignement, sur l'objectif subséquent d'une unification du système éducatif, sur le constat qu'une orientation trop précoce est une source d'injustice sociale. Il en est ainsi en particulier des projets des ministres André Marie (1897-1974) en 1953 , Jean-Marie Berthoin (1895-1979) en 1955 et René Billères (1910) en 1956 qui préparent assez directement les grandes réformes de la Ve République, à commencer par la première d'entre elles, celle de J.-M. Berthoin en 1959.

Les défenseurs de l'enseignement technique autonome et spécifique, très liés au monde économique pour beaucoup d'entre eux, reprennent les arguments d'Hyppolyte Luc et expliquent qu'en perdant son identité, l'enseignement technique devient une filière de relégation pour les exclus de l'enseignement général et que ces divers projets aboutissent paradoxalement à reconnaître en fait la supériorité de la "culture générale" sur la "culture technique" à une époque où pourtant on met en avant les valeurs de démocratie et d'égalité et où il évident que la compétitivité des économies dépend directement du progrès technique et de la qualité de la formation professionnelle.

Qu'il nous soit permis de conclure sur la IVe République en remarquant qu'il s'agit d'une période très riche en projets mais extrêmement pauvre en réformes et cela pour des raisons de majorités politiques difficiles à construire et de conflits syndicaux difficiles à dépasser. Mais comme le montre Antoine Prost : « Par-delà des intérêts catégoriels, ce sont deux conceptions de la démocratisation de l'enseignement qui s'affrontent avec bonne foi. Pour les défenseurs du secondaire, convaincus de l'excellence de leur enseignement et de l'universalité de leur culture, la vraie démocratisation consiste à donner aux enfants du peuple

ce qu'il y a de meilleur, c'est-à-dire à les intégrer dans le secondaire tel qu'il est. Modifier celui-ci pour les y accueillir, ce serait leur donner une culture 'au rabais', et ils s'y refusent avec une sincère énergie. Pour les praticiens du primaire, (...), ce discours constitue une tragique méprise : ce qui convient à la masse de la population, ce que demandent les familles et attendent les élèves, ce n'est pas cette culture prestigieuse mais intimidante, désincarnée et lointaine. C'est un enseignement plus concret, plus proche des préoccupations quotidiennes des élèves, plus attentif à leurs débouchés professionnels ». Et l'historien de l'enseignement de conclure ainsi son paragraphe : « Ce débat était en réalité le débat central, car il portait sur la nature même et les contenus d'un enseignement secondaire de masse. Toute la difficulté étant de le vouloir à la fois secondaire et de masse. Ce débat n'a jamais été véritablement tranché et la Ve République s'est engagée dans d'ambitieuses réformes de structure, dont naquit le collège actuel, en s'efforçant de l'esquiver ».

7.4. Les apports de la cinquième République

Toute l'évolution du système éducatif au cours de la deuxième moitié du XXème siècle s'appuie sur deux préoccupations, celle, démocratique, de scolariser davantage d'élèves et d'étudiants en leur donnant des chances égales de succès, et celle, économique, d'élever le niveau de qualification pour affronter au mieux les défis lancés par la forte croissance des années 50 et 60, puis par la crise des années 70 et 80 et enfin par la mondialisation des années 90. D'où le double constat, qui caractérise ce demi-siècle, d'une "explosion scolaire" et d'un allongement continu des études. L'explosion scolaire s'est déroulée plus précisément en deux temps : au cours des années 60 et 70 au niveau du premier cycle du second degré et au cours des années 80 et 90 à celui du second cycle, avec un prolongement dans l'enseignement post-baccalauréat.

La préoccupation économique explique quant à elle l'importance donnée durant cette période à l'enseignement technique ainsi que la professionnalisation de nombreux parcours, y compris universitaires. Sur la lancée des projets de la décennie 50 et spécialement du projet Billères (Ministre de l'Éducation nationale nommé dans le gouvernement de gauche en 1956), une réforme importante du système éducatif est entreprise dès **1959, dite réforme Berthoin**, du nom du premier ministre de l'Éducation Nationale de la Ve République : - La scolarité obligatoire est prolongée de deux ans, jusqu'à l'âge de 16 ans révolus. - Les CC (cours complémentaires) deviennent "Collèges d'enseignement général" (CEG) et dépendent de l'enseignement secondaire et non plus primaire : les CEG sont équivalents aux premiers cycles des lycées.

- Les ENP et collèges techniques deviennent "lycées techniques" (les 19 ENP sont qualifiés de lycées techniques d'Etat), et les CA deviennent quant à eux "collèges d'enseignement technique" (CET).

- Suppression des 6ème et 5ème techniques suite à l'instauration du cycle d'observation en 2 ans.

Par conséquent, une nette distinction est faite entre enseignement technique long et enseignement technique court, avec intégration de l'E.T. long dans les structures classiques de l'Éducation nationale. Ainsi se manifeste puissamment la politique d'unification du système éducatif qui fait perdre progressivement à l'E.T. sa spécificité et son identité. Surtout que dans les établissements d'E.T., la sélection est remplacée par l'orientation assurée par l'enseignement général. En effet, on n'entre plus dans l'enseignement technique sur examen ou concours mais de plein droit après l'orientation en fin de classe de 5ème (les examens d'entrée dans les sections en 3 ans des CET sont supprimés en 1967).

M. Reverdy, dernier directeur des enseignements techniques et professionnels au Ministère, écrit début 1961 dans la revue de l'AFDET : « Il conviendrait en particulier de ne pas se laisser engager dans le processus suivant : à l'issue du premier trimestre, les plus aptes sont dirigés vers le classique, les moyens et médiocres vers le moderne. À la fin de la cinquième, cette dernière section éclate, les moyens sont maintenus en moderne, les médiocres orientés vers l'enseignement technique ».

Pour mesurer l'ampleur des changements introduits par la réforme Berthoin, les organigrammes suivants décrivent à titre d'exemple l'organisation de l'enseignement technique "commercial" avant et après la réforme Berthoin de 1959 :

A partir de 1961, il n'y a plus de direction de l'E.T. au Ministère et ce sont les mêmes services qui s'occupent globalement de l'enseignement secondaire. En 1962, dans les lycées techniques, les BEI et BEC deviennent les nouveaux brevets de technicien, les anciens se transformant eux-mêmes en BTS. Mais ces nouveaux brevets de technicien ne tardent pas à être "concurrencés" par les baccalauréats de technicien, plus théoriques. Même évolution dans les CET avec les BEP, institués en 1966

En 1963, la **réforme "Fouchet-Capelle"** (le recteur J. Capelle est alors le directeur général de l'organisation et des programmes scolaires, cette super-direction ayant été créée en juin 1960) fait disparaître les 4ème et 3ème techniques en reportant de 2 ans en aval le moment des orientations décisives. Le "choix" pour l'enseignement technique se fait dorénavant à la fin de la classe de 3ème : la préparation du "bac. technique" commence donc par une classe de seconde technique (ce système se poursuit jusqu'en 1980, date à laquelle la seconde devient une classe de détermination, avec des options). C'est également en 1963

qu'est institué le Collège d'enseignement secondaire (CES), appelé à se généraliser pour la formation de premier cycle du second degré.

En 1966, création des brevets d'enseignement professionnel (BEP), qui comportent davantage de formation générale et technologique que les CAP : les BEP sont appelés à remplacer les CAP. Ceux-ci sont cependant officiellement rétablis en 1971. En 1971, après la tourmente de 1968 qui a amené les gouvernements de cette période à se consacrer plus spécialement aux problèmes de l'Université, celui de J. Chaban- Delmas, avec O. Guichard comme ministre de l'Éducation nationale, se penche sur l'enseignement technique avec la volonté d'informer le public et d'ennobler les filières de l'enseignement technique en posant pour la première fois le principe d'unité de l'enseignement : le secrétaire d'État P. Billecocq lance à cet effet la grande campagne "Protechnique" et fait voter en juin une loi d'orientation concernant les enseignements technologiques et professionnels visant à abolir le ghetto de l'enseignement technique.

Même si la présente étude ne traite que de la formation professionnelle initiale, notons qu'en 1971 également -le 16 juillet- est votée l'importante loi sur la formation professionnelle continue dite loi Delors (alors conseiller du premier ministre). Cette loi, suscitée d'ailleurs par plusieurs accords interprofessionnels venus combler les vides de la loi de décembre 1966 sur la formation permanente, marque elle-même le début d'une série de textes législatifs et réglementaires : pas moins de 13 lois retouchent en effet par la suite le système ; citons en particulier la loi de février 1984 qui met en place des formations en alternance pour les jeunes de 18 à 25 ans (contrats d'adaptation et de qualification) et la loi de décembre 1991 qui institue le contrat d'orientation et généralise le droit à la formation quel que soit l'effectif de l'entreprise.

Le processus d'intégration horizontale du premier cycle de l'enseignement secondaire se poursuit tout au long des années 60 et 70 pour se terminer en 1975 par la réforme du collège unique dite **réforme Haby** : CEG - CES - Collège. Mais un double problème se trouve alors posé : celui de l'hétérogénéité du public du collège unique et celui du recrutement des élèves de l'enseignement technique.

Comme les années 60-70 ont été celles du collège unique, on peut se demander si les années 80 et 90 n'amorcent pas une évolution similaire vers le lycée unique qui rassemblerait toutes les formations de second cycle du second degré, qu'elles soient générales, technologiques ou professionnelles.

En effet, on constate au cours des années 80 que les lycées techniques (LT) deviennent "lycées d'enseignement technologique" (LET) : 174 sont des établissements techniques et 723 sont des établissements polyvalents ; que les lycées d'enseignement professionnel (LEP) deviennent "lycées professionnels" (LP) ; et qu'au cours des années 90 que les LET deviennent "lycées d'enseignement général et technologique" (LEGT).

Face à cette évolution, on ne peut s'empêcher de se poser la question de la place de l'Enseignement Technique et celle des CAP en particulier.

III. DEUXIEME PARTIE : DE L'ECHEC SCOLAIRE AU CAP DANS UN CONTEXTE DE MASSIFICATION

1. Les réformes du système éducatif

La volonté d'unifier les structures et les enseignements de l'école moyenne apparaît dès le début du XX^e siècle avec Ferdinand Buisson et les Compagnons de l'Université nouvelle (un groupe d'enseignants de tous les niveaux) qui lancent l'idée d'une " école unique ". À cette époque, le primaire et le secondaire ne désignent pas des étapes successives de la scolarité des élèves mais deux types d'enseignement et d'établissement existant parallèlement. En comptant la voie professionnelle, il existait donc trois filières après l'école élémentaire : L'enseignement primaire supérieur dispensé pendant quatre ans après le certificat d'études de la sixième à la troisième, soit dans des écoles primaires supérieures (EPS), soit dans des cours complémentaires. L'enseignement secondaire, dispensé dans des lycées, qui offrait, après ses propres " petites classes " élémentaires, un premier et un second cycles allant de la sixième à la terminale. Les centres d'apprentissage accueillaient les élèves pendant trois ans après l'école élémentaire. Cette organisation était vivement critiquée car considérée comme portant atteinte aux principes démocratiques de la République. En effet, elle correspondait aux clivages sociaux de l'époque entre d'une part le peuple citadin ou rural et d'autre part une population aisée, bourgeoise ou aristocrate. En 1941, le ministre Jérôme Carcopino transforme les EPS en collèges modernes et les intègre dans l'enseignement secondaire. En 1959, les changements de structures se poursuivent.

1.1.La réforme Berthoin

Pour répondre notamment aux nouveaux besoins liés à la croissance (entre 1956 et 1961, 51 000 ingénieurs ou scientifiques sont nécessaires mais on ne prévoyait que 24 000 diplômés de l'enseignement), le gouvernement gaulliste mène une politique de modernisation et de démocratisation du système éducatif.

Le ministre de l'Éducation, Jean Berthoin, prolonge par une ordonnance (n° 59-45) la scolarité obligatoire de 14 à 16 ans et réforme par un décret du même jour (n° 59-57) l'organisation du système éducatif.

La réforme Berthoin ne sera cependant pas décisive; mais elle a au moins le mérite d'exister. Elle reprend l'essentielle du projet René Billières de 1956. Les centres d'apprentissage deviennent des collèges d'enseignement technique (CET), les cours complémentaires de l'enseignement primaire supérieur se transforment en Collège d'Enseignement Général (CEG). A leurs côtés, les " petits lycées " continuent d'exister. La mesure la plus spectaculaire est la création d'un cycle d'observation de deux ans (6^{ème}, 5^{ème}) commun à toutes les sections et mis en place dans le but d'orienter les élèves à la fin de ce cycle vers l'enseignement qui leur convienne le mieux selon leur mérite et non selon leur origine sociale. Il existe quatre possibilités : deux filières générales, courte ou longue, et deux filières techniques, courte ou longue. Mais l'audace est moins grande qu'il y paraît : le tronc commun se limite à un premier trimestre sans latin ; les classes d'observation restent partie intégrante des établissements où elles sont implantées ; chacun reste maître chez soi : les élèves poursuivent leurs études où ils les ont commencées (1% seulement d'entre eux changent d'établissement). L'orientation est un échec, l'inégalité des possibilités d'accès à l'enseignement long résultant des structures scolaires liées à l'origine sociale et à la résidence

n'est pas supprimée. A partir de ce moment cependant, les effectifs du premier cycle progressent rapidement. Ainsi, dans les CEG, on passe de 474500 élèves en 1959-1960 à 789300 en 1963-1964.

1.2.La réforme Fouchet Capelle

Jean Capelle (directeur général au ministère de l'Education Nationale) prépare avec le ministre Pierre Sudreau une réforme plus décisive, qui puisse remédier aux inégalités géographiques (par des collèges répartis sur le territoire national suivant un quadrillage de secteurs scolaires, avec l'aide d'un service local de ramassage et qui permette une orientation réelle. Malgré les réticences du premier ministre Pompidou et du nouveau ministre de l'Education Nationale Christian Fouchet, mais avec l'appui décisif de Charles De Gaulle, l'essentiel de la réforme projetée est retenu. Les décrets du 3 août 1963 créant les collèges d'enseignement secondaire qui comprennent « trois groupes de sections caractérisés par leur pédagogie propre : un enseignement général long, classique ou moderne, dispensé par des professeurs agrégés ou certifiés (la voie I) ; un enseignement général moderne court assuré par des professeurs de collège bivalents (la voie II) ; un enseignement terminal encadré par des instituteurs en principe spécialisés (la voie III : 6° et 5° de « transition » ; 4° et 3° « pratique »).

Christian Fouchet fait remarquer à l'assemblée nationale en juin 1963 que le « gouvernement a décidé de créer des établissements polyvalents réunissant sous le même toit toutes les formes d'enseignement entre la fin des études élémentaires et la fin de la scolarité obligatoire ; la décision d'instituer de tels établissements est une date dans l'histoire de nos institutions scolaires » Une école moyenne de quatre années (avec un cycle d'observation de deux ans et un cycle d'orientation de deux ans) succède à l'élémentaire. Cette mise en système fondé sur des filières se poursuit par la restructuration des seconds cycles : par décret du 10 juin 1965, les filières conduisant au baccalauréat se spécialisent dès la classe de

seconde avec quatre séries générales (A, B, C, D) ; le baccalauréat de technicien est créé : il sanctionne des formations très spécialisées.

Avec la réforme Fouchet-Capelle, on passe d'une structure de réseaux d'établissements juxtaposés (voire concurrentiels) à une structure fondée sur des filières (rassemblées dans les mêmes établissements) . La réforme Haby (1975) en son principe prétend supprimer ces filières.

1.3. La réforme Haby

Cette réforme constitue l'aboutissement du processus d'unification et de démocratisation en instaurant le collège unique. Par la publication de la loi n° 75-620, René Haby unifie les structures administratives du premier cycle en supprimant la distinction entre CES et CEG, qui deviennent tous des collèges. Il unifie aussi les structures pédagogiques en mettant fin à l'organisation de la scolarité en filières, les sections devenant " indifférenciées ". La répartition des élèves dans les classes s'effectue sans distinction, l'hétérogénéité des classes est établie, des actions de soutien et des activités d'approfondissement sont organisées, le diplôme national du Brevet des collèges sanctionne la formation acquise (il remplace le Brevet d'études du premier cycle du second degré - BEPC - créé en 1947).Le brevet est obtenu soit à la suite d'un examen, soit au vu des seuls résultats scolaires du candidat.

L'idée de la réforme est d'orienter les élèves en fonction de leurs aptitudes en fin de 3^{ème} vers l'enseignement général, technique ou professionnel. Cependant il subsiste, en fin de 5^{ème}, une orientation notamment vers des classes de préparation au CAP (certificat d'aptitude professionnelle) permettant au système éducatif de trouver une place aux élèves qui réussissaient mal et que l'école refusait.

La réforme n'est mise en application qu'à la rentrée scolaire de septembre 1977. Cependant, devant une opposition assez générale, le projet bute sur la définition d'un socle commun de connaissances comprenant des compétences technologiques et professionnelles.

Les trois réformes sont fondamentales dans le phénomène de massification de l'enseignement

1. Les résultats des réformes : la massification productrice d'échec

Sous l'effet du baby-boom, les effectifs scolaires après 1950 augmentent d'une manière si importante que l'on parle d'« explosion scolaire ». En pleine expansion économique les familles souhaitent trouver par le biais de l'école une vraie promotion sociale pour leurs enfants. En même temps, les progrès techniques provoquent un besoin de techniciens qualifiés et de cadres possédant à la fois une formation professionnelle de plus haut niveau et de solides connaissances générales. A travers les réformes Berthoin, Fouchet et la loi Haby, se met en place une véritable **volonté de démocratisation de l'enseignement secondaire** réservé encore dans les années 1950 à une élite d'élèves sévèrement sélectionnée.

Les mutations économiques à partir des années soixante dix : concurrence des N.P.I bouleversements technologiques, déclin et apparition de nouvelles catégories socio-professionnelles provoquent un ralentissement de la croissance et une montée considérable du chômage. Les individus doivent s'adapter aux nouveaux besoins du marché du travail qui demandent obligatoirement une élévation du niveau général de formation. C'est dans ce contexte qu'en 1984 le ministre de l'Education Nationale, Jean-Pierre Chevènement fixe l'objectif des 80% d'une classe d'âge au niveau baccalauréat en 2000.

En quelques décennies, on assiste donc à une véritable **massification** de l'enseignement :

Evolution des effectifs du second degré depuis 1960 (en milliers) source DPED

Effectifs	1960 1961	1970 1971	1975 1976	1980 1981	1985 1986	1990 1991	1992 1993
Collèges	2 353,1	2 919,8	3 162,7	3 137,9	3 346,9	3 134,6	4 228,3
LP	382,2	650,6	746,3	773,2	805,8	696,8	677,7
Lycées	421,9	848,6	960,8	1 102,6	1 207,6	1 570,9	1 552,8
Total	3 158,2	4 419	4 869,8	5 360,3	5 360,3	5 402,3	5 458,8

Mais démocratisation et massification ne coïncident pas. En effet, les inégalités sociales demeurent et l'origine socio – professionnelle semble encore déterminante dans le destin scolaire des enfants.

L'institution scolaire ne parvient à gérer des élèves de tous horizons et dont les profils scolaires sont hétérogènes. L'échec scolaire, en tant que phénomène de société, est le produit de cette massification. Les redoublements, les problèmes d'illettrisme, les orientations par défaut , les sorties sans qualification pour les élèves ayant suivi tel ou tel parcours scolaire , viennent dire ,à différents niveaux , cette impossibilité pour l'éducation nationale dans le cadre de programmes et d'examens de prendre en compte véritablement la diversité des élèves.

1.1.La massification : émergence d'un nouveau public

A côté de l'enseignement scolaire « ordinaire » se met en place enseignement spécialisé ou adapté qui à souvent fait l'objet d'une intégration dans les établissements primaires et secondaires, comme les classes d'intégration scolaires (CLIS) et les section d'enseignement général et professionnel adapté (SEGPA), mais qui est aussi dispensé dans des établissements s^spécifiques (notamment la santé). Cet enseignement concerne environ 5% des enfants d'une génération, et vise à leur faire atteindre un niveau minimal de qualification : le certificat d'Aptitude Professionnel

L'enseignement technique et professionnel est désormais intégré dans le système éducatif et participe à la " démocratisation " de l'enseignement. Les collèges d'enseignement technique (CET) connaissent une croissance rapide de leurs effectifs mais risquent de se transformer en voie de relégation. L'enseignement technique trouve de nouveaux axes de développement avec l'apparition des IUT et BTS qui accompagnent la forte croissance des professions intermédiaires et le mouvement d'augmentation générale du niveau de qualification de la main d'œuvre. En 1971, une relance de la voie de l'apprentissage est esquissée : c'est le début de la théorisation de l'alternance.

2. L'échec scolaire un concept polymorphe

2.1. La notion d'échec scolaire

Il convient de déconnecter « échec scolaire », décrochage et déscolarisation. Tous les élèves en échec ne « décrochent » pas et tous les déscolarisés ne sont pas en échec. La notion d'échec scolaire est par ailleurs subjective. La même note obtenue par deux élèves peut entraîner chez l'un un sentiment de réussite et un sentiment d'échec chez l'autre. Charles Bried⁹⁰ nous indique qu'il faut, pour le déterminer, qu'il y ait une comparaison entre la performance obtenue (P) et un « projet intérieur » distinct du but déclaré, qui même si il reste imprécis, implicite, voire inconscient, n'en joue pas moins le rôle d'un élément de référence. Cette variable psychologique, non directement observable mais inférée à partir des faits observables ou explicités, est appelée « niveau d'aspiration » (NA). Le sentiment subjectif d'échec implique la relation $P < NA$, alors que le sentiment de réussite correspond à $P > NA$.

2.2. Émergence de la notion d'échec scolaire

La définition retenue pour l'échec scolaire que nous retenons est celle proposée dans les années 70 par Isambert-Jamati, pour rendre compte d'un phénomène lié à la massification du système éducatif français : « l'élève qui échoue est celui qui n'a pas acquis, dans les temps impartis par l'école, les nouveaux savoir-faire prévus par les programmes ».

La notion d'échec scolaire peut être analysée et traitée à plusieurs niveaux, c'est cependant sous la pression des associations de parents que se sont développées et multipliées après la deuxième guerre mondiale les institutions spécialisées pour enfants.

⁹⁰ Bried C., **L'échec scolaire : éléments pour une approche intégrative et systémique**, in Clés à venir N° 7, CRDP Champagne, 1995, p7

C'est en 1909 avec la loi Strauss du 15 avril sur l'enseignement spécial, que l'on trouve les premières classes spécialisées avec la création des Classes de Perfectionnement pour ceux qu'on appelait les "arriérés scolarisables": ceux qui étaient soumis à l'obligation scolaire sans être admis ou maintenus dans une classe normale.

Dans la pratique, elles n'avaient pas seulement accueilli ceux qui étaient considérés comme débiles, mais également ceux que les classes normales ne toléraient plus, en raison de leur situation d'échec ou d'inadaptation. Les classes ainsi constituées accueillait les « arriérés scolarisables » qui étaient soumis à l'obligation scolaire en application de la loi de 1882. Très vite , elles ont accueilli ceux qui se trouvaient dans une situation d'échec ou d'inadaptation et que les classes normales ne toléraient pas.

Vers les années 1950, on constate que l'intolérance aux inadaptations s'est accrue en raison du développement du nombre d'enfants scolarisés et de la surcharge des effectifs scolaires. La limite supérieure de la débilité légère, mesurée par le Quotient Intellectuel, était passée de 70 à 80 puis 85 sans aucune raison scientifique. C'est pourquoi le nombre de classes de perfectionnement s'est considérablement accru au lendemain de la seconde guerre mondiale. De plus, par un effet bien connu de structure, on chercha des enfants débiles parce qu'il y avait des classes de perfectionnement à remplir. Tout enfant qui ne suivait pas, était susceptible d'y être admis.

Vers les années 60, les attitudes et les idées concernant l'échec scolaire et son interprétation vont évoluer. On avait cru jusqu'alors pouvoir expliquer l'échec scolaire essentiellement par les caractéristiques individuelles de l'élève. Seuls les facteurs purement scolaires étaient jusqu'alors considérés le signalant comme tel : c'est selon Francine Best le

« versant qualifiant l'échec comme celui d'un cursus mal vécu par des élèves, considérés soit collectivement (comme groupe constitué par un nombre d'élèves précis, rapportés à la totalité des effectifs scolaires) soit individuellement, lorsque l'on parle d'élèves en difficulté ». On se situait dans une logique de fatalité de l'échec, dans une logique de l'impuissance de toute organisation scolaire à lutter contre les inégalités naturelles.

L'échec scolaire, face négative des déterminants de l'orientation est le plus souvent mesuré par un écart à la norme. Ainsi, construit de telle façon qu'à chaque niveau corresponde un âge normal, la système scolaire considère que tout élève ayant un, deux voire trois ans de plus que cet âge « normal » se trouve en retard scolaire. Ainsi dès la sortie du cycle élémentaire 18,3% des élèves sont stigmatisés par ce retard, signe d'échec scolaire. Le redoublement apparaît comme le signal fort de valeur prédictive de l'échec.

A partir des années 1970, le problème se pose désormais différemment. On cherchera davantage à comprendre la place de divers facteurs jusqu'ici négligés: les dimensions sociale, affective et relationnelle et la dimension pédagogique. On est passé à une conception nouvelle où l'enfant est compris dans son histoire naturelle et par rapport à son contexte familial, social et pédagogique.

C'est alors qu'émerge le concept de prévention de l'échec scolaire. En effet la circulaire ministérielle de février 1970 affirme que l'intérêt de l'enfant est le plus souvent de ne pas quitter sa classe et de pouvoir bénéficier d'actions de soutien qui sont des modes d'approches pédagogiques différents. Par le moyen d'actions de rééducation, on pouvait permettre à l'enfant de rejoindre les enfants ne posant pas de problèmes. Pour la première fois il y est affirmé que l'intérêt de l'enfant est le plus souvent de ne pas cesser d'appartenir au

groupe auquel les « hasards » de la vie scolaire l'ont intégré, et en même temps il est affirmé que cet enfant doit bénéficier d'actions de soutien qui ne soient pas seulement des répétitions scolaires mais qui soient bien plutôt des approches psychologiques différentes.

Pour atteindre ces objectifs ont été créés les Groupes d'Aide Psycho-Pédagogique, équipes composées de trois instituteurs spécialisés: un psychologue et deux rééducateurs (l'un en psychopédagogie, l'autre en psycho-motricité) appelés à intervenir en soutien préventif avant que n'advienne l'échec.

Parallèlement furent créés des Classes d'Adaptation, classes à effectifs réduits dans lesquelles les enfants peuvent être scolarisés à temps complet ou partiel dans le but de les réinsérer le plus rapidement possible dans une classe ordinaire.

Les mesures de prévention n'ont pas pu cependant éviter toutes les formes de graves difficultés d'adaptation de l'enfant au système éducatif ordinaire. Aussi les Classes de Perfectionnement n'ont-elles pas disparu puisqu'il fallait accueillir les élèves pour lesquels les mesures de prévention et d'adaptation n'avaient pas été efficaces. Mais elles furent repensées au travers du concept de handicap. Désormais, inadaptation et handicap sont devenus deux notions bien distinctes de notre système scolaire.

La Loi d'Orientation du 30 juin 1975 institue le principe de l'obligation éducative pour les enfants et adolescents handicapés. L'éducation spéciale associe des actions pédagogiques et para-médicales. Elle est assurée soit dans des établissements spécialisés soit dans des établissements ordinaires dans le cadre de l'Intégration Scolaire. A noter que cette loi ne concerne pas le handicap social.

L'intégration scolaire peut-être collective ou individuelle. Elle peut être partielle ou totale, permanente ou limitée dans le temps. Dans tous les cas, elle doit faire l'objet d'un Projet Éducatif Individualisé en collaboration avec les familles, les enseignants et les personnels spécialisés.

Sur le plan des structures, trois dates importantes:

- la loi d'Orientation du 10 juin 1989 énonce un impératif, celui de placer l'enfant au centre du système éducatif, ce qui traduit la nécessité d'une adaptation du système éducatif aux lois du développement de l'élève et à celles de l'enfant handicapé. des cycles pluriannuels se mettent en place et l'incitation à une pédagogie différenciée est de plus en plus forte.
- dans la continuité de cette loi, la Circulaire du 9 avril 1990 définit les caractéristiques, la nature et les formes d'aides spécialisées à apporter aux enfants en difficulté.

C'est ainsi que les Réseaux d'Aide Spécialisés se substituent aux groupes d'Aide Psycho-Pédagogiques. Le groupe de base des personnels est constitué:

- d'un psychologue scolaire,
- d'un instituteur spécialisé chargé des rééducations
- d'un instituteur spécialisé chargé de l'enseignement et de l'aide pédagogique.

L'aide spécialisée est sélective et adaptée à chaque cas. Le projet d'intervention n'est arrêté qu'après une étude attentive qui associe les intervenants spécialisés du réseau, le maître de la classe et les parents. Ceci implique une adaptation des rythmes des acquisitions, des connaissances, ce qui sera possible dans le cadre des cycles pluriannuels. L'aide spécialisée n'est requise que lorsqu'une réponse pédagogique suffisante n'a pu être apportée au sein de la classe.

En ce qui concerne les actions d'aides spécialisées à dominante pédagogique, elles peuvent être de deux formes:

Les Classes d'Adaptation lorsqu'il existe une carence globale des connaissances. Le placement y sera d'une année maximum.

Les regroupements d'adaptation qui répondent à des besoins pédagogiques spécifiques et non à une carence globale dans les apprentissages. Les enfants sont alors sortis de leur classe pour une durée de 1 heure à 1 heure et demie selon l'importance des difficultés.

Les actions d'aide spécialisées à dominante rééducatives s'imposent lorsque les processus d'acquisition des connaissances présentent d'importants dysfonctionnements. Par exemple un déficit du langage très important ou un schéma corporel non acquis ...

Un dispositif complémentaire de celui des Réseaux d'Aide Spécialisés a été créé par la circulaire du 18 novembre 1991, la création de Classes d'Intégration Scolaire. Ces classes accueillent des élèves handicapés physiques, sensoriels ou mentaux qui peuvent tirer profit d'une scolarité adaptée à leur âge, à la nature et l'importance de leur handicap.

Les Classes d'Intégration Scolaire pour enfants atteints d'un handicap mental succèdent donc aux Classes de Perfectionnement. La notion de retard mental léger correspond à la cotation de l'Organisation mondiale de la Santé selon laquelle les limites de la normale se situent désormais par rapport à un Quotient Intellectuel de 70.

Pour terminer ce rapide historique je rappelle les structures existant actuellement:

En ce qui concerne l'inadaptation scolaire:

- les Cycles pluriannuels
- les Réseaux d'Aide avec:
 - 1 psychologue
 - une aide pédagogique (Classe d'Adaptation et regroupement d'Adaptation)
 - une aide rééducative.

En ce qui concerne les handicaps:

- les Classes d'Intégration Scolaire

- l'intégration individuelle

- les établissements spécialisés lorsque l'intégration n'est pas possible ou souhaitée. Dans les Établissements Spécialisés, la scolarisation est intra-muros avec des enseignants éducation nationale ou scolarisation extérieure ordinaire avec intervention du personnel de l'établissement.

2.1.L'élève en difficulté au collège

2.1.1 L'échec est précoce

Les enfants qui réussissent mal à l'école, même ceux qui n'échouent pas dans les classes de l'A.I.S., sont presque toujours en grande difficulté dès le Cours Préparatoire. Il faut cependant remarquer que ces difficultés ne sont pas « évidentes » car l'école maternelle se refuse à évaluer systématiquement les performances des enfants qu'elle accueille. Leurs difficultés ne sont pas repérées auparavant parce que les enfants sont jeunes et sont toujours susceptibles d'évoluer, de « se débloquer », d'avoir un « déclic », etc. Les écarts se creusent déjà cependant. Malgré les dénégations usuelles des enseignants des classes maternelles, les enfants ressentent plus ou moins confusément ces réalités, si bien que l'échec scolaire est de fait vécu dès les classes maternelles, et, quoi qu'il en soit, au plus tard dès le Cours Préparatoire, à un âge où l'enfant le plus solide est encore très dépendant narcissiquement des gratifications des adultes. La précocité de l'atteinte narcissique radicalise sa force ainsi que se radicalise sans doute la gravité de ses retentissements sur les possibilités de développement de l'enfant qui la subit.

2.2.L'évolution de la prise en charge de l'échec scolaire

L'histoire de la prise en charge de l'échec scolaire présuppose de s'interroger sur les difficultés dont on parle. En fait de savoir ce qu'est un élève en difficulté. De la création de la voie III (classe de transition) dans les collèges (réforme Fouchet-Capelle), à la création des ZEP en 1981 (circulaire N° 81-236 du 1 juillet 1981), les dispositifs qui prennent en compte l'élève dans sa singularité ou dans son environnement social sont nombreux et nous montrent que la préoccupation de la réussite de tous est une préoccupation centrale de l'école mais qu'elle considère qu'elle est son propre recours. La création du dispositif « Programme Nouvelles Chances » (Circulaire 99-071 du 17 mai 1999) dans ses trois principes d'action⁹¹, la création des cellules de veille éducative (BOEN n°8 du 21 février 2002) nous montrent que la prise en charge de l'élève en difficulté et que l'éducation prioritaire ne peuvent être envisagées comme un système clos. Au contraire, la mobilisation d'acteurs autour d'un projet (entreprises, acteurs locaux), au-delà des diversités culturelles, apprennent à travailler ensemble dans l'intérêt de l'élève et de la société.

⁹¹ Trois principes d'action caractérisent le dispositif : Il n'y a pas de solution uniforme mais une réponse pour chaque jeune ; il est nécessaire de libérer les initiatives et soutenir l'innovation mais sans doute le plus important, agir avec des partenaires et tout particulièrement les entreprises

2.3.L'orientation et le collège de 1960 à 1980

2.3.1 Les années 60 : l'apparition de l'orientation scolaire.

C'est avec l'arrivée de la Vème République et la réforme Berthoin que les choses prennent, dans la réalité, un tour décisif. L'évolution des politiques éducatives de cette période a par ailleurs fait l'objet d'une étude approfondie d'Antoine Prost, qui souligne aussi, et tout au long de son analyse, combien la question de l'orientation a irrigué l'ensemble de la politique éducative induite par la décision, prise en 1959, d'envoyer au collège la totalité d'une classe d'âge et de mettre fin au système dualiste en vigueur jusqu'alors⁹². L'orientation occupe par exemple une place essentielle dans les discussions relatives à l'architecture scolaire. On déplace par exemple le palier d'orientation essentiel du CM 2 à la 5^{ème}. C'est, note Narbonne⁹³ au début des années 60, pour permettre « la communication entre les différentes filières de formation postérieures à l'école primaire...(et) pour offrir à tous la « chance » d'entrer « dans la voie royale » [...] qu'était « institué, durant les deux années suivant l'école primaire, à partir de onze ans, un cycle d'orientation » [...] « pour affirmer le principe de la mobilité entre les filières et mettre un terme à la « fatalité scolaire » qui éloignait définitivement du lycée...

2.3.2 La création des filières de « l'échec scolaire »

Évoquer l'historique des SES/SEGPA, c'est d'abord s'intéresser aux modalités de scolarisation des adolescents « débiles mentaux », puisque c'est d'abord pour cette catégorie de jeunes que la structure a été créée dans les années 1964/1967. Les SEGPA sont héritières d'une longue histoire qui les place au carrefour de l'enseignement spécial et de l'enseignement professionnel. Depuis 1909, les enfants et adolescents « débiles mentaux »

⁹² Prost A., *Education, société et politique*, Paris, Le Seuil, 1992.

⁹³ Narbonne J., *De Gaulle et l'éducation : une rencontre manquée*, Ed. Denoël, Paris, 1994, p. 60-61.

qualifiés dans les textes initiaux d'arriérés, étaient accueillis dans des classes de perfectionnement annexées aux écoles primaires jusqu'à 14 ans. Au-delà de cet âge ils étaient remis à la vie active. La rénovation des textes de 1909 était nécessaire du fait de la réforme Berthoin induite par l'ordonnance du 6 Janvier 1959 qui prévoyait la prolongation de la scolarité obligatoire pour les enfants et adolescents jusqu'à 16 ans à partir de 1967. Il s'agit, au collège, d'accueillir des élèves dont le niveau scolaire s'est pourtant déjà fortement différencié après plusieurs années passées à l'école primaire. Dès lors que cette réforme se met en place par la création des CES (Collège d'Enseignement Secondaire) en 1963, il devint nécessaire de trouver au niveau des collèges, un accueil des jeunes fréquentant les classes de perfectionnement de l'école primaire. La circulaire du 21 septembre 1965⁹⁴ prévoit la création d'annexes pour enfants inadaptés ou d'unité d'enseignement spécialisé accueillant 90 élèves dans un collège de 600 élèves sur 4. La circulaire du 27 décembre officialise la dénomination de Section d'Éducation Spécialisée créée dans le cadre des CES pour l'accueil des « déficients intellectuels légers ».

Les SES ont donc été créées pour accueillir es enfants déficients légers de 12 à 18 ans selon l'arrêté du 20 octobre 1967. Il s'agissait de proposer à ces jeunes une formation professionnelle. Le texte de 1967 est par ailleurs assez explicite en affirmant que le déficient mental « ne saurait être arbitrairement réduit à n'exercer que les métiers socialement dévalués » ce qui « constituerait autant d'impasses sociales ». L'apprentissage professionnel ne saurait se réduire à l'acquisition d'un métier. L'autre finalité clairement explicitée affirme que « « l'accès aux loisirs est aussi nécessaire que l'accès au travail »

⁹⁴ Petit J., **Les enfants et adolescents inadaptés**, Paris, Colin, 1972.

Les structures mises en place devaient permettre d'offrir un encadrement important puisque prévues pour 90 élèves 9 enseignants recrutés

2.3.3 La réforme de 1989/1990

La **rénovation** de l'enseignement dans les SEGPA a été mise en place en juin 1998, à charge de l'IUFM d'en assurer la **formation**. Elle s'adresse dans un premier temps, aux Professeurs de Lycée Professionnel (PLP). L'orientation de cette rénovation précise que la visée professionnelle dans ces sections n'est plus une finalité d'enseignement, elle doit par contre favoriser l'accès à la professionnalisation par la mise en place de projets techniques

2.3.4 Le changement de 1996 : de la SES à la SEGPA

Les élèves (environ 28 000 chaque année) qui, à la fin de l'école élémentaire, connaissent les plus lourdes difficultés, sont scolarisés en SEGPA ou alors en 3^{ème} d'insertion. L'objectif est de permettre aux élèves en grande difficulté d'atteindre le niveau BEP-CAP, afin de répondre à l'ambition affichée par la loi d'orientation de 1989.

2.3.5 Les sections d'enseignement général et professionnel adapté (SEGPA)

Les élèves (environ 28 000 chaque année) qui, à la fin de l'école élémentaire, connaissent les plus lourdes difficultés, sont scolarisés en SEGPA ou alors en 3^{ème}

d'insertion. L'objectif est de permettre aux élèves en grande difficulté d'atteindre le niveau BEP-CAP, afin de répondre à l'ambition affichée par la loi d'orientation de 1989.

Nous reprenons des extraits des textes fondateurs comme base de nos réflexions (extraits de BO), ils sont fondamentaux.

« Cette classe est dotée d'un horaire annuel équivalent à 1000 heures pour un effectif d'une quinzaine d'élèves. Cet horaire global, réparti sur 36 semaines est découpé en trois grands domaines :

- Les enseignements fondamentaux (720 heures)
- Les enseignements transdisciplinaires (100 heures)
- Les stages (180 heures)

L'enseignement y repose sur un projet pédagogique, établi en fonction des besoins des élèves, s'articulant autour de la formation dans l'établissement et des stages en milieu professionnel. Les stages en milieu professionnel sont intégrés étroitement au projet pédagogique. Ils contribuent à aider les élèves à mesurer l'importance des savoirs scolaires dans la vie professionnelle, à comprendre les règles de vie sociale et à préparer leur projet d'orientation. Leur durée peut varier de six à quinze semaines, dans des entreprises différentes jusqu'à ce que l'élève se sente à l'aise dans une situation professionnelle et précise son choix de formation. »

Ce type de classe est destiné aux élèves ayant des difficultés scolaires pour lesquels, en fin de quatrième d'aide et de soutien, le cursus prévoit la troisième d'insertion. Mais comment définir un élève en « difficulté scolaire » ? Nous abordons ici un vaste sujet qui, à lui seul, a déjà fait l'objet de nombreuses études que nous évoquerons par la suite. Est-il en difficulté

scolaire au vu de ses résultats ou de son comportement dans le collège ? A-t-il de réelles difficultés dans son apprentissage ? Son environnement à l'extérieur du collège pollue-t-il complètement sa vie scolaire?

- ❑ Loi quinquennale du 20 décembre 93 relative au travail, à l'emploi et à la formation professionnelle
- ❑ Circulaire n° 96-134 du 10 mai 1996
- ❑ Circulaire 96-161 du 20 Juin 96 (création des SEGPA)
- ❑ Les BO de 1991,1992,1996,1999,
- ❑ L'arrêté du 15/09/98
- ❑ La circulaire du 28/01/1991
- ❑ loi du 13-7-1995 de programmation du Nouveau contrat pour l'école.
- ❑ Circulaire n o 98-004 du 9 janvier 1998

Les objectifs alloués à ces deux sections sont quelque peu différents (voir tableau ci-après)

SEGPA : Section d'Enseignement Général Et Professionnel Adapté	3^{ème} Insertion
❑ Prise en charge personnalisée des élèves ❑ Complémentarité des situations d'apprentissage ❑ Pratique participative de l'évaluation ❑ Préparation à suivre un cursus de formation professionnelle ❑ Préparation d'un projet personnel réaliste	❑ Stabilisation des apprentissages fondamentaux ❑ Exploitation de situations concrètes et de démarches de projet (goût d'apprendre) ❑ Promotion d'une évaluation claire, approche de type référentiel ❑ Organisation souple du temps

☐ Préparation du CFG	☐ Primauté de socialisation ☐ Réinscription dans un projet de formation ☐ Préparation au CFG
---	---

L'objectif de rénovation des SEGPA se transforme progressivement pour qu'elles parviennent à conduire l'essentiel des élèves à maîtriser suffisamment de savoirs et savoir-faire et à disposer d'assez d'autonomie pour pouvoir, à l'issue de la troisième, et parfois plus tôt, poursuivre leurs études vers une qualification de niveau V dans un établissement ordinaire, sous statut scolaire ou sous contrat d'apprentissage. Seuls les élèves les plus fragiles poursuivront en SEGPA leur formation qualifiante après avis de la CCSD.

3. L'élève adolescent en échec scolaire

La scolarité que nous envisageons concerne des adolescents de 11 à 18 ans c'est-à-dire un âge qui se situe entre la fin de l'enfance et le début de l'âge adulte. Même si un certain nombre de caractéristiques fondent la notion de l'adolescence : puberté, remaniements psychiques narcissiques, métamorphoses corporelles, le doute subsiste cependant (La puberté, par exemple aurait tendance à s'installer de plus en plus tôt). Cette période est traversée par de multiples conflits et de modifications importantes, les remaniements sont complexes. Les uns d'ordre morphologiques (prise de poids, élongation, maturation biophysiques) et touchent aussi le domaine des pulsions, les autres sont intellectuels et affectifs. C'est une période où les conflits avec l'entourage ne sont pas rares et les équilibres fragiles, peu durables, rapidement et fréquemment remis en question. Construction fantasmatique, défensive contre l'angoisse et la mort, dans l'immédiateté sociale, l'adolescence est souvent repérée entre quatorze et dix huit ans, tout se passe alors à l'école et particulièrement pendant

les années CAP pour les élèves auxquels nous nous intéresserons tout au long de ces quelques lignes.

3.1.L'adolescence en question : délimitation d'un concept

Lorsque Wayne Dennis dans le chapitre douze du **Manuel de Psychologie de l'Enfant** de Carmichaël, débute son étude sur *L'adolescent*⁹⁵ en citant tel ou tel passage dans lequel Aristote consigne ses observations sur l'adolescence, cet auteur souligne opportunément que l'attention portée à cette période de la vie n'est pas récente. Cependant si nous en croyons Bloch et Wartburg⁹⁶, serait apparu dans la langue écrite au XIII^{ème} siècle (et le terme d'adolescent un siècle plus tard) apporte une indication précise et met l'accent sur un aspect fondamental de l'existence humaine. L'être humain à qui s'applique ce terme a, en effet, pour caractéristique essentielle d'être en train de grandir ; et c'est pourquoi ce mot est formé sur le participe présent du verbe « adolescere » qui signifie grandir. Après W. Dennis on peut estimer que c'est à G. Stanley Hall que l'on doit reconnaître le privilège d'avoir introduit la question de l'adolescence dans la psychologie moderne et ceci dès 1882. Le titre qu'il donne à l'ouvrage qu'il fait paraître en 1904 « *L'adolescence* »⁹⁷, les dimensions de l'ouvrage (deux volumes de 589 et 784 pages) font apparaître l'importance toute nouvelle accordée à une période de la vie qui n'est plus l'enfance et qui n'est pas encore l'âge adulte. En 1890, dans les **Instructions, Programmes et Règlements** Léon Bourgeois invite les maîtres à « contribuer à cette science ... qui n'existe pas encore : le psychologie du jeune homme »

⁹⁵ L. Carmichaël, **Manuel de Psychologie de l'Enfant**, Paris, PUF, 1946.

⁹⁶ M. Bloch, Wartburg, **Dictionnaire Étymologique de la langue française**, Paris, PUF, 1932.

⁹⁷ G. Stanley Hall, **Adolescence, its psychology and his relations to physiology, anthropology, sociology, sex, crime, religion and education**, New York, Appleton, 1904

La croissance, loin d'être un phénomène linéaire et régulier, s'effectue à travers une série d'événements se développant à des vitesses différentes. On distingue alors un âge affectif (difficile à déterminer), un âge mental, social, physiologique et d'état civil. Ces différents âges ne coïncident pas toujours ; les dysharmonies qui en résultent s'expriment alors souvent sous formes de désinvestissements, ou d'investissements mouvants, voire franchement contradictoires, quant à leur nature et aux objets sur lesquels ils portent. Il importerait donc de rechercher à tout moment la plus grande coïncidence possible entre les intérêts et les activités (notamment dans le cadre scolaire). On a appelé cet accord « la mise en phase » du jeune avec sa tâche, la tension inquiète (si caractéristique de l'échec) étant le signe du déphasage⁹⁸

Pour essayer de mieux comprendre comment on en arrive parfois là, rappelons les diverses étapes du développement des adolescents et leurs caractéristiques, sur les plans somatique, intellectuel et affectif tout en respectant la chronologie : pré-puberté (moment préparatoire), puberté (moment du véritable enclenchement des processus physiologique et biologique) et adolescence proprement dite (moment d'évolution et de maturation)

3.2.Données historiques et ethnologiques

La scolarité que nous envisageons concerne des adolescents de 11 à 18 ans c'est-à-dire un âge qui se situe entre la fin de l'enfance et le début de l'âge adulte. Période traversée par de multiples conflits et de modifications importantes. Les unes d'ordre morphologiques et touchent aussi le domaine des pulsions, les autres sont intellectuelles et affectives. C'est une

⁹⁸ Berger A., **L'enfant au caractère difficile**, Paris, Hachette, 1970

période où les conflits avec l'entourage ne sont pas rares et les équilibres fragiles, peu durables, rapidement et fréquemment remis en question.

La croissance loin d'être un phénomène linéaire et régulier, s'effectue à travers une série d'événements se développant à des vitesses différentes. On distingue alors un âge affectif (difficile à déterminer), un âge mental, social, physiologique et d'état civil. Ces différents âges ne coïncident pas toujours ; les dysharmonies qui en résultent s'expriment alors souvent sous formes de désinvestissements, ou d'investissements mouvants, voire franchement contradictoires, quant à leur nature et aux objets sur lesquels ils portent. Il importerait donc de rechercher à tout moment la plus grande coïncidence possible entre les intérêts et les activités (notamment dans le cadre scolaire). On a appelé cet accord « la mise en phase » du jeune avec sa tâche, la tension inquiète (si caractéristique de l'échec) étant le signe du déphasage⁹⁹

Pour essayer de mieux comprendre comment on en arrive parfois là, rappelons les diverses étapes du développement des adolescents et leurs caractéristiques, sur les plans somatique, intellectuel et affectif tout en respectant la chronologie : pré-puberté (moment préparatoire), puberté (moment du véritable enclenchement des processus physiologique et biologique) et adolescence proprement dite (moment d'évolution et de maturation)

⁹⁹ Berger A., **L'enfant au caractère difficile**, Paris, Hachette, 1970

3.2.1 Le bouleversement somatique

La pré-puberté se situe dans le cadre des années qui précèdent un changement physiologique important et diffère selon les sexes. Ainsi chez la fille entre 11 et 14 ans, les menstruations deviennent régulières, les seins se développent de même que la pilosité, le diamètre bitrochantérien s'élargit. Chez le garçon entre 12 et 15 ans apparaissent la mue, le développement de la pilosité, l'élargissement du diamètre biacromial. La puberté est ainsi caractérisée par un bouleversement physique qui dure de deux à trois ans. L'hypophyse antérieure va sécréter une multitude d'hormones, les stimulines qui tiennent sous leur dépendance la sécrétion de toutes les autres glandes endocrines : ovaires et testicules, thyroïde et parathyroïde, pancréas, cortico-surrénale et médullo-surrénale lui sont subordonnés¹⁰⁰

C'est sous l'influence de cette glande maîtresse que vont apparaître les changements qui feront très progressivement passer de l'enfant à l'adulte, changements tels que l'on a pu dire que l'adolescent était confronté au difficile apprentissage d'un nouvel organisme (voir peut être données physiologiques du développement corporel). Par rapport à la phase immédiatement antérieure les différences sont telles qu'il s'éprouve dans un corps comme semblable et autre. Cette altérité somatique, ajoutée à l'instabilité provoquée par le changement des structures physiologiques, crée souvent les conditions d'un malaise. Les modifications qui commençaient à être sensibles pendant la période précédente se trouvent en effet brutalement exagérées sous la poussée endocrinienne. A cet égard le développement sexuel est significatif. « Chez la fille, l'hormone folliculo-stimulante provoque un développement folliculaire et la sécrétion des ovaires, l'hormone lutéinisante organise le corps jaune et commence la sécrétion de progestérone, qui est l'hormone de protection de la nidification et

¹⁰⁰ Delay J., **La psycho-physiologie humaine**, Paris, PUF 1962

du développement de l'œuf. Chez le garçon, les hormones stimulantes en provenance de l'hypophyse excitent le tissu interstitiel et la surrénale ; la conjonction des deux aboutit à l'élaboration des androgènes et active par conséquent la spermatogenèse »¹⁰¹

Directement lié au développement hormonal, l'instinct sexuel fait un bon en avant. En somme, au cours de cette période, intervient une série de différenciations qui tendent à structurer l'individu adulte. Dans l'ensemble, ces modifications sont tellement profondes qu'elles ont toutes les caractéristiques d'un bouleversement.

3.2.2 La mutation intellectuelle

Au point de vue intellectuel on peut constater une évolution nette. La logique, déjà maîtrisée sur le plan de l'opérativité concrète, s'élève au niveau de l'abstraction, comme l'ont montré, entre autres les travaux de J. Piaget. C'est l'âge où s'organisent les opérations logiques formelles. Leur coordination permet à la pensée de fonctionner de manière combinatoire. Le jeune adolescent devient capable de faire usage d'opérations propositionnelles comme les implications, disjonctions, exclusions. Il peut prendre une distance suffisante par rapport au contenu concret de l'actuel pour élaborer des hypothèses, ce qui signifie la prise en compte du possible et plus seulement du réel.

Le langage évolue lui aussi favorisant la formulation de ces hypothèses. Il gagne en précision et en mobilité et fournit à la fois un contenu et un véhicule neufs à la pensée en train de se construire.

¹⁰¹ Mucchieli R., **La personnalité de l'enfant**, ESF, Paris, 1967

L'individu en formation découvre le pouvoir d'effectuer des opérations sur des opérations et la force de verbalisation évoluée. Du même coup sa pensée se refond et il accède à la faculté d'abstraction, de théorisation.

L'adolescent qui peut dès lors raisonner à partir de symboles utilise de plus en plus ces nouvelles facultés. Il les domine cependant encore assez maladroitement Ce qui explique l'irrégularité des acquisitions scolaires. Les discussions s'orientent vers de grands thèmes philosophiques, religieux ou politiques et sont le lieu des erreurs de jugement que l'on devine !

Certains foyers cependant n'usant pas du style verbo-conceptuel et ne pensant que concrètement à propos de questions pratiques, entravent cette évolution.

Les relations entre le jeune et la société se trouvent, elles aussi, modifiées et évoluent de l'hétéronomie à l'autonomie. Ce que nous appelons ici la mutation intellectuelle réside dans le fait essentiel que les possibilités de raisonnement de l'adolescent en sont à un stade d'élaboration et de structuration. L'instabilité des processus intellectuels est liée au processus même de la maturation qui module sans cesse leur structure « en devenir ». A cette mobilité des facultés cognitives vient s'ajouter la labilité des affects. Celui-ci ne peut donc pas toujours répondre dans le même langage aux adultes, grands évocateurs de logique. Le système intellectuel du jeune ne lui permet, en effet, pas de saisir régulièrement tous les tenants et aboutissants d'une situation, ses implications dans le présent et ses conséquences dans l'avenir. Non seulement il manque de la maturité indispensable, mais encore de l'expérience qui seule fournirait la perspective nécessaire à certaines analyses. Enfin toute la rationalité dont il est capable se trouve inscrite dans une dialectique très serrée entre l'intellect et les

affects. Cela entraîne une immédiateté des points de vue, une manque de distance par rapport à eux, sous le double effet de l'immaturation et du brouillage affectif. En l'occurrence, on peut dire, en caricaturant à peine, que la logique de l'adolescent se moque de la logique.

D'une manière générale, toutes les spéculations de cet âge n'ont guère de prise sur le réel et sont davantage au service de l'affectivité qu'à celui de la pensée pure. Les engagements qui se décident à ce moment sont plus sentimentaux que rationnels.

3.2.3 Le remaniement affectif.

Pour caractériser l'affectivité fondamentale de cette période on pourrait dire qu'elle est dominée par la violence. C'est l'aspect qui nous intéresse le plus ici. C'est aussi celui qui est le plus difficilement accepté, tant par les familles que par les enseignants, à cause de l'intensité des manifestations et du déséquilibre irritant qui en résulte.

Le tournant physiologique s'accompagne donc d'un tournant psychologique : la pré-puberté est un moment de révolte. C'est ce que le bon sens populaire appelle l'âge ingrat. Il s'agit en fait de la deuxième phase de révolte de l'histoire du développement affectif, la première étant la crise d'indépendance de la troisième année. L'enfant qui connaît, comme dans le premier cas, un bond de l'affirmation de soi, s'oppose violemment. Ce qui, par voie de conséquence remet en cause l'équilibre familial.

Les modalités de la relation entre le sujet et son milieu telles qu'elles sont constituées jusque-là sont mises en question. Des points de résistance naissent des habitudes parentales plus ou moins figées auxquelles se heurte la poussée de personnalité du jeune.

Une fois encore deux forces sont en présence et en conflit. Un nouvel équilibre est recherché entre les aspirations du jeune et les contre forces, venues des adultes, qui risquent de paralyser l'évolution.

Or les nouveaux besoins de l'adolescent le poussent à bouleverser l'ancienne situation affective. Son démarquage par rapport à l'enfance s'exprime par une remise en question des identifications antérieures, le goût du secret, l'élection chez les amis de « l'autre soi-même », les actes impulsifs et la découverte de l'objet sexuel (alors que la pulsion sexuelle était jusque-là essentiellement auto-érotique). La lutte s'engage contre les anciens investissements, les objets d'amour parentaux et leur prolongement scolaire. Ainsi débute la conquête de l'indépendance qui va se prolonger jusqu'à la fin de l'adolescence, et toujours contre les mêmes objets. C'est la nécessité intérieure de se construire un Moi qui de façon confuse, amène le garçon ou la fille de cet âge à se remettre son éducation entière en question, parfois en affichant des goûts et des choix très éloignés de ceux de son milieu : c'est précisément ce qui vaut son nom à la crise d'originalité juvénile. On peut y reconnaître l'action combinée de plusieurs facteurs caractéristiques à cette époque de la vie et qui se manifestent spontanément dans les deux milieux par rapport auxquels l'affirmation du Moi provoque les situations les plus délicates : la famille et l'école.

On a voulu voir dans le narcissisme¹⁰² une marque importante de la conscience de l'adolescent au moment de la puberté, « phase où le Moi se met enfin à se vouloir lui-même » et qui a pour aboutissement une sorte d'auto-suffisance. C'est ce qu'on peut appeler la quête du sentiment d'identité (la perte de ce sentiment peut se manifester par des fugues ou des

¹⁰² Mucchielli R., **La personnalité de l'enfant**, op cité

traits schizoïdes : identités illusoires, recherche de son Moi, de son rôle, troubles de l'identification avec les parents) et la lutte contre la diffusion des rôles : le jeune éprouve le vif sentiment d'être différent des autres, dans le même temps il connaît une suridentification avec des héros de fantaisie (romans, films etc.)

Mais plus encore que les problèmes narcissiques et en relation avec eux, ce qui caractérise l'adolescent, au point que cela suffit pratiquement à expliquer la dynamique même de la « crise » est sa revendication d'indépendance. Par là il exprime qu'il est un être en devenir et que le remaniement intrapsychique qu'il connaît répond à un processus évolutif dont l'aboutissement normal sera le surgissement d'un individu autonome ayant ses goûts et ses désirs propres, sensiblement différent de ceux des milieux socio-familiaux qui lui ont servi jusque là de référence. Les plus doués exprimeront leur autonomie à travers une originalité qui ne sera plus un anti-conformisme provocateur et tapageur (ce qu'on peut considérer comme un brouillon de l'individualité adulte), mais l'exercice de potentialités qui ne doivent plus grand-chose aux modèles adultes et osent s'exprimer pleinement. Cette « conquête » s'effectue à travers la dialectique familiale et, pourrait-on dire, à ses dépens, du moins tant que la crise n'est pas résolue, car une fois adulte, l'adolescent qui n'a plus de raison psychologiques de s'opposer ou de se démarquer redécouvrira ses parents.

Les relations familiales sont donc le cadre de contestations et de réévaluations qui prennent parfois l'allure d'un conflit auquel les problèmes scolaires servent souvent, d'abcès de fixation. Il est donc normal et même souhaitable que l'adolescent entre en conflit avec ses parents, s'il est vrai, comme le dit un adage de la psychologie que « l'on se pose en s'opposant »

C'est par conséquent la réorganisation intra psychologique de l'adolescent qui génétiquement déterminée, explique et justifie le conflit intra-familial dont l'évolution entraînera un réajustement mutuel des conduites et, de la part de l'adolescent, un remodelage des images parentales. Il faut se rappeler que la paradoxalité est un aspect dominant de la psychologie de l'adolescence et qu'elle explique cette nécessaire phase d'ambivalence à l'égard des parents et des adultes en général à la fois aimés ou admirés et haïs ou récusés. La conflictualité est donc au sein de l'affectivité de l'adolescent et influence naturellement ses relations familiales. Que les parents présentent à titre personnel ou au niveau de leur couple des défaillances, voire une attitude de type psychopathique et le conflit sera d'autant plus aigu. On peut même craindre, dans les cas de divorce, alcoolisme, pathologie mentale ou distorsion caractérielle des parents, que cela n'induisse chez l'adolescent un grave déséquilibre aboutissant, dans des cas extrêmes, au suicide ou à la toxicomanie. Leur sensibilité est telle qu'en général même une attitude jugée trop ou trop peu sévère, envahissante ou absente, peut entraîner l'insatisfaction des jeunes et augmenter l'acuité du conflit. Les performances scolaires et examens divers qui occupent une si grande place dans la vie des adolescents peuvent devenir le lieu privilégié où celui-ci va s'exprimer, d'autant plus violent que les affects sont masqués par l'objectivité du problème scolaire strictement envisagé au seul niveau des débouchés socio-professionnels, quand encore on ne se dispute pas des notes comme des degrés de la fièvre d'un malade : « il (elle) a perdu un point en maths... quelle catastrophe nous guette ? »

La paradoxalité ne se manifeste pas seulement à travers les sentiments à l'égard des images parentales. Elle apparaît nettement dans la manière qu'a l'adolescent de se situer par rapport à la vie adulte : il aspire violemment à tout ce qui n porte la marque (vote, permis de conduire, décisions diverses...) et tout à la fois fuit ce qui lui annonce des responsabilités

dans un futur plus ou moins immédiat. Certains se lancent dans des études qui n'en finissent plus avec le seul souci de retarder l'échéance, résultat que d'autres atteignent en se faisant coller aux examens (toujours une année de gagnée !). Quelques uns moins pudiques sans doute n'hésitent pas à proclamer qu'ils ne voudraient pas grandir, devenir adultes (ce qui ne les empêche pas de revendiquer à grands cris si on leur interdit une sortie ou un voyage). ; C'est ce que nous proposons de nommer, en empruntant à Voltaire (qui avait d'autres intentions) le complexe de Micromégas.

L'adolescence est également remarquable par le fait que la remise en cause de l'univers familial, avec ses anciens modèles d'identification s'assortit d'une réorientation des choix. Or, ceux-ci s'effectuent préférentiellement hors du cercle familial et même contre lui. Tout ce qui en provient est donc critiqué, dévalorisé et l'adolescent s'en détourne pour satisfaire sa quête identificatoire dans le groupe des pairs ou en se fixant sur une personnalité extérieure. Encore ne s'agit-il pas dans le premier cas d'une adhésion indistincte à tous les membres d'une même classe d'âge, mais d'une sélection basée sur des signes de reconnaissance quasi tribaux : aujourd'hui, par exemple, il convient d'être cool, de porter tels vêtements, de parler tel jargon, d'adopter telles attitudes. Il n'est pas rare d'observer, à ce point de vue, une mise à l'écart plus ou moins marqué des « bons élèves », sérieux et travailleurs, et il est tacitement admis que l'on doive afficher un certain détachement par rapport à la chose scolaire (quitte à réviser âprement dans le secret de sa chambre). D. Riesman souligne la maladresse des parents et des maîtres qui citent « justement en exemple ce camarade antipathique qui travaille comme une brute, est tiré à quatre épingles et se montre toujours bien élevé ». Car cet adolescent là, qui joue le jeu des adultes, est perçu comme n'appartenant pas au « peer-group » ou, pire encore, comme un traître dont il convient de se moquer : c'est le fort en thème, contre type du cancre, l'un et l'autre éloignés de cette norme inavouée mais très efficiente implicitement pratiquée par l'ensemble des adolescents

Quant à l'admiration qu'ils portent à une personnalité extérieure, elle participe du même mouvement qui pousse à s'écarter des images parentales. Celles-ci ont joué jusqu'alors un rôle de modèle incontesté. Mais les acquisitions critiques récentes les placent en situation de compétition (souvent défavorable) avec des modèles extérieurs. Il peut s'agir parfois de personnes relativement proches encore de la cellule familiale (oncle, tante, cousins), mais le plus souvent ce sont des étrangers (voisins, amis de la famille, voire professeurs, parents de camarades, ou vedettes de cinéma) qui remplissent ce rôle. Il est remarquable de constater alors que l'adolescent investit un adulte, et non plus seulement quelqu'un de son âge, mais précisément dans la mesure où celui-ci se distingue de l'image parentale avec laquelle il importe de prendre ses distances. Cet adulte peut avoir de réelles qualités. Il peut aussi bien, être assez médiocre, mais bénéficier des mérites rêvés que lui prête l'adolescent.

Une autre composante de l'adolescence, et sur laquelle il convient d'insister, est constituée par des tendances dépressives que l'on peut fréquemment relever durant cette période de la vie. Nombreux sont, en effet, les jeunes dont le moins qu'on puisse dire est qu'ils sont tristes. Ils donnent l'impression d'avoir des difficultés à se mouvoir, à parler, à penser (ralentissement psychomoteur), paraissent ternes et abattus sans raison, s'enferment dans une pièce sombre pour écouter, des heures durant, une musique « planante » et essayent parfois même de tromper leur angoisse en recourant au haschich ou à la marijuana. « L'humeur dépressive, l'ennui ou la morosité vont retentir sur l'activité intellectuelle, la ralentir et être à l'origine d'un désintérêt grandissant. Le vide dépressif s'exprime clairement dans les difficultés que ressent l'adolescent à suivre une pensée dans un exposé, une lecture ou un exercice scolaire », suivant la formulation de D. Marcelli et A. Braconnier¹⁰³

¹⁰³ M. Marcelli, D. Braconnier, **Psychopathologie de l'adolescent**, Paris, Masson, 1983

Ces mouvements dépressifs s'expliquent pour certains par le travail de deuil de l'enfance et du milieu familial que doit normalement effectuer tout adolescent, mais également par les poussées de l'angoisse liées à l'effervescence pulsionnelle et au flottement des images identificatoires. Fort heureusement il s'agit le plus souvent d'épisodes qui, après s'être manifestées par bouffées ou d'une façon moins discontinue, régressent et tendent à disparaître. Reste que certains individus évoluent vers la dépression clinique ou la dissociation psychotique. C'est parmi eux que se recrutent les candidats à la tentative de suicide. Il y a donc lieu d'insister sur cette composante de la « crise » de l'adolescence que, loin d'ignorer, il faut prendre très au sérieux de façon à en surveiller le déroulement et à fournir au jeune le soutien et la compréhension dont il peut avoir besoin. Et il convient d'être d'autant plus vigilant que la dépression peut se présenter « masquée » comme chez l'adulte. Divers auteurs, comme Toolan, s'intéressant à la vulnérabilité de l'adolescent face au suicide ¹⁰⁴ en ont décrit ce qu'ils considèrent comme autant d'équivalents dépressifs parmi les quels se trouve l'école buissonnière, la nervosité, l'auto-destructivité, les défauts de concentration, la toxicomanie, la phobie scolaire, les plaintes psychosomatiques, les troubles du sommeil, de l'alimentation et de la sexualité, l'agressivité et les problèmes scolaires. L'adulte, parent ou enseignant, doit savoir oublier pour un temps la vie du collège ou du lycée et faire passer au second rang les devoirs et les leçons.

Ainsi l'adolescence se présente comme étant la dernière bataille pour l'accès à l'autonomie. C'est aussi le moment où les tendances refoulées réapparaissent : le Moi doit lutter à la fois contre les assauts pulsionnels et contre les exigences et interdits parentaux qui le maintiennent dans un état de dépendance. Le désinvestissement scolaire s'inscrit logiquement dans cette perspective.

¹⁰⁴ Toolan , J. M , Suicide and suicidal attempts in children and adolescents, American journal of psychiatry, 1962

Si nous suivons de près l'évolution affective, survient d'abord une phase passagère de passivité, due à l'anxiété qu'éprouve le préadolescent devant sa nouvelle situation et durant laquelle la révolte pré pubertaire s'atténue, favorisant même un rapprochement parents enfants qui a pour but de diminuer l'insécurité du jeune.

Mais compte tenu du trouble intérieur qu'il connaît à ce moment précis, le conflit peut éclater à n'importe quel instant sous la pression des sublimations exaltées et de l'émoi typique à cet âge. A moins que, particulièrement favorisé par l'attitude parentale, qui trouve dans cette situation de multiples gratifications, l'adolescent ne s'installe dans la passivité, arrêtant là le développement de sa personnalité.

on n'en parle pas ... ça ne les intéresse pas je crois ...
pourvu que je sois quelque part et que je ne fasse pas de
bêtises ...

Marc (entretien 23)

Cette période peut devenir dramatique si les structures familiales, trop rigides et peu sécurisantes ne fournissent pas la réponse attendue à son besoin de considération et d'estime, ou si elles encouragent les velléités de régression.

Une phase d'opposition plus ouverte advient ensuite. En effet, plus on avance dans l'adolescence, plus un facteur capital intervient : le jeune : le jeune s'efforce de prouver qu'il est un adulte et plus un enfant. Pour cela, il a recours à tous les moyens. Sa sensibilité particulière et sa spontanéité le conduisent souvent à des manifestations exagérées qui sont

(référence à « je nique tout » des questionnaires) autant de témoignages insistants du message à proclamer. Dans toutes ses démarches il cherche à imiter l'adulte et à paraître ce qu'il n'est pas, bien que fondamentalement la démarche reste très paradoxale. Si le conflit intrafamilial n'a pas encore éclaté, il peut trouver là une nouvelle occasion. C'est surtout vrai si le système familial est « fermé » et la négociation inexistante : on a alors affaire d'un côté à un préadolescent « mégalomane », impassible et se croyant incompris, et de l'autre à des adultes désorientés, parlant un langage d'adulte à des êtres qui ne le sont pas encore, ou se comportant avec un dirigisme insupportable.

Qu'est ce qu'il voulait que tu fasses plus tard ?

... ben je ne sais pas ... on n'est pas pareils ... moi ... je

voulais faire du rock et eux enfin ... ils n'aiment pas

Brian (entretien 22)

Dans ce cas le blocage des satisfactions libidinales peut conduire au refuge dans la maladie ou à l'évasion dans la rêverie. Grâce à elles, il devient possible pour l'adolescent d'obtenir des plaisirs que la vie refuse. C'est à partir de là commence le langage chiffré des symptômes dont fait partie l'insuccès scolaire.

Par ailleurs de vieilles situations affectives se trouvent ravivées. Le conflit oedipien, par exemple, est relancé par l'accroissement massif des désirs. La rivalité avec le parent de même sexe et le rapprochement sentimental du parent de l'autre sexe sont réactivés, ainsi que tous les interdits anciens, et le Moi connaît de nouveau l'angoisse. Pulsions anarchiques,

défenses mises en place pour les contenir, interdits, bouffées d'anxiété se partagent le psychisme des garçons et filles de cet âge.

L'adolescence est, par conséquent, une période sensible où les occasions multiples de perturbations peuvent créer un état comparable à une maladie avec son onde de choc.

Un autre problème est à ce moment très important : la sexualité. Nous avons souligné plus haut les transformations physiologiques qui font accéder ouvertement le garçon ou la fillette à l'univers des grandes personnes vis-à-vis des autres que d'eux-mêmes. Cette situation est très délicate du fait qu'ils se trouvent plus que jamais à un carrefour balançant entre les deux pôles d'une ambivalence qui est un des points faibles de cet âge. En effet, la poussée libidinale oriente le sujet pubère vers un objet hétérosexuel hors de lui, à un moment où sa curiosité lui a révélé l'autre sexe comme partenaire. Dans le même temps, le besoin de solitude et le narcissisme le poussent vers l'autoérotisme et l'onanisme. Chacun de ses pôles est en soi attrayant et culpabilisant, le fascine et repousse à la fois. La masturbation¹⁰⁵ ou la sexualité en général peuvent devenir très accaparantes. La fonction d'attention et ses applications à l'école risquent de se trouver gravement hypothéquées. A cette période de fortes poussées instinctives sexuelles, la chute du rendement scolaire peut effectivement s'expliquer par une plus grande mobilisation d'énergie pour maintenir le refoulement : ce qui mis à la disposition des processus mentaux complexes nécessaires à l'acquisition des connaissances ne serait plus suffisant. Ajoutons que l'approche de l'objet sexuel revêt sens particulier pour l'adolescent qui l'inscrit dans la perspective de son narcissisme fondamental.

¹⁰⁵ La sexualité atteignant le stade génital conduit, pour sa satisfaction, l'adolescent à la masturbation, lourdement frappée d'interdits de toutes sortes. Ceux-ci déclenchent la culpabilité qui orientera, pour échapper à l'angoisse, sur des modes infantiles de satisfaction (agressivité et goût pour la saleté du type sadique-anal ou voracité du stade oral)

Ce qu'il aime, c'est ou bien qu'on l'aime, ou bien son amour pour l'autre (qui devient au fond une modalité de son amour propre. En fait, il s'aime aimant ou aimé.

Nous avons déjà parlé du développement sexuel pubertaire, mais on ne saurait trop insister sur les caractères facilement anxiogènes de certaines manifestations. La fille a besoin d'accepter ses règles et la maternité potentielle qu'elles annoncent, autant que le garçon a besoin de démontrer, autrement que par des éjaculations « à vide », sa virilité. Et le miroir sans cesse consulté à cette époque indique qu'on attend des révélations sur une identité sexuelle encore mal définie. Les garçons et les filles ne peuvent s'appuyer, pour franchir le cap, sur la compréhension totale et sans restriction, d'un milieu familial sans problèmes d'ordre sexuel (et se trouvent donc privés de l'écoute de leurs parents) courent un risque : leur Surmoi peut atteindre une rigidité névropathique ou leur sexualité sombrer dans une perversion ou une impasse allant jusqu'à l'impuissance ou la frigidité.

3.2.4 Adolescence, crise et rupture

C'est en termes de « crise » (peut-être vaut mieux t'il parler des crises d'adolescence au pluriel, multiples par leur nature ou leur objet) que les auteurs traitent en général de cet épisode de la vie. Encore que certains comme M. Marcelli, D. Braconnier se demandent si par crise de l'adolescence on ne décrit pas qu'une partie de l'adolescence en ne retenant que les aspects bruyants, parfois aigus de certaines manifestations et en n'insistant que sur l'aspect conflictuel de ce processus dont **la réclusion scolaire** peut être considérée comme expression. Il n'empêche que M. Debesse¹⁰⁶ parle de « crise d'originalité juvénile » caractérisée par le désir, chez l'adolescent des deux sexes, d'échapper à la banalité et de se singulariser par des actes ou des paroles qui ne manquent pas de surprendre les adultes. Les excentricités sont

¹⁰⁶ M. Debesse, **La crise d'originalité juvénile**, Paris, PUF, 1947, 3^{ème} édition

courantes. Les jeunes parlent un « jargon » obscure et provoquant, portent des vêtements et des coupes de cheveux pour le moins inattendus, leurs modes en tout genre tendent à les distinguer du monde adulte et à les regrouper en des espèces de tribus elles-mêmes distinctes entre elles : ce sont aujourd'hui les Teddy, les Minets, les Funky, les Craignos, les Baba Cool, les Hard Rokers, les New Waves...

P. Male ¹⁰⁷, pour sa part, une « crise juvénile », étape nécessaire du développement marquée par des dysharmonies somato-psychiques et des défauts de synchronisation entre les pressantes exigences pulsionnelles de la génitalité naissante et les mécanismes de défense inconscients qui sont encore ceux de l'enfance. Le plus souvent simples, ces crises peuvent parfois prendre un cours plus sévère et menacent de faire basculer l'adolescent dans la psychopathologie. C'est alors que l'on voit se constituer bon ombre de névroses d'inhibition ou d'échec qui, bien entendu, portent fréquemment sur les résultats scolaires : les interdits inconscients entravant les décisions conscientes, la bonne volonté des adolescents n'étant pas en cause quoiqu'en pensent des parents et des professeurs ignorant tout des conflits intrapsychiques du jeune. La morosité, l'apathie peut également dominer cet âge et explique le peu d'envie d'effectuer les tâches scolaires, dont il faut bien dire, par ailleurs, que les caractéristiques intrinsèques ne sont pas susceptibles de soulever d'emblée, l'enthousiasme. L'ennui domine chez ces adolescents qui affectent de se désintéresser de ce qui les entoure, dans un état proche d'une bouderie sentimentale puérile. Le discours s'organise autour de formules du genre « a quoi ça sert ? Le Bac pourquoi faire ? », et sur leur tee-shirt on peut lire « no future ». Admettons au passage que les sociétés industrialisées et technocratisées modernes avec leurs exigences e leurs structures en mutation constantes sont bien faites pour inquiéter les jeunes au sujet de leur avenir.

¹⁰⁷ P. Male, **Psychothérapie de l'enfant**, Paris, PUF, 1969

Pour E.H. Erikson ¹⁰⁸, l'adolescence est surtout traversée par une importante crise d'identité à un moment où le jeune garçon ou la jeune fille doivent effectuer des choix décisifs. Le sujet, qui sent bien l'importance de l'enjeu, peut éprouver une certaine angoisse responsable d'un flottement quant aux images de soi qu'il voit se profiler et entre lesquelles il doit opter. Cette identité doit néanmoins s'accomplir pour la définition psychosociale du futur adulte, mais elle n'est pas un produit spontané de maturation et doit se conquérir à travers des efforts individuels très importants. La prise de distance par rapport à la famille étant l'un des aspects (et des facteurs) de cette quête d'identité dont un Moi autonome doit sortir. D'autres psychanalystes voient également dans l'adolescence un moment d'intense bouleversement psychique d'un point de vue tant dynamique qu'économique. H. Nagera ¹⁰⁹, par exemple, l'évoque comme « un conflit de développement ». Marcelli et A. Braconnier associent quant à eux le terme de rupture à celui de crise pour rendre compte de cette période de la vie et voient dans « les différents types de crise... que l'expression manifeste des ruptures sous-jacentes » ¹¹⁰. Celles-ci répondraient à deux modalités : « le problème de la rapidité des substitutions dans les différents domaines intrapsychiques » et « celui de la cassure qui surgit à travers les transformations corporelles ».

Il faut encore souligner les impulsions subites qui envahissent la conscience et qui sont lubies pour l'entourage, pris au dépourvu. A cela s'ajoutent les préoccupations personnelles aux « objets nombreux et variés selon les caractères et les situations » ¹¹¹ : ce peut être des perspectives d'avenir, un problème d'interrelations au sein de la famille ou de la fratrie, ou encore des « soucis d'amitiés, de départ ou de séparation, ou des problèmes portant sur le corps propre, sur la présentation, sur l'opinion d'autrui »

¹⁰⁸ E. Erikson, **Enfance et société**, Delachaux et Niestlé, traduction française, 1972 (1^{ère} éd. 1950)

¹⁰⁹ H. Nagera,

¹¹⁰ Mucchielli, op. cit. p 52

¹¹¹ Mucchielli, op. cité p 160

Si l'on ajoute l'originalité parfois outrancière et heurtante, déjà citée, des goûts des garçons et des filles de cet âge (dans le domaine de l'art ou de l'habillement par exemple) surtout par rapport aux jugements de valeur exclusifs de la famille, on découvre là encore des situations qui peuvent dégénérer. On comprend que le secteur des activités scolaires ne soit pas épargné. Au contraire, il représente un des domaines privilégiés d'investissement de l'anxiété parentale et du raidissement des attitudes concomitant. En effet, cherchant des justifications dans des rationalisations diverses, les parents ont vis-à-vis de la chose scolaire, des exigences qu'ils peuvent ne pas avoir dans les domaines des arts ou de la mode. Ainsi lorsque le conflit éclate, il a un objet tout désigné.

Finalement, l'adolescence apparaît donc comme une phase tourmentée du développement dont l'accès à la maturité représente l'issue théorique. Nous retiendrons deux aspects pour la définir qui nous paraissent fondamentaux.

1. Tout d'abord le total remaniement psychologique et existentiel qui se produit à ce moment. Tout l'univers intérieur et extérieur est profondément bouleversé, les anciens repères ont disparu, les adolescents se sentent interpellés par un monde nouveau à la fois fascinant et inquiétant. Il lui faut fournir un effort long et pénible de réajustement permanent sans pour autant les points d'appui que l'adulte trouve à sa disposition. IL n'est pas étonnant d'entendre certains de ces jeunes se plaindre de désorientation. Leur univers mental est fait de vertiges et d'orages sentimentaux, d'errances intellectuelles et affectives, de doutes et de perplexités diverses qui produisent, au bout du compte, ce comportement chaotique incompréhensible pour les adultes, et des formations réactionnelles que l'adolescent

développe pour lutter contre l'angoisse subséquente à ce papillonnage existentiel incontrôlable.

2. Le second aspect de l'adolescence réside dans la fragilité même de cette période évolutive et des risques de décompression des allant jusqu'à l'apparition de maladie ou de marginalité. En effet, la sensibilité et la labilité des jeunes personnalités les exposent à de graves déstabilisations. « Plus qu'à tout âge de la vie, écrivent fort justement D. Marcielli et A. Braconnier (op. cité, p. 53, la question du normal et du pathologique se pose avec acuité à l'adolescence ». Cependant ces auteurs précisent qu'il faut se garder de voir dans toute conduite inhabituelle un symptôme morbide ou à l'inverse, un fait banal. Il convient donc d'être attentif aux oscillations du comportement adolescent en gardant un profond sens de la mesure quant à l'interprétation des signes : leur valeur viendra de leur appréciation par rapport à l'ensemble des relations sociales positives et durables. Telle perturbation spectaculaire ne sera pas jugée inquiétante, alors qu'un trouble à bas bruit (conduite de retrait, renfermement, scrupules excessifs) retiendra l'attention. Il ne faut pas oublier que sont normales à l'adolescence, ces sortes de conduites qui seraient anormales à tout autre moment de l'existence. Cette phase est une étape indispensable, maturative et structurante, souvent inconfortable pour l'adolescent lui-même.

En somme l'originalité juvénile se présente sous forme d'un non-conformisme agressif, comme nous l'avons déjà dit, accompagné d'un sentiment exacerbé de la valeur personnelle qui aboutit à un « égotisme passager ». On voit même ressurgir à cet âge, les colères de l'enfance souvent alors portées à leur paroxysme. Très puéril encore l'adolescent éprouve le besoin narcissique d'être aimé, mais il est aussi et surtout intolérable à la frustration.

Comme l'autre période climatérique (l'entrée disons dans le troisième âge), l'adolescence est, par conséquent, fondamentalement une période délicate, critique, surtout par le fait qu'au moment où s'effectuent d'importantes restructurations, peuvent s'installer des troubles durables, décompensations favorisées par la fragilisation du Moi, des défenses et l'absence d'appuis stables. Mais, tout en rappelant qu'il existe aussi des adolescences assez sereines, on ne peut y voir un indice de normalité, et les adultes seraient sages de ne pas mépriser comme autant de puérilités les tumultueuses expériences qu'accomplit le jeune individu, ni de traiter avec mépris les chagrins et les désespoirs qui se manifestent de temps à autres.

Mais l'adolescent n'est pas le seul à traverser une crise. Ses parents en connaissent également une qui leur est propre et que A. Braconnier et D. Marcielli ont nommé une « crise parentale » se développant en miroir à celle de l'adolescent. Rappelons avec ces auteurs les principales lignes psycho dynamiques de cette crise :

1. La maturité sexuelle de l'adolescent place l'un ou l'autre devant l'émergence de désirs sexuels à caractère incestueux ou réactivent leurs propres désirs oedipiens.

2. L'adulte cherche à conserver la maîtrise des conduites et parfois même des affects de l'adolescent qui s'efforce, quant à lui, de lui échapper

3. Un travail de deuil fait son apparition qui, chez les adultes, porte sur la projection de leur Moi idéal sur leurs enfants (ce dont ceux-ci cherchent à se dégager en faisant choix de conseils et d'idéaux extérieurs) sur la maturité génitale dont ils n'ont plus le monopole et sur leur propre identification en tant que parents : l'adolescent qui s'éloigne du

milieu familial met « en chômage » le parent (notamment la mère de famille) qui se trouve démobilisé comme éducateur, confient ou recours et ressent un certain désarroi devant la vacuité de ce qui était jusque là sa principale fonction et sa justification.

4. Face à l'adolescence de leur fils ou de leur fille, certains adultes revivent quelques périodes de leur propre adolescence et connaissent la réapparition de certaines forces pulsionnelles, sexuelles ou agressives refoulées ou sublimées.

Cette crise parentale se complique, en outre de difficultés existentielles que traversent les adultes parvenus à l'âge des bilans et que leurs grands enfants aspirant à l'autonomie obligent à se retourner sur leur propre vie. C'est ce que l'on a décrit sous le nom de crise de milieu de la vie ou crise de maturité. Celle-ci introduit des problèmes d'adultes confrontés à la fuite du temps, au fléchissement de leur pouvoir de séduction et de leur efficience, dans le conflit intra-familial qui se trouve relancé et aggravé d'autant. Les ambitions déçues, les espoirs insatisfaits de ces adultes provoquent souvent chez eux l'apparition d'aigreur ou de déception. L'acrimonie ou la dépression s'empare alors d'eux, tandis que tout leur équilibre psychoaffectif antérieur est brusquement perturbé. Certaines dissociations de la cellule familiale ou autres perturbations peuvent alors intervenir.

Précisons que si nous nommons existentiel le malaise que connaissent à ce moment de leur vie les parents, c'est parce que ces difficultés sont le fait d'individus réagissant davantage à titre personnel devant leurs échecs ou la fuite du temps qu'en tant que parents. Quoiqu'il en soit, au bout du compte, on n'a donc pas à faire aux seuls problèmes d'un adolescent confronté à ses remaniements intrapsychiques, mais à la combinaison de deux lignes de difficultés affectives, la seconde provenant de la crise parentale. On devine que ces

interactions sont source de perturbations diverses parfois graves, et qu'elles se renforcent mutuellement. Dans certains cas, elles sont susceptibles de prendre une tournure ouvertement pathologique.

Cependant, cet âge a beau être un moment sensible, toutes les réactions ne sont pas pour autant négatives. M. Debesse ¹¹² affirme à ce propos que « l'affirmation du Moi ne joue pas sans cesse dans le sens de la contrariété ». D'après lui, « la jeunesse, grâce à une imagination vive, à une curiosité protéiforme, est la période par excellence de ce qu'on pourrait appeler les mutations spirituelles. Les idées nouvelles, les points de vue singuliers, les futures inventions, tout ce qui constituera le message de chaque destinée d'élève s'élabore à ce moment. C'est ce que cet auteur nomme la mission de l'adolescence que l'éducateur doit aider à construire sans méconnaître cependant les dangers que ce dynamisme et cet élan idéaliste font courir à celui qui les éprouve. A ce sujet, on sait que certains jeunes sont comme poussés par un élan irrésistible à s'engager pour une cause et que le processus de fixation à un objet détermine les raisons d'être d'un homme, les raisons de ses combats et ce pourquoi, dans certains cas, il fera aveuglément la guerre. Cet enthousiasme militant, même s'il ne conduit pas toujours l'adolescent à la violence, peut l'amener à des formes d'agression en commun, moments où la pensée conceptuelle et morale atteint son niveau le plus bas. Ce qui importe au jeune c'est d'appartenir au clan, appartenance représentée par l'adhésion massive à une certaine quantité d'images. Ce sont ces images qui, variant avec la culture, pourraient être proposées par des adultes qui se contentent trop souvent d'être des contre forces. Car, aussi bien pour ce qui est du milieu familial que pour ce qui est du milieu scolaire, ils ne proposent que des modèles figés, exemplaires à leurs yeux, mais à leurs yeux seulement, c'est-à-dire leur strict point de vue d'adultes. Or, on a indiqué clairement que la condition de l'acceptation des

¹¹² M. Debesse, **La crise d'originalité juvénile**, Paris, PUF, 1947, 3^{ème} édition

valeurs honorées par les pères est que les fils soient en contact étroit avec l'un des représentants de cette génération qui sache gagner leur respect et leur amour !!!! Il importe en effet de se souvenir ici que les contacts entre le maître et l'élève ont perdu leur cohésion passée, où le jeune avait l'occasion de voir ses aînés à l'ouvrage et d'apprendre directement d'eux une manière de faire qu'il admirait. Que l'on repense à la relation pédagogique qui existait chez les paysans, artisans et savants d'autrefois entre magister et discipline. Les temps modernes ont creusé des distances dangereuses.

Rappelons avant de clore que l'adolescence est une notion historico-sociale relativement récente. Jadis l'enfant était souvent apprenti responsable dans sa profession vers 13 ou 14 ans, vaillant soldat de l'armée royale à 14 ou 15 ans et chef de famille à 16 ans. Alors que notre type de société a tendance à garder plus longtemps les jeunes en état de dépendance et étendre l'adolescence jusqu'à 20 ou 25 ans. On assiste à la prolongation artificielle d'une période délicate, parce que fausse (fausse dépendance ou fausse indépendance) liée à des facteurs sociologiques modernes. Il semblerait même que notre société, non seulement augmente la durée de l'adolescence, mais encore la crée en tant qu'état (au moins dans certains de ses aspects) Elle se veut didactique et exige une longue formation sans cesser d'être totémiste et fétichiste.

Ce qui aboutit à rendre pénible et problématique pour les jeunes l'assimilation d'une expérience sociale de plus en plus lourde et de plus en plus complexe les règles d'une civilisation très évoluée qui exaspèrent le sentiment du Moi. L'adolescent est un être en attente d'un contenu à donner à ses rêves et à ses désirs. Lorsque cette attente est insatisfaite ou mal satisfaite, elle aboutit à une quête brutale, le plus souvent hors des voies valorisées par l'adulte.

Théoriquement l'adolescence se présente donc comme une phase tourmentée qu'il faut traverser et dont l'issue est la maturité. On peut affirmer qu'il y a post adolescence ou le processus laborieux de l'évolution n'est pas clos et où surnagent les résidus des conflits mal intégrés au Moi. Dans certains cas ce qui ne devrait être qu'une étape se perpétue la vie durant engendrant des êtres immatures, à la volonté perpétuellement flottante, au Moi faible, qui vieillissent dans la dépendance. L'une des preuves de la maturité, en effet, de l'homme qui approche de la trentaine est la réduction de ses aspirations et de l'image qu'il avait de soi à l'échelle de sa vie. Le principe de réalité peut provoquer alors des chutes brutales, certains adolescents ayant placé leurs idéaux trop haut.

On mesure une fois de plus le rôle des éducateurs dans l'aide à fournir au jeune pour sa traversée mouvementée vers l'autonomie adulte.

4. Les populations des LP

Au regard de ce que nous avons dit jusque maintenant sur l'adolescence, il est possible de résumer les différents constats en proposant un profil type d'élèves inscrits en lycée professionnel. Ces élèves se caractérisent par :

- Un âge moyen supérieur aux autres élèves des filières générales d'environ un ou deux ans.
- Une prédominance très importante des élèves issus des classes défavorisées.
- Enfin une situation d'échec scolaire plus ou moins importante. Les effets cumulés du fonctionnement du système éducatif et des comportements des familles face au chômage entraînent une entrée en LP d'élèves dont la situation d'échec est de plus en plus évidente.

Les élèves de 1^{ère} année de CAP sont moins sensibles à l'importance du diplôme par rapport à ceux de 2^{ème} année. Les élèves de CAP sont une population spécifique. Il faut analyser leur caractéristique particulière au niveau physique et surtout psychologique. L'entrée au LP constitue pour les élèves un changement important, ceux-ci ont l'impression de devenir responsable, de se sentir grandir ou d'être majeur. La plupart des élèves considèrent ce passage comme une nouvelle étape de leur vie. Soit ils s'accommodent difficilement des contraintes et des exigences scolaires. Quand ils deviennent majeurs, ils estiment qu'ils n'ont plus à venir à l'école, ils veulent travailler. Soit ils considèrent que le fait de devenir grand exige que l'on ait une domination sur son quotidien et que l'on fasse preuve d'un minimum de conformisme face à l'école et à ses exigences. Lorsque l'élève trouve une bonne raison pour apprendre, la perception de soi et les interactions en classe changent. C'est un intérêt pour le LP qui peut le soutenir et l'orienter par un travail progressif de clarification par rapport à l'avenir : lui montrer l'utilité du diplôme et montrer que les entreprises recrutent des jeunes qualifiés et diplômés. L'âge de la majorité implique une autre attitude vis-à-vis de la formation et de soi-même.

Les jeunes ne sont pas stables, ils changent souvent leur projet. Cela vise surtout à « essayer autre chose » et non à réaliser un projet professionnel (ce qui explique le décalage entre le premier et le second vœu). Certains élèves ont davantage de difficultés que d'autres à entrer dans une logique d'apprentissages.

Nous voulons noter que les élèves décrocheurs/décrochés ont un profil peu différent de celui des élèves de LP que nous venons de dresser. Ils ont les mêmes caractéristiques, les mêmes difficultés scolaires ou familiales, les mêmes origines sociales. Ils ont le même profil car comme nous l'avons dit précédemment, il n'est pas possible d'opérer une distinction nette

entre les inclus et les exclus, donc entre les décrocheurs et les décrochés. Il y a plutôt un continuum entre les deux catégories car le phénomène de décrochage ne résulte pas d'une seule difficulté mais d'une configuration spécifique des difficultés que tous les élèves de LP rencontrent, difficultés pouvant être associées à un événement particulier qui provoque la rupture.

5. Les SEGPA : Section d'Enseignement Général et Professionnel Adapté

Elles accueillent des élèves qui ont suivi un parcours scolaire en primaire très chaotique et qui n'ont pas le niveau pour entrer dans l'enseignement général. Leur retard scolaire à l'entrée en sixième est estimé à au moins deux ans. Les SEGPA dispensent des cours de la sixième à la troisième. En sixième et cinquième, les élèves suivent des cours généraux : français, mathématiques, histoire-géo et biologie. A partir de la quatrième, des ateliers sont mis en place : horticulture, cuisine, maçonnerie... Ils ont pour but d'orienter les élèves vers un apprentissage. Seuls 20 % des élèves réintègrent un cycle scolaire normal (BEP, CAP) après la SEGPA.

Les cours généraux (français, maths...) sont adaptés au niveau des élèves. Ils sont plus orientés vers le côté pratique (comment écrire une lettre, comment remplir une feuille de sécu...).

Les SEGPA sont rattachées aux collèges, elles sont organisées en divisions dont l'effectif moyen se situe aux environs de 16 élèves.

- 1 496 SEGPA dont 421 en ZEP

- 124 000 élèves en SEGPA en 1999

Son implantation au sein du collège la montre plus souvent reléguée qu'intégrée. Sa dotation horaire n'est pas toujours bien distinguée du collège. La SEGPA sert de refouloir ou de déversoir au collège en fonction du trop ou du manque d'heures

Le recrutement des élèves

Ils sont issus des classes défavorisées pour 75 % Les garçons sont plus nombreux. Cela pourrait s'expliquer par le phénomène comportemental.

L'orientation en SEGPA

Par un effet cylindrique elle est souvent quasi définitive. L'origine socio économique des élèves fait échouer dans les épreuves verbales ; ils obtiennent de ce fait des résultats plus faibles aux tests CM2/6° alors que leurs résultats sont meilleurs dans le non verbal.

Les élèves qui passent du collège vers la SEGPA sont bien plus nombreux que dans l'autre sens on peut même parler de rareté. La SEGPA reste une filière de relégation.

La sortie de SEGPA est avant tout une volonté académique qui demande une volonté forte de qualification, un pilotage rigoureux et une réflexion globale. C'est cependant très rarement le cas d'autant plus que les enseignements suivis par les élèves subissent des amplitudes horaires hebdomadaires extrêmes : de 18 à 40 heures. Le minimum horaire étant de 25 heures, la moitié des SEGPA ont un horaire inférieur et les enseignements obligatoires ne sont souvent pas enseignés. Ainsi les matières artistiques ne sont presque jamais enseignées. C'est aussi le cas pour l'EPS. Dans une SEGPA sur cinq, aucune langue vivante n'est enseignée. C'est souvent un enseignement à trous que reçoivent les élèves. L'anglais, par exemple, peut être enseigné une année, puis plus du tout l'année suivante.

5.1. L'intégration de la SEGPA au sein du collège : les phases d'un processus historique (1967-1997)

Le processus d'intégration de la SES, puis de la SEGPA au sein du collège est ancien. Il a connu plusieurs phases significatives et repérables. Cette intégration *purement administrative, gestionnaire et comptable* à la fondation de cette structure en 1972 a été complétée par une intégration *architecturale* recherchée dès 1973, même si beaucoup reste encore à faire en ce domaine trente ans après. Le souci d'une *intégration des élèves* s'est fait jour à partir de 1975, et de la publication de la loi d'orientation en faveur des personnes handicapées. Mais ce sont surtout les circulaires de 1982 et 1983 qui ont promu l'intégration scolaire de ces élèves au sein du collège.

A partir des trois circulaires de 1989 et 1990, l'objectif poursuivi fut une nette *intégration des formations adaptées au sein des formations du second degré* en leur assignant l'enjeu d'une qualification professionnelle susceptible d'être reconnue et validée (niveau V/CAP) et ce en cohérence avec les finalités et les objectifs de la loi d'orientation en matière d'éducation du 10 juillet 1989. Depuis 1994, une nouvelle étape est franchie : il s'agit de rechercher une *intégration des enseignements adaptés au sein du collège*. Cet enjeu est plus ambitieux, car il concerne la formation proposée aux élèves.

5.2.L'intégration des enseignements adaptés comme fin et moyen

Pourquoi en effet promouvoir une telle intégration ? L'intégration des enseignements adaptés au sein du collège est prônée, entre autres, parce qu'elle apparaît comme une condition de l'intégration scolaire des élèves le plus en difficulté au sein du collège. Condition

nécessaire, mais pas suffisante. Dans ses divers aspects, l'intégration scolaire de ces élèves est elle-même considérée comme une *condition* indispensable *d'une intégration sociale et professionnelle* des jeunes issus des EGPA.

Dans un autre registre, l'intégration des EGPA au sein du collège est un moyen privilégié pour faire reconnaître l'élève de SEGPA comme un collégien à part entière, avec ses droits et ses devoirs. Elle donne plus de sens et de contenu à cette affirmation de principe. Il s'agit en effet de conduire progressivement la collectivité scolaire à traiter les élèves bénéficiant d'enseignements adaptés comme des collégiens de plein droit. Noble ambition éducative, mais vaste programme au regard des pratiques dominantes actuelles dans les collèges disposant d'une SEGPA.

Différentes formes de collaborations entre SEGPA et collège, dans la perspective d'une intégration de cette structure dans l'établissement qui l'accueille ne lèvent pas **obstacles** les plus fréquents rencontrés par cette intégration, même si les responsables et les personnels cherchent à donner du sens et de la réalité à cette option, à la fois éducative et pédagogique. Les élèves ont subi des échecs réitérés et cela renforce la crise de leur structure identitaire. Ils sont installés dans un « comportement d'échec ». Alors qu'ils ont l'impression que leur scolarité primaire s'est déroulée sans problème majeur, ces élèves interprètent les situations scolaires du collège (où ils ont "décroché") sur le registre de conflits intersubjectifs, de sentiments de rejet ou d'injustice, et cette "interprétation" a semble-t-il "grippé" encore plus les relations pédagogiques et les apprentissages. Tout semble indiquer qu'après avoir été en difficultés d'apprentissage, les élèves se "réfugient" dans une forme de « **réclusion** », qui empêche à son tour les acquisitions de savoirs.

Les élèves semblent résignés face au manque de réussite, comme par fatalité, et donc ne cherchent plus à s'investir dans les apprentissages. Ils adoptent des attitudes d'apathie, de passivité, expression de désintérêt devant les apprentissages proposés. Ceci se traduit par l'émergence de violence envers les autres et les professeurs. Cette violence désorganise le travail de la classe et empêche l'épanouissement intellectuel des élèves.

Autre fait majeur, les adolescents sont souvent issus de milieux socioculturels défavorisés, ce qui peut être en contradiction avec les valeurs de l'école. De ce fait, l'élève ne perçoit pas les finalités de l'école, trouver sa place par rapport aux autres et apprendre demeurent vide de sens.

C. Cousin explique aussi que « les jeunes sont...caractérisés par des dysharmonies et une grande instabilité des acquis. Ils ont, face à l'acte d'apprendre, une grande insécurité, se montrant, comme tous les adolescents, très sensibles dans leurs relations aux adultes aux injustices que le système leur fait vivre. ». Les élèves se caractérisent par une immense difficulté à se projeter dans l'avenir, à s'imaginer adulte et donc à élaborer un projet personnel, scolaire ou professionnel. Ils analysent le monde selon une logique de fatalité, de déterminisme et leur révolte lorsqu'elle s'exprime n'est jamais facteur de motivation. Avec les adolescents, en pleine crise d'identité, il faut prendre en compte leur histoire et les situer précisément et positivement dans le présent. Leur temps de présence à la S.E.G.P.A. est à la fois une période à hauts risques de marginalisation et le moment où leur disponibilité les rend ouverts et réceptifs à toutes les interventions pertinentes qui leurs seront proposées. Il était donc nécessaire de proposer une structure stabilisante, pour que les élèves aient la volonté de s'investir dans le projet.

Les sections d'enseignement général et professionnel adapté (SEGPA) accueillent des élèves présentant des difficultés scolaires graves et persistantes auxquelles n'ont pu remédier

les actions de prévention, de soutien, d'aide et l'allongement des cycles dont ils n'ont pu bénéficier. Ces élèves ne maîtrisent pas toutes les compétences attendues à la fin du cycle des apprentissages fondamentaux et présentent a fortiori des lacunes importantes dans l'acquisition des compétences prévues à l'issue du cycle des approfondissements. Ils présentent sur le plan de l'efficience intellectuelle des difficultés et des perturbations qui ne peuvent être surmontées ou atténuées que sur plusieurs années et qui, sans relever du retard mental selon les critères définis par l'Organisation mondiale de la santé (OMS), se traduisent par des incapacités et désavantages (arrêté du 9-1-1989). Seule une prise en charge plus globale dans le cadre des enseignements adaptés et fondée sur une analyse approfondie de leurs potentialités et de leurs lacunes permet d'apporter une réponse appropriée à ces élèves.

Au sein du collège, la SEGPA assume à l'égard des élèves en grande difficulté qu'elle accueille une responsabilité de formation dont la visée est à terme professionnelle, conjuguant des enseignements généraux, technologiques et professionnels. Une aide à l'orientation et à l'insertion des élèves est indispensable. Elle implique une information appropriée et progressive sur les filières professionnelles accessibles, sur les possibilités d'emploi, et sur les différents itinéraires possibles d'accès à la qualification. Elle vise à permettre aux élèves de construire leur projet personnel. En prenant en compte les compétences qu'ils sont effectivement susceptibles de mobiliser. La SEGPA est également un lieu d'apprentissage de la vie en société.

5.3. Les formations proposées en Moselle

Un territoire qui façonne le parcours scolaire à partir de critères socio-économiques. Le poids des SEGPA est particulièrement important dans l'académie, rapportés aux effectifs du 1^{er} cycle, les effectifs des SEGPA représentent 4,1 % en 2003, contre 3,3 % en 1996¹¹³. Il s'agit là de la plus forte progression nationale sur cette période, qu'il paraît bien difficile d'expliquer par une évolution notable du profil scolaire de la population concernée. L'académie de Nancy-Metz se place ainsi au troisième rang des académies métropolitaines, après Amiens et Reims. Les effectifs des classes technologiques, d'aide et de soutien, et d'insertion, en 4^{ème} et 3^{ème}, restent très élevés dans l'académie. Avec un effectif de référence de 64 157 élèves, c'est plus de 6 000 élèves que l'on retrouve dans ces dispositifs, soit une proportion de 9,5 % qui place la Lorraine en tête de toutes les académies nationales sur ce critère, la moyenne nationale s'établissant à 6,5 %.

En comparant les discours et les comportements des enseignants et des chefs d'établissement de Moselle et ceux des autres départements de l'académie nous pourrions, en Moselle, mettre en évidence l'influence industrielle héritée de l'histoire qui influe sur le développement de pratiques d'autocensure ou d'autolimitation de l'ambition vis-à-vis des poursuites d'études.

Dans son rapport sur l'enseignement dans l'académie de Nancy-Metz de Juillet 2005, l'inspection générale note n'avoir « pas rencontré de véritables programmes d'éducation à l'orientation au LP, très peu de tentatives construites d'éducation au choix, d'accompagnement dans la construction de projets individuels des élèves qui, pourtant, sont parmi les plus

¹¹³ Source MEN-DEP, *Indicateurs généraux*, août 2004

demandeurs. Tout semble se passer comme si l'effort d'orientation devait s'arrêter aux portes du LP. » ¹¹⁴

Dép.	Villes	Etablissements	Champs professionnels				
			1	2	3	4	5
M O S E L L E	BEHREN LES FORBACH	CLG Robert Schuman		2		4	
	BITCHE	CLG Jean-Jacques Kieffer	1			4	
	BOULAY	CLG Victor Demange	1			4	
	CREUTZWALD	CLG Garang		2	3	4	
	FAMECK	CLG Charles De Gaulle				4	
	FAREBERSVILLER	CLG Georges Holderlin		2		4	
	FAULQUEMONT	CLG Louis Pasteur		2	3	4	
	FLORANGE	CLG Louis Pasteur		2		4	
	PONTOY	CLG P. et M. Curie		2		4	
	FORBACH	CLG Pierre ADT		2		4	
	FREYMING MERLEBACH	CLG Albert Camus		2		4	
	GUEMANGE	CLG René Cassin		2		4	5
	HAYANGE	CLG Hurlévent		2		4	
	MAIZIERES LES METZ	CLG Paul Verlaine		2		4	

- 1: Bâtiment gros œuvre
- 2: Bâtiment second œuvre
- 3: Mise en œuvre des matériaux et des équipements industriels
- 4: Hygiène-services-alimentation
- 5: Horticulture, espaces verts, aménagements paysagers

¹¹⁴ Rapport n°2005-110 juillet 2005 p 75

5.4. Le certificat de formation générale

Le **certificat de formation générale** (CFG) valide des acquis dans des domaines de connaissances générales, notamment pour les élèves de l'enseignement général et professionnel adapté et de troisième d'insertion.

5.4.1 Les conditions de candidatures

Le certificat de formation générale est un diplôme auquel peuvent se présenter des **élèves dans leur dernière année de scolarité obligatoire** ou des **adultes**. Il concerne plus particulièrement :

- les élèves de troisième d'insertion et de troisième de l'enseignement général et professionnel adapté (SEGPA de collège et EREA) ;
- les jeunes de 16-25 ans ou les adultes ayant suivi une action de formation en alternance dans un dispositif d'insertion sociale et professionnelle ou une formation continue.

5.4.2 Les connaissances validées

Ce diplôme garantit l'acquisition de **connaissances de base dans trois domaines généraux de formation : français, mathématiques, vie sociale et professionnelle**.

L'évaluation des candidats s'effectue à partir des **programmes et référentiels des certificats d'aptitude professionnelle** (CAP). Le diplôme a en effet pour but d'inciter les candidats qui l'obtiennent à acquérir un diplôme professionnel de niveau V. Ainsi, ceux qui obtiennent le CFG bénéficient d'un positionnement au niveau 1 des unités de contrôle capitalisables des CAP dans les trois domaines.

5.4.3 Les modalités d'attribution du diplôme : le CFG

Pour les élèves de troisième d'insertion et de quatrième année des SEGPA et des EREA :

- un contrôle en cours de formation en français et mathématiques, et
- une épreuve orale de 20 minutes (entretien à partir du dossier élaboré à l'issue du stage en entreprise et éventuellement d'un dossier facultatif) ;

Pour les jeunes et adultes ayant bénéficié d'actions de formation en alternance :

- un entretien de 30 minutes à partir du dossier élaboré au cours de la formation ;

Pour les candidats individuels :

- deux épreuves écrites de 1 heure en français et mathématiques, et
- une épreuve orale de 20 minutes.

La possibilité de mettre en place, dans les collèges, pour certains élèves, au niveau des classes de 4^{ème} ou de 3^{ème}, des dispositifs spécifiques « dont les modalités d'organisation peuvent être spécialement aménagées, sur la base d'un projet pédagogique inscrit dans le cadre des orientations définies par le ministre de l'éducation nationale » est prévue par les textes relatifs à l'autonomie des établissements dans ces classes. (Arrêté du 14/1/02 sur l'organisation des enseignements du cycle central du collège ; BO n°8 du 21/2/02). Il ne s'agit pas d'une **structure** imposée par une obligation institutionnelle mais d'un **dispositif interne** à l'établissement qui le met en place dans le cadre de son autonomie pédagogique pour

répondre aux besoins de certains élèves. Ce type de dispositif peut prendre deux formes : Une modalité de **parcours individualisé** proposé à des élèves scolarisés dans des classes de 4^{ème} et/ou 3^{ème} ordinaires mais dont l'organisation de la semaine est partagée entre apprentissages scolaires et modules de découverte professionnelle. Une modalité de groupe / classe regroupant des élèves qui souhaitent s'engager vers une voie professionnelle. Dans ce cas, l'emploi du temps intègre les aménagements (x demi-journées ou x journées) nécessaires pour assurer le volet découverte professionnelle du dispositif.

Ces deux modalités ne sont pas exclusives l'une de l'autre et peuvent parfaitement coexister. Il s'agit d'une action pédagogique originale, incluse dans le projet d'établissement, laissée à l'initiative des équipes pédagogiques sous la responsabilité du chef d'établissement. Ce dispositif doit être soumis au conseil d'administration. Il est intégré au projet d'établissement. La répartition des élèves dans ce dispositif, qui participe de la diversification des parcours au collège, s'effectue sous la responsabilité du chef d'établissement. L'admission est donc **contractuelle et volontaire**.

Il revient au chef d'établissement de mener avec les équipes pédagogiques une analyse approfondie, d'élaborer en concertation un schéma de fonctionnement adapté à l'objectif poursuivi, d'obtenir les partenariats externes nécessaires à l'alternance, puis de soumettre ce projet pédagogique aux instances de décision, commission permanente et conseil d'administration. Les conseils des corps d'inspection peuvent être sollicités en tant que de besoin tout au long de l'élaboration du dispositif.

Compte tenu du public, un enseignement aménagé peut éventuellement déroger aux programmes et aux horaires en vigueur, puisqu'il s'agit de réconcilier avec l'école des collégiens réfractaires au déroulement standard des cours.

Toutefois, il est indispensable de conserver globalement un enseignement disciplinaire de base, en référence au cycle central ou d'orientation, car il ne faut pas oublier que ces élèves doivent pouvoir présenter le brevet, mais sans hésiter à l'adapter dans ses démarches pédagogiques.

Tout enseignant peut être appelé à participer à la diversification de l'enseignement au collège, dans le cadre du service qui lui est attribué par le chef d'établissement. Mais, pour être pleinement efficace, la mise en place éventuelle d'un groupe classe homogène sur le principe de l'alternance repose, lui, sur la constitution d'une équipe enseignante solidaire et investie dès l'élaboration du projet .

Les élèves concernés gardent leur statut de collégiens et restent sous la responsabilité du collège. La diversification vise également à une meilleure connaissance des diplômes de la voie professionnelle (CAP, BEP, et baccalauréats professionnels) et des métiers, en vue de favoriser chez les collégiens des choix positifs vers cette voie.

1. Le cas particulier des EREA

L'histoire des EREA est marquée à la fois par les évolutions propres à l'éducation spécialisée et par les évolutions du système éducatif dans son ensemble. Les écoles autonomes puis les écoles nationales de perfectionnement qui avaient déjà vocation à « apprendre une profession », étaient des établissements d'enseignement primaire public bénéficiant d'une formation professionnelle. La prolongation de la scolarité obligatoire jusqu'à seize ans, le développement massif de la scolarité en collège, ont conduit au développement considérable des sections d'enseignement général et professionnel adapté,

assurant la même mission que celle des établissements spécialisés, la formation conduisant à une qualification de niveau V .

La loi du 15 avril 1909 établit le principe d'un enseignement spécial et sa mise en œuvre par le ministère de l'instruction publique. Elle prévoit deux nouvelles structures, les classes de perfectionnement, annexées aux écoles primaires, et les écoles autonomes de perfectionnement. Classes annexées et écoles autonomes sont des établissements d'enseignement primaire public. L'article 2 de la loi précise : « Les classes annexées recevront des enfants de six à treize ans. Les écoles autonomes pourront, en outre, continuer la scolarité jusqu'à seize ans, donnant à la fois l'instruction primaire et l'enseignement professionnel. Les élèves des classes annexées qui, vers treize ans, seront reconnus incapables d'apprendre une profession au dehors pourront être reçus dans les écoles autonomes. Les enfants trop gravement atteints pour que leur éducation puisse se faire dans la famille suivront de préférence le régime de l'internat». Les enseignants appelés à exercer dans les écoles de perfectionnement jouissent des mêmes droits et avantages que les fonctionnaires des écoles élémentaires publiques. « Les fonctions de surveillants et de surveillantes dans les internats peuvent leur être confiées » (article 7). Elle institue la nécessité d'un personnel spécialisé, recruté parmi les instituteurs titulaires du « certificat d'aptitude à l'enseignement des enfants arriérés » (CAEA).

La loi de 1909 est la suite logique des lois de Jules Ferry sur l'obligation pour l'État d'assurer l'instruction de tous les enfants, même si la création des classes et des écoles de perfectionnement est laissée à la charge des communes ou des départements. Dès 1909, la base de l'établissement spécialisé de l'éducation nationale est assurée avec un enseignement général, dispensé par des instituteurs et des institutrices, et un enseignement professionnel. Le

service d'internat est assuré par des enseignants du premier degré. L'objectif de l'école est « d'apprendre une profession ». Les élèves sont admis par une commission (article 12). Un conseil d'administration est institué auprès de chaque école de perfectionnement (article 13). Ces éléments constitutifs sont toujours présents ou perceptibles près de cent ans plus tard dans les établissements régionaux d'enseignement adapté (EREA).

La loi du 22 juillet 1983, « loi de décentralisation », établit l'existence des « établissements d'éducation spéciale » dans ses articles 13, 14 et 15, au nombre desquels on compte les écoles nationales de perfectionnement dont la construction, l'entretien et le fonctionnement sont confiés aux régions.

Le décret 85-924 du 30 août 1985, relatif aux établissements publics locaux d'enseignement, pris en application des lois de décentralisation, fixe le régime administratif et financier des lycées, collèges et établissements d'éducation spéciale parmi lesquels figurent désormais les établissements régionaux d'enseignement adapté. Il abroge les dispositions antérieures qui régissaient les établissements d'éducation spéciale, dont le décret 54-46 du 4 janvier 1954. Les EREA ne sont, alors, plus définis pour ce qui concerne la population scolaire accueillie, l'organisation pédagogique et la nature des enseignements dispensés. Un nouveau décret est préparé, « relatif à l'organisation des formations, à l'enseignement et à l'éducation en internat, à l'orientation et aux aides spécifiques dans les EREA ». Il est soumis, le 18 décembre 1986, à l'avis du conseil de l'enseignement général et technique. La procédure n'aboutit pas.

Le 7 avril 1988, le ministre de l'éducation nationale transmet au ministre délégué chargé du budget le projet de décret « relatif à l'organisation des formations, à l'enseignement, à l'éducation, et à l'orientation dans les EREA », ainsi qu'au ministre de

l'intérieur. Le 17 juillet 1991, le ministre délégué au budget fait connaître que le projet n'appelle pas de remarque de sa part. Le décret ne sera pas publié mais, cela étant, de nouvelles orientations pédagogiques données aux enseignements généraux et professionnels adaptés s'inscrivent dans l'esprit et dans la lettre de la loi 89-486 du 10 juillet 1989 dont l'article 3 stipule 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 p. 100 au niveau du baccalauréat. Tout élève qui, à l'issue de la scolarité obligatoire, n'a pas atteint un niveau de formation reconnu doit pouvoir poursuivre des études afin d'atteindre un tel niveau. L'État prévoira les moyens nécessaires, dans l'exercice de ses compétences, à la prolongation de la scolarité qui en découlera ». Les trois circulaires du 6 février 1989, du 20 mars 1990 et du 14 décembre 1990 explicitent les missions nouvelles des enseignements généraux et professionnels adaptés. L'assise de la rénovation est l'organisation d'une formation qualifiante pour tous les élèves des SEGPA et des EREA.

Le 22 septembre 1994 se réunit le sous-groupe de l'unité de suivi de la décision 36 du Nouveau contrat pour l'école « transformation progressive des établissements régionaux d'enseignement adapté en lycée d'enseignement adapté ». Il est rappelé, dans les travaux, que la nouvelle appellation lycée d'enseignement adapté « devra traduire la diversité actuelle et future des EREA qui seront appelés à offrir les mêmes structures que les autres établissements (enseignement général, professionnel ou technologique) (...) ils devront proposer, avec des cheminements différents, les mêmes objectifs que les autres lycées mais garderont une mission éducative spécifique liée à la loi de 1975 sur les handicapés dont ils relèvent. Cette mission spécifique est liée à l'existence de l'internat ».

Un nouveau projet de décret, modifiant le décret 85-924 du 30 août 1985 est préparé. Il crée les lycées d'enseignement adapté en remplacement des établissements régionaux d'enseignement adapté. Le conseil supérieur de l'éducation examine le texte en sa séance du 16 mars 1995. Le projet est transmis au conseil d'État le 20 mars et au ministre de l'économie, des finances et du plan le 27 juin. Les remarques de la direction du budget portent sur l'intégration progressive des élèves de collège dans des structures normalisées conduisant à une réduction des effectifs et à des resserrements des structures des LEA. Elles portent sur l'affectation dans ces lycées d'enseignants de niveau certifié. Enfin, s'agissant des instituteurs spécialisés enseignant dans ces structures, toute revalorisation ou modification de leur statut au motif d'un changement de sigle est exclue. Ces réserves conduisent au retrait de la liste des textes soumis au conseil d'État du projet de décret.

Dans le même temps est publiée la circulaire 95-127 du 17 mai 1995 « relative aux établissements régionaux d'enseignement adapté ». Elle indique que « les EREA sont des établissements publics locaux d'enseignement qui, à partir de la rentrée scolaire 1995-1996, sont appelés à devenir progressivement des lycées d'enseignement adapté. Selon la diversité de ces établissements, le LEA peut dispenser un enseignement professionnel, général et technologique. En fonction des difficultés ou des handicaps pour lesquels les EREA/LEA sont habilités, leur public est constitué d'élèves présentant une ou plusieurs caractéristiques, en difficulté scolaire et/ou sociale, présentant des handicaps auditifs, visuels, moteurs ou physiques »¹¹⁵.

¹¹⁵ Huit EREA pour déficients visuels et handicapés moteurs répondent à d'autres missions, fondées sur la scolarité à tous les niveaux, de l'école élémentaire au lycée. Trois EREA scolarisent des élèves déficients visuels, Loos-lès-Lille (Lille), Montgeron (Versailles) et Villeurbanne (Lyon.). Cinq EREA scolarisent des élèves handicapés moteurs, Berck (Lille), Eysines (Bordeaux), Flavigny (Nancy-Metz), Garches (Versailles) et Vaucresson (Versailles).

2. De la SEGPA au CAP dans un système éducatif massifié

En 1959, la création de collèges d'enseignement technique (CET) et la décision (qui deviendra effective en 1967) de prolonger jusqu'à 16 ans la scolarité obligatoire, sont deux événements qui renforcent la logique scolaire du CAP et sa place centrale dans le dispositif de formation professionnelle de masse.

Malgré la réforme Haby, mise en œuvre en 1977, et le passage à une logique de recrutement vers l'enseignement professionnel à partir de la troisième dans les lycées d'enseignement professionnels remplaçant les CET, la première orientation vers le CAP en trois ans reste la norme jusqu'en 1980.

L'histoire du CAP, crée par la promulgation de la loi Astier le 25 Juillet 1919, est mouvementée. Si la loi Astier ne fait qu'entériner un projet gouvernemental de 1906, elle se met en place sur les débats, les campagnes de presse qui, au début du XX^e siècle, parlent de crise de l'apprentissage. Le conseil supérieur du travail émet en 1902 le vœu qu'une législation institue pour les apprentis des cours professionnels obligatoires pendant la durée même du travail. Les deux dernières années de guerre ont été des moments d'accélération des prises de décision en matière de formation professionnelle industrielle. Le projet de loi élaboré par Dubief, après avoir été "oublié", est repris par Placide Astier et sera voté en 1919 un an après le décès de son initiateur.

La loi comporte cinq titres qui codifient des situations déjà existantes mais elle innove véritablement en instituant " des cours professionnels ou de perfectionnement. Ces cours peuvent être organisés par une commission locale professionnelles dans les communes, ou par

des chefs d'entreprise à l'intérieur de leur établissement". Ces cours sont gratuits "pour les jeunes gens et les jeunes filles de moins de 18 ans qui sont employés dans le commerce et l'industrie, soit en vertu d'un contrat d'apprentissage, soit sans contrat". Les cours sont obligatoires sauf pour ceux qui ont déjà un CAP ou un diplôme délivré par une école technique. "Les cours obligatoires doivent avoir lieu pendant la journée légale de travail à raison de quatre heures par semaine et de cent heures par an au moins"

La portée de la loi Astier est limitée car rien n'oblige les patrons à libérer quelques heures de travail pour la fréquentation des cours professionnels. de plus l'obtention du CAP n'ouvre aucun droit en matière d'emploi ou de salaire. Les cours professionnels n'assurent qu'une instruction complémentaire limitée: l'essentiel est censé se dérouler à l'atelier, où l'Etat n'intervient en aucune façon. Cependant la loi Astier est historiquement importante car elle institue pour la première fois le principe d'un enseignement technique pour les ouvriers et employés, gratuit et obligatoire. Le principe de l'instruction professionnelle s'ajoute à l'instruction primaire dans la formation de base.

Sous le gouvernement de Vichy, pour la première fois un enseignement technique est institué réellement. Dès la déclaration de guerre des centres de formation professionnelle sont créés (comme expédients pour satisfaire aux besoins de main d'œuvre nés de la mobilisation et de l'effort d'armement); la défaite et l'exode vont provoquer le chômage de milliers de personnes dont un certain nombre va participer à l'encadrement et au développement des centres de formation professionnelle.

En 1944, la scolarisation de l'enseignement technique se met en place. Dès cette année là 900 centres accueillent 56000 élèves. Cela ne s'explique pas seulement par une conjoncture

exceptionnelle mais également par la volonté politique qui voulait installer un ordre nouveau dont l'enseignement devait être le fondement idéologique premier. Il s'agissait avant tout d'instituer de nouveaux rapports entre le capital et le travail, de moraliser la jeunesse (en premier lieu la jeunesse ouvrière), de lui donner une véritable formation professionnelle correspondant aux besoins d'une économie nationale rénovée et modernisée. Les centres survivent aux circonstances et aux politiques exceptionnelles qui leur ont donné naissance. L'ordonnance de 1945 les consolidera en instituant les écoles normales d'apprentissage pour former leurs maîtres (les enseignants d'atelier comme ceux de matières générales). La loi du 21 février 1949 donnera aux centres d'apprentissage (héritiers des centres de formation professionnelle) leur statut et leur nom (transformé depuis en CET, puis en LEP puis enfin en LP).

A partir de cette date le mouvement création/suppression/rénovation des CAP ne s'est jamais interrompu même quand de lourdes menaces pesaient sur l'avenir du diplôme.

On peut cependant distinguer trois grandes périodes dans l'histoire du CAP:

a) De 1944 à la fin des années 60 ou une pluralité de CAP très spécialisés apparaît. Cette pluralité renvoie à une division très taylorienne du travail

b) Du début de la décennie 70 jusqu'au milieu des années 80 ou apparaissent des CAP d'un genre nouveau, orientés vers de nouveaux types d'emplois dans le secteur des services comme dans le secteur industriel; après s'être inspirées d'organisations du travail très compartimentées où chaque emploi est censé correspondre à un diplôme spécifique, les spécialités se centrent sur la polyvalence.

c) Enfin de 1984 à nos jours, parallèlement à la politique de généralisation de l'accès au baccalauréat et la mise en cause du CAP qu'elle a suscitée, le mouvement de création, rénovation, suppression des spécialités a pris un rythme très soutenu, révélateur de l'ambiguïté qui entoure ce diplôme.

2.1. La multiplication des CAP (1944~1960)

Les CAP créés jusqu'à la fin des années 60 sont orientés sur des métiers aux compétences très étroites, conçus en fonction d'une division du travail particulièrement rigide, aussi bien dans l'industrie que dans le tertiaire administratif (plusieurs spécialités sont ainsi proposées pour les métiers du secrétariat). On met en place beaucoup de spécialisations, d'options, à partir de CAP existants. Plus que les CAP autonomes ce sont les options diverses qui se multiplient (on crée par exemple trois options au CAP chaudronnier) Les intitulés des diplômes indiquent les cœurs du métier tandis que les options renvoient à ses différents segments et à une division très figée du travail. Les CAP industriels sont nombreux, principalement dans la métallurgie. Ils accompagnent la mise en place de l'industrie moderne, dont les besoins en ouvriers qualifiés sont importants. La segmentation des spécialités renvoie à la segmentation des ouvriers et employés. La vision que l'offre de spécialités donne du monde du travail est celle d'un monde très cloisonné, peu ouvert à la polyvalence et à la mobilité interprofessionnelle.

On pourrait être tenté de déduire du caractère étroit de CAP que les diplômes sont indispensables, même pour accéder à des emplois semi qualifiés, tant le découpage de certaines activités en spécialités de CAP se veut fin. Mais cette croyance n'a pas de fondement puisqu'on sait qu'à l'époque le système d'emploi est alimenté par une masse d'individus non diplômés et que la mobilité professionnelle est une réalité! Le recrutement et la gestion de la main d'œuvre se passent volontiers des diplômes et des diplômés, même lorsque les employeurs réclament des certificats adaptés à leurs spécialités. L'offre des CAP est moins le reflet de ce qui se passe sur le marché qu'un

état de la réflexion de l'administration et des partenaires sociaux et de leurs rapports de force.

La création de CAP très pointus a lieu au nom du taylorisme qui se développe dans les grandes entreprises industrielles comme dans les activités du tertiaire administratif, alors même que les diplômes ne répondent pas aux besoins des petites entreprises et sont voués à une obsolescence rapide. Sachant que le CAP a largement contribué à la constitution d'une main d'œuvre qualifiée et a favorisé le développement d'une élite ouvrière, la dimension limitée de certaines spécialités apparaît comme une réduction des attributions données au diplôme et comme un potentiel de danger. Toutefois, c'est seulement à la fin des années soixante et au début des années soixante dix, au moment où le chômage s'étend et touche en nombre les titulaires de CAP, que ce danger devient manifeste. Dès lors de violentes critiques sont adressées aux CAP, jugés trop spécialisés et prompts à enfermer les jeunes dans des activités sans avenir. Jusqu'à ce moment les CAP possèdent une réelle valeur, marquée par les exigences de la formation et de l'examen.

Bien que l'économie se tertiarise, que la consommation devienne un attribut de la "société" et que les loisirs se développent, peu de spécialités sont tournées vers le secteur des services, à l'exception des CAP de l'hôtellerie restauration, du CAP coiffure et d'un CAP d'aide maternelle, créé en 1949 et supprimé en 1975. Bien que l'on ait jamais autant parlé "d'adéquation formation emploi" que dans cette période entre l'après guerre et la fin des années 60, la structure de l'offre de spécialités est loin d'évoquer la division réelle du travail et ses évolutions les plus fortes.

La durée de vie des CAP créés pendant cette phase est de vingt à trente ans. C'est une longue durée de vie à un moment où le système d'emploi et les organisations de travail se

transforment. Dans la mesure où l'adaptation à l'emploi est prise en charge par les entreprises, elle ne fait pas comme aujourd'hui, l'objet d'une revendication patronale adressée au système éducatif. Les employeurs estiment qu'il faut entre six mois et un an pour que les jeunes diplômés deviennent complètement opérationnels et ils acceptent d'assumer le coût de cette adaptation. L'actualisation des formations n'est donc pas un mot d'ordre, sauf pour quelques spécialités qui subissent plusieurs rénovations en quelques années (Chaudronnier, Electromécanicien, monteur en installations téléphoniques, tous les CAP de la sidérurgie comme ceux du textile et de l'habillement). Contrairement à ce que l'on pourrait penser, la rapidité des changements qui affectent certaines spécialités n'est pas un signe d'innovation. Ce sont en effet les diplômes qui s'adressent aux industries en grande difficultés qui sont le plus souvent reconstruits. On peut même interpréter certaines séries de rénovation comme la chronique d'une mort annoncée (si cette interprétation vaut pour le passé elle n'est pas pour autant transférable dans le présent...)

La dynamique à laquelle est soumise l'offre des spécialités de CAP n'est pas seulement le reflet de la croissance de certains secteurs d'activité ou le signe de l'émergence d'une nouvelle profession. Elle est aussi un indicateur des interrogations qui préoccupent les grandes branches professionnelles. La manière dont ces branches interpellent le système éducatif par l'intermédiaire des CPC révèle également la place nouvellement accordée à la formation initiale pour répondre aux besoins des entreprises et les aider à résoudre leurs problèmes. Considéré comme un dispositif essentiel dans le pourvoi et le renouvellement de la main d'œuvre, le système éducatif se voit attribuer des fonctions qu'il ne peut pas remplir (comme le sauvetage des entreprises en difficulté) devenant une instance de recours à laquelle on fait appel à chaque fois que se pose un problème économique. Voué à soutenir la croissance, il doit aussi protéger certaines activités du déclin. Etrangement, ce rôle démesuré attribué au système éducatif aux moments les plus forts de la planification a fini par se

naturaliser, jusqu'à faire admettre la culpabilité de l'école dans les différents problèmes de la société française, comme c'est le cas actuellement (que l'on parle de surplus de diplômés, de chômage des jeunes ou de pénurie de main d'œuvre, la faute en incombe très souvent à l'école). Devenu un instrument important de la politique économique, le système éducatif a peu à peu été rendu responsable de bien des maux, maux qu'il n'a pourtant pas contribué à produire pas plus qu'il ne peut contribuer à les résoudre (Rose 1998). La plupart des violentes critiques qu'on lui adresse depuis que l'insertion des jeunes focalise l'attention (début des années 70) sont empreintes de cette conception instrumentale de l'école. L'activité intense qui touche les CAP dans la sidérurgie, l'industrie textile et la métallurgie, dans une période de croissance économique qui est aussi celle du déclin de l'industrie, révèle l'importance de l'investissement symbolique des grandes branches professionnelles à l'égard du système éducatif en général et des diplômes professionnels en particulier.

Cependant, malgré toute l'influence qu'on reconnaît à l'enseignement professionnel en matière de développement économique, son rôle est loin de s'arrêter là. En effet, en tant que segment du système éducatif, l'enseignement professionnel doit à la fois favoriser la constitution d'une main d'œuvre qualifiée et participer à la transformation de la société. Pour accroître les flux dans l'enseignement secondaire et multiplier le nombre des diplômés (Brucy, Ropé, 2000), les politiques de démocratisation engagées avec les réformes Berthoin (1959) et Fouchet-Capelle (1963) ont massivement utilisé l'enseignement professionnel et principalement le CAP. Dès la fin des années 50, le concours d'entrée qui verrouille l'accès à la formation est supprimé et le CAP se voit allouer une fonction scolaire d'accueil pour les publics évincés de l'enseignement secondaire général. Les réformes éducatives qui se succèdent pour imposer l'obligation scolaire jusqu'à 16 ans et généraliser l'accès au second cycle de l'enseignement secondaire recourent aux formations CAP pour parvenir à leurs objectifs, transforment de nombreuses spécialités en formations essentiellement scolaires. Le

CAP vit alors une étape décisive de son histoire. Toutefois si l'on évoque de manière indifférenciée le CAP, les différentes spécialités jouent un rôle inégal dans la massification scolaire, certains restant plutôt élitistes alors que d'autres forment des milliers de jeunes (les CAP de mécanique générale, sélectifs jusqu'à la suppression du concours d'entrée en formation au CAP, doivent soudain assumer une fonction d'accueil/remédiation, fonction qu'ils ont prise en charge jusqu'à leur totale discrédit et à leur suppression au début de la décennie 90). Bien qu'elle soit profonde et qu'on en mesure sans cesse les effets, cette métamorphose du CAP n'a pas eu d'explications immédiates en raison de ce que l'on appelle avec un grand sens du paradoxe " le plein emploi". Ce plein emploi favorise l'insertion des jeunes diplômés et leur mobilité, les secteurs d'activité émergents comme la grande distribution ouvrant largement leurs portes, en toute indifférence à la spécialité du diplôme détenu. L'image du CAP des années 60/70 qui persiste encore aujourd'hui est associée à cette idée d'une bonne insertion professionnelle, réalisée dans des conditions favorables. Un grand nombre d'auteurs se réfèrent ainsi au "bon CAP" d'avant les années 80 et la création des Bac. Pro. Sans vouloir mettre en cause leur conception de l'histoire, on doit quand même rappeler ici qu'il y a déjà plusieurs décennies que le CAP n'est plus un diplôme sélectif que l'on choisit de préparer (l'orientation contrainte après la cinquième a accompagné la mise en œuvre des politiques éducatives). En outre, il est important de noter que l'insertion professionnelle favorable des titulaires de CAP concernait surtout les garçons et beaucoup moins les filles. Malgré le "plein emploi", les jeunes filles titulaires d'un CAP du textile ou de l'habillement sont en effet confrontées au chômage et à la précarité, phénomènes qui ne les désignent pas pour autant comme une population "en difficulté". A l'époque, l'insertion professionnelle des filles d'origine populaire ne fait pas question. Il faudra attendre que le chômage et la précarité de l'emploi atteignent en masse les garçons et surtout les jeunes titulaires de diplômes supérieurs au CAP pour que la question de l'insertion accède au rang de problème social.

2.2. Des innovations radicales 1970/milieu 80

Les années 60 marquent la fin de l'éclatement de l'offre de CAP, qui n'a cessé depuis d'être restructurée et réduite. Le CAP n'est plus considéré comme un diplôme d'avenir, car on le soupçonne de mal accompagner l'évolution des emplois et on l'accuse d'archaïsme, accusation récurrente jusqu'à nos jours. Depuis plus de trente ans, l'archaïsme du CAP fait figure de leitmotiv.

Au nom de son incapacité à favoriser les transformations de l'emploi et le développement de nouvelles activités, le CAP est l'objet d'une profonde disqualification dans les instances gouvernementales, qui souhaitent le voir quitter le système scolaire et subsister pour les seuls "métiers", ceux que l'on prépare par la voie de l'apprentissage. Nouvellement créée, le BEP a pour vocation à remplacer le CAP dans l'enseignement professionnel.

Pourtant malgré les menaces objectives qui pèsent sur lui, c'est peu après la création du BEP que le CAP connaît sa plus grande explosion puisqu'il est préparé par 475 528 élèves en 1970/71, face à 134 440 élèves en formation au BEP. C'est aussi dans cette période que sont créées les spécialités les plus innovantes par rapport à l'histoire de ce diplôme. Ces spécialités intègrent ainsi une forte dimension transversale, celle là même qui est sensée identifier le BEP... Des CAP polyvalents sont créés parallèlement à des BEP de métier. En 1982, on recense 76 spécialités de BEP face aux 314 CAP (Bouyx, 1996). Jusqu'aux recommandations du CEREQ pour restructurer l'offre de spécialités de BEP (à la suite d'une commande passée par le ministère en 1982), cette offre se déploie et se superpose parfois à celle des CAP. Les deux offres s'avèrent très hétérogènes et suivent en même temps plusieurs modèles. On peut voir dans cette absence d'unité un signe de grande autonomie des CPC aussi

bien dans l'expression du flou qui entoure la politique des diplômes, à une époque où le chômage des jeunes diplômés mobilise l'attention et suscite une accumulation de travaux de la part du CEREQ. Neuf mois après leur sortie du système éducatif en 1979, une grande part des diplômés du niveau V sont encore soumis au chômage et à la précarité.

Des CAP de conduite du système industriel sont créés en 1969 dans l'industrie du bois, et un CAP "formations de l'informatique" est instauré en 1970; plusieurs diplômes sont institués dans le domaine des services et de nouvelles spécialités industrielles voient le jour comme diplômes (CAP à 5 options). De véritables innovations ont lieu. Cependant la plupart des CAP restent très spécialisés, qu'ils concernent les emplois du tertiaire administratif les emplois des services aux collectivités ou à "la personne", les emplois artisanaux ou industriels. Malgré l'émergence de nouvelles spécialités et la croissance de nouveaux secteurs d'activité, les mêmes types de normes semblent régir la construction des CAP.

Les intitulés des diplômes changent, mettent en valeur l'emploi et non plus l'activité. Le "conducteur" remplace ainsi la "conduite", qui le remplacera à nouveau quelques années plus tard. Les CAP sont des diplômes "d'agent...", de "cartonnier", de "mécanicien", de "préparateur" etc. Les nouveaux titres sont souvent liés à la propagation des nouvelles technologies, mais leur déclinaison extrêmement précise donne une image très cloisonnée des diplômes qu'ils désignent. C'est après 1984 qu'un mouvement inverse se dessine, puisqu'à ces titres se substituent des intitulés plus génériques, qui évoquent l'activité principale visée par le diplôme ; "vente", "ennoblissement textile", "laminage", "peinture", "mise en œuvre des plastiques"... A ce moment, la littérature scientifique et la presse annoncent avec force la disparition des emplois ouvriers et la fin des travaux d'exécution.

2.3. Un mouvement permanent de suppression et de rénovation (de 1984 à nos jours)

Au début des années 80 le CAP est à nouveau condamné, car il n'attire pas les élèves, répond modérément aux attentes des entreprises, paraît inadapté à l'évolution de la structure des emplois et au contenu de ces emplois ; en outre il occupe une place équivoque dans le projet d'incitation à la poursuite d'études du gouvernement en place. Pour lui conserver une place dans l'offre de diplôme et lui faire jouer un rôle utile, on le définit comme une certification et non plus comme une formation, et l'on crée- ou l'on rénove- des CAP expressément en fonction des publics qui en font l'usage : jeunes des sections d'éducation spécialisée, salariés non qualifiés, apprentis... Correspondant au premier niveau de qualification professionnel dans le système d'emploi, le CAP devient le plus petit diplôme existant, indispensable mais très insuffisant: parce qu'il est indispensable, son existence est maintenue, mais son insuffisance et sa faible attractivité incitent à le repousser aux frontières de l'école. Le CAP se voit attribuer plusieurs fonctions sociales: permettre aux jeunes en grandes difficultés d'accéder à un diplôme, sanctionner les formations de métier dispensées en apprentissage, favoriser l'accès à la qualification ou à la reconversion d'adultes en difficulté. CAP et publics en difficulté sont nettement associés, sans plus aucune considération d'âge ni de statut. C'est de cette image dont le CAP a le plus de mal à se défaire, malgré les diverses tentatives mises en œuvre par le ministère de l'éducation nationale pour rompre avec cette identité négative.

C'est en 1984 que naissent les CAP transversaux de l'industrie institués dans une perspective de qualification d'ouvriers spécialisés (agent de fabrication de produits industriels, conduite de machines automatisées de transformation, conduite de machines automatisées de conditionnement...). Ce sont des diplômes liés au développement de nouveaux systèmes de

production, conçus dans une optique de grande polyvalence et constitués à partir d'une logique de compétences qui rompt avec les logiques de métier et de savoir-faire qui l'emportaient auparavant dans les formations industrielles. Les nouveaux procédés de production et les nouvelles organisations du travail sont clairement pris en compte dans ces nouveaux diplômes, mais leur caractère transversal est encore relatif, dans la mesure où les diplômes sont toujours définis en fonction du segment d'activité et ou des produits auxquels destinent les CAP (ce qui n'est pas le cas avec le CAP " exploitations industrielles" crée en 1994 et déjà en cours de restructuration).

Toute cette période est traversée par de nombreux mouvements : création, rénovation, créations suivies de près d'abrogations, suppressions. La politique ambivalente à l'égard du CAP s'observe clairement dans ces évolutions parfois très rapides qui interviennent, et dont certaines sont contradictoires (dans la mécanique par exemple, les créations-rénovations-suppressions se succèdent à un rythme soutenu, et la durée de vie des diplômes raccourcit de manière considérable). Des diplômes sont abrogés après une seule session, sans être nécessairement supprimés pour autant et sans que l'on puisse identifier les raisons de leur abrogation immédiate. Certains diplômes, crée en 1988 pour prendre la place de diplômes jugés obsolètes, sont supprimés peu après les premières sessions d'examen : ainsi dans la mécanique industrielle, le tertiaire administratif, l'industrie textile mais aussi les industries graphiques, des CAP récents ou rénovés disparaissent après quelques années d'existence. C'est dans ces secteurs que les suppressions les plus définitives ont lieu, puisqu'il n'existe plus de CAP dans la sidérurgie, le tertiaire de bureau, la mécanique industrielle et l'industrie textile, en raison de la disparition progressive des emplois d'exécution auxquels préparait le CAP. Parce qu'ils accueillaient des milliers d'élèves, la disparition des CAP du tertiaire administratif et de la mécanique générale (Employés des services administratifs et commerciaux-ESAC, tourneur, fraiseur, ajusteur, mécanicien d'entretien) a entraîné la chute des effectifs en

formation et du nombre de candidats au CAP (le CAP ESAC rassemblait à lui seul 100 000 candidats, dont 80 000 élèves de BEP). Si la suppression du CAP ESAC était considérée comme une nécessité, malgré l'importance prise par ce diplôme dans la formation continue, l'abrogation des CAP de mécanique apparaissait moins inévitable : c'est en effet moins au nom des évolutions de l'emploi qu'en raison des transformations du système éducatif et de ses effets sur le CAP que leur élimination à eu lieu. Voués à l'accueil des jeunes en grandes difficultés scolaires orientés là contre leur gré et jugés incapables d'apprendre les rudiments du métier, ces diplômes cumulaient les effets pervers en ne convenant pas plus aux élèves qu'aux employeurs.

Dans les autres spécialités, les abrogations désignent surtout des reconstitutions. En effet, si un grand nombre de CAP ont disparu depuis 1944, faisant passer le nombre des spécialités de près de 350 dans les années 70 à 221 en 2002, de nombreuses suppressions réalisées ont en fait souvent constitué en la reconstruction d'un diplôme à partir de plusieurs CAP existants (5 CAP deviennent par exemple un CAP à 5 options)

Les mouvements les plus radicaux interviennent dans cette dernière période, aussi bien en termes de suppression que de création de diplômes réellement innovants. Les CAP conçus pour répondre aux besoins de qualification de personnel salariés se démultiplient, et la définition des diplômes à partir d'une logique de compétence prend forme, essentiellement du reste à partir de ces diplômes (l'adaptabilité, la polyvalence, le sens des initiatives...prennent le pas sur les savoir-faire. On définit un comportement professionnel que l'on décline ensuite en connaissances et pratiques à acquérir). Plusieurs CAP sont créés en liaison avec des emplois émergents ou en voie de professionnalisation : gardien d'immeuble, Gestion des déchets, livreur, Agent de prévention et de médiation... Ils sont supposés accompagner la qualification progressive des emplois qu'ils désignent et favoriser leur développement. Selon

les employeurs à l'origine de ces demandes de CAP, la création d'un CAP doit permettre à la fois de renouveler la main d'œuvre en changeant ses critères de composition et de rendre plus attractifs des emplois peu qualifiés vers lesquels on ne se précipite pas. L'obtention d'un CAP spécifique constitue un élément important dans les stratégies patronales, autant pour construire l'identité d'un secteur ou de l'activité (la fédération des entreprises de propreté (DFEP) a demandé la constitution d'une filière complète de formation dans ce but avoué), signaler sa force économique et sa capacité à évoluer, que pour attirer de nouvelles catégories de main d'œuvre. Paradoxalement, dans les secteurs d'activité en cours de constitution et en quête de légitimité, le CAP apparaît comme un diplôme moderne susceptible d'améliorer l'image de la profession, alors que dans les activités qui ont vu se mettre en place les premiers CAP de l'histoire, ce diplôme tend désormais à apparaître comme une marque négative, voire un signe d'archaïsme.

L'appel au CAP ou son rejet par les fédérations d'employeurs montrent l'importance qu'elles attachent aux certifications et plus précisément aux diplômes pour construire leur identité et asseoir leur influence. Les différentes manœuvres que l'on observe autour du CAP, diplôme que l'on pouvait pourtant se dire, depuis la fin des années 80, qu'il était sans avenir, sont révélatrices des luttes que mènent les employeurs pour défendre ou élargir leur position dans l'espace économique comme dans l'espace politique. Les tournants subis par certaines spécialités, l'étonnante séduction attribuée dans certains cas au CAP, peuvent se lire comme l'expression de ces jeux de pouvoir. Remis sous la lumière ou totalement déconsidéré, le CAP apparaît comme un objet malléable, beaucoup plus investi symboliquement qu'on aurait pu le croire, étant donné son large discrédit dans l'institution scolaire.

Mis en œuvre dans le cadre plus global de la restructuration du système d'enseignement professionnel, la refonte du dispositif de formation et de certification du CAP menée à partir

des années 60 a eu des effets importants puisque le CAP a fini par quitter le système scolaire et par perdre sa place de premier diplôme professionnel dans l'offre de formation. Depuis 1999 cependant la relance du CAP est affichée comme l'un des objectifs du ministère de l'Education, qui s'est attaché à construire un nouveau décret réglementant le diplôme et à donner au CAP de nouvelles configurations, tant au point de vue de formation que du point de vue de la validation. Le nouveau décret récemment promulgué devrait permettre à la fois la réhabilitation du CAP et sa diffusion auprès d'un public plus large, sachant qu'un grand nombre de jeunes persistent encore à quitter le système scolaire sans détenir aucun diplôme (près de 60 000 par an) et qu'un nombre important de salariés non qualifiés sont en quête d'une certification. Passé par de multiples groupes de travail et proposé au regard des syndicats d'enseignants lors de plusieurs tables rondes, ce décret a fait l'objet de près de trois ans de réflexion avant d'être publié. Elaboré dans une atmosphère très peu consensuelle (qu'il s'agisse de maintenir le CAP ou de redéfinir le diplôme, les questions que soulève le CAP ne font jamais l'unanimité, que ce soit chez les enseignants, dans les syndicats de salariées ou les fédérations patronales...), il a subi les effets de maints désaccords et a vu se projeter sur lui toutes les incertitudes qui concernent le fonctionnement du marché du travail et les évolutions du système de l'emploi. En conséquence, même si la politique éducative a cessé de lui être défavorable et le promeut officiellement, la question de l'avenir du CAP reste ouverte, aujourd'hui comme hier. Quelles que soient les nouvelles spécialités créées et le rythme des rénovations, il n'est pas certain que ce diplôme exerce un attrait suffisant auprès des individus et des entreprises pour retrouver un authentique crédit.

2.4.Vers une filière de relégation

Au début du XX^e siècle, J. Zay, alors ministre de l'instruction publique, (après avoir ouvert le débat sur la formation en créant le CCP puis le CAP) propose l'idée d'une filière technique intégrée dans le système éducatif. Le gouvernement de Vichy crée les Centres de Formation professionnelle. Ainsi en 1944 110 000 enfants étaient scolarisés dans des écoles techniques, 56000 dans quelque 300 centres de formation professionnelle et 190 000 suivaient les cours professionnels Astier¹¹⁶. Après la seconde guerre mondiale, différents déterminants économiques, politiques et culturels vont favoriser la scolarisation de l'enseignement professionnel, achevant ainsi la rupture avec l'apprentissage. En effet, cette période de reconstruction est avide de main d'œuvre qualifiée.

De 1926 à 1958, l'enseignement technique se trouve dans une position ambivalente. Contraint de répondre aux nécessités économiques et de pallier à la pénurie de main-d'œuvre qualifiée, aussi bien en période de plein emploi qu'en période de dépression, il ne réussit que très difficilement à maintenir une certaine indépendance, d'autant qu'il est soumis aux tentatives de réforme globale du système éducatif. Il s'impose cependant comme un élément essentiel de ce système avant d'y être complètement intégré en 1959. Les périodes plus récentes enrichissent encore la problématique, avec la question de la formation des chômeurs lors des années 1930 puis l'apparition, après guerre, de la formation professionnelle des adultes et de la formation permanente ou continue. Dans cette nouvelle phase, la conception taylorienne de la division du travail est fortement remise en cause, sous l'effet des changements technologiques, des cycles de reconversion économique, de la réorganisation du travail. On passe, dès lors, d'une logique de formation au travail à celle de la formation à l'entreprise, de la notion de promotion hiérarchique à celle de développement social, riche à la

¹¹⁶ Catherine Agulhon, L'enseignement professionnel entre rénovation et domination, in L'école : l'état des savoirs, sous la direction de Agnès van Zanten, la Découverte, 2000

fois de potentialité de progrès, mais aussi de conflits de fond entre individu et cadre d'exercice d'un travail. L'enseignement technique connaît une évolution longue et complexe au cours de laquelle ses différents niveaux se sont progressivement individualisés et hiérarchisés

Plus que l'intégration au système éducatif et la transformation en collège d'enseignement technique (CET) en 1960, **la date de 1967 paraît constituer une coupure symboliquement fondamentale**. C'est en effet selon P. Pelpel et V. Troger, l'année où « la prolongation effective de la scolarité à 16 ans, les concours d'entrée au CET sont supprimés. Autrement dit, à partir de cette date, on entre désormais en classe de CAP à la sortie de la cinquième, non plus avec ce qui pouvait être considéré comme un **pronostic de réussite** en enseignement professionnel, mais exclusivement avec un **pronostic d'échec** en enseignement général »¹¹⁷. Selon ces mêmes auteurs, la corrélation entre la disparition d'une sélection officielle à l'entrée du CET et l'ouverture plus large du second degré général semble avoir contribué à dévaloriser aux yeux du public les filières professionnelles, entraînant une fuite vers le collège d'une partie de ceux qui auraient été les meilleurs élèves du CET. Cependant cette évolution a été relativement lente parce que d'une part les CET ont bénéficié pendant quelques temps encore d'une aura positive, mais aussi parce que pendant un certain temps les élèves en difficulté scolaire étaient d'abord dirigés vers les filières de transition des collèges, les conduisant en priorité vers l'apprentissage et ensuite vers le marché du travail.

D'autre part les orientations vers les métiers du technique se faisaient surtout après la troisième et l'« absence » de chômage envoyait sur le marché du travail les jeunes qui sortaient du système scolaire sans qualification.

¹¹⁷ Patrice Pelpel et Vincent Troger, déjà cités, p 177

Les effets de la prolongation de la scolarité jusqu'à 16 ans décidée en 1959, ont comme conséquence la suppression des concours d'entrée en CET. L'entrée en CAP se fait à partir de la cinquième. En cessant de sélectionner les jeunes, l'image de l'enseignement professionnel et des diplômes qu'il délivre se dévalue. **La fonction de constitution d'une élite ouvrière est ainsi largement remise en cause.**

C'est donc à partir de cette date que l'on passe d'un système qui considérait l'entrée en CET comme une réussite (puisque sur concours) à un système d'orientation par l'échec en enseignement général (puisque tu ne réussis pas en enseignement général tu te dirigeras donc vers l'enseignement professionnel). Par ailleurs les infrastructures scolaires des LEP vieillissent quand les technologies se renouvellent très vite. A partir du milieu des années 70, la crise économique et les difficultés d'insertion atteignent de plein fouet les jeunes issus de l'enseignement technique.

Ce sentiment d'échec qui s'installe petit à petit dans l'orientation vers les filières de l'enseignement technique et en particulier vers les filières BEP, CAP se traduit par une montée des violences, des incivilités et des dégradations dans les établissements qui assurent ce type d'enseignement. Ce malaise se traduit surtout autour de l'enseignement général, selon H Hamond et P. Rotman qui rendent compte de ce malaise dans un ouvrage sur les professeurs.¹¹⁸ Il semble que la jeunesse avait pour seul moyen d'expression la violence et les dégradations, les discours mettant en avant l'inutilité de l'enseignement général face à l'enseignement technique sont récurrents : « je suis venu ici parce que je travaillais mal à l'école, je n'avais pas d'autre endroit où aller » montrent bien que l'orientation par l'échec est déjà installée au milieu des années soixante dix. La disparition de la sélection à l'entrée des CET implique, de fait, une dévalorisation aux yeux du public des filières professionnelles.

¹¹⁸ H Hamon et P. Rotman, Tant qu'il y aura des profs, Le Seuil, 1984

La massification du système éducatif, l'allongement de la durée de la scolarité ont eu sur le public de l'enseignement professionnel des effets que Patrice Pelpel qualifie de « dévastateurs ».

2.5.Des risques d'exclusion certains

Le Certificat d'aptitude professionnelle (CAP) premier niveau de qualification professionnelle est un diplôme de niveau V qui donne à son titulaire une qualification d'ouvrier ou d'employé dans un métier déterminé. Les CAP en 2 ans du secteur industriel dispensent une formation professionnelle de base destinée principalement à des jeunes en difficulté après leur parcours scolaire. Ces diplômes correspondent à une première qualification permettant d'envisager l'insertion.

La notion d'exclusion a commencée à être utilisée au cours des années soixante mais c'est René Lenoir¹¹⁹ qui l'a introduit dans l'opinion. Les sociologues s'en sont emparés ensuite pour en faire un concept. À l'origine le vocable d'exclusion servait à désigner, notamment les chômeurs en fin de droit, victimes de la crise économique des années 70. Mais dans le champ de l'exclusion prétendre à l'exclusivité serait nier l'ensemble des recherches et des multiples écrits qui ont traité de ce sujet. Cédric Frégné¹²⁰ affirme que seul « un inventaire à la Prévert » permettrait d'approcher cette explosion sémantique du signifiant exclusion et son corollaire, l'incroyable diversité des ensembles populationnels étiquetés « **exclus** ». Ainsi peut on parler d'exclusion sociale, d'exclusion culturelle, d'exclusion raciale, d'exclusion médicale, d'exclusion symbolique mais également d'exclusion scolaire.

¹¹⁹ R. Lenoir, **Les exclus, un Français sur Dix**, Seuil, 1974.

¹²⁰ C. Frégné, **Sociologie de l'exclusion**, L'harmattan, Paris, 1999. « L'inventaire à la Prévert » comporte « les Alcooliques, les Agriculteurs de Mayenne endettés à vie, le Autistes, les Beurs, Éric Cantona, les Célibataires [...] les petits Délinquants, les Détenus, les Errants, les Femmes [...] les Toxicomanes, les Tsiganes, les Usagers de la SNCF célibataires, les Vieux, les Zonards. »

Mais la notion d'exclusion scolaire ne peut à elle seule définir l'ensemble des processus qui conduisent l'élève vers la sortie du système scolaire. Les départs peuvent être volontaires pour entrer dans la vie active après avoir « décroché » un diplôme mais dans cette optique nous sommes en présence non pas de l'échec mais de la réussite scolaire.

2.6. Le CAP entre démocratisation et massification

À la fois **premier niveau de qualification professionnelle et premier niveau de disqualification sociale** de notre société moderne « qui exige une qualification professionnelle de plus en plus poussée » ou « les exclus du système scolaire ont peu de chance de trouver un emploi stable »¹²¹, les sections de CAP accueillent aujourd'hui les élèves en grande difficulté scolaire.

En 1959, la création de Collèges d'enseignement technique (CET) et la décision (qui deviendra effective en 1967) de prolonger jusqu'à 16 ans la scolarité obligatoire, sont deux événements qui renforcent la logique scolaire du CAP et sa place centrale dans le dispositif de formation professionnelle de masse et c'est donc à partir de cette date que l'on passe d'un système qui considérait l'entrée en CET comme une **réussite** (puisque sur concours) à un **système d'orientation par l'échec** en enseignement général (« puisque tu ne réussis pas en enseignement général tu te dirigeras donc vers l'enseignement professionnel »). C'est en effet selon Patrice Pelpel et Vincent Troger, l'année ou « la prolongation effective de la scolarité à 16 ans, les concours d'entrée au CET sont supprimés. Autrement dit, à partir de cette date, on

¹²¹ S. Paugam, **La disqualification sociale**, PUF, 1991.

entre désormais en classe de CAP non plus avec ce qui pouvait être considéré comme un pronostic de réussite en enseignement professionnel mais exclusivement avec un pronostic d'échec en enseignement général ». Selon ces mêmes auteurs, la corrélation entre la disparition d'une sélection officielle à l'entrée du CET et l'ouverture plus large du second degré général semble avoir contribué à dévaloriser aux yeux du public les filières professionnelles, entraînant une fuite vers le collège d'une partie de ceux qui auraient été les meilleurs élèves du CET. En cessant de sélectionner les jeunes, l'image de l'enseignement professionnel et des diplômes qu'il délivre se dévalue. Cependant cette évolution s'est faite lentement parce que, d'une part les CET ont bénéficié pendant quelques temps encore d'une aura positive, mais aussi parce que pendant un certain temps les élèves en difficultés scolaires étaient d'abord dirigés vers les filières de transition des collèges, les conduisant en priorité vers l'apprentissage et le marché du travail. D'autre part les orientations vers les métiers du technique se faisaient surtout après la troisième et l'absence de chômage envoyait sur le marché du travail les jeunes qui sortaient du système scolaire sans qualification. Le CAP a perdu petit à petit son identité au point qu'il apparaît comme un diplôme davantage caractérisé par son public (les jeunes en échec) que par les contenus de sa formation¹²² et ce malgré la réforme Haby, mise véritablement en oeuvre en 1977, et le passage à une logique de recrutement vers l'enseignement professionnel à partir de la troisième dans les lycées d'enseignement professionnels remplaçant les CET.

Une nouvelle typographie des diplômes s'est ainsi mise en place en quelques années et la poursuite des études est encouragée au point de devenir une norme même si paradoxalement le mot insertion reste au centre de la définition et de la construction des cursus menant aux différents diplômes professionnels. **La massification du système**

¹²² F. Maillard, CAP-BEP, association ou concurrence ? Le cas des formations de la vente, **Formation Emploi** n° 49, 1995

éducatif, l'allongement de la durée de la scolarité ont eu sur le public de l'enseignement professionnel des effets qualifiés de « dévastateurs »¹²³ Diplôme emblématique de l'élite des ouvriers qualifiés dans les années cinquante, le CAP est « *devenu à la fin du XX^e siècle le diplôme des publics en grande difficulté, de ceux que les statistiques désignent comme faiblement qualifiés* »¹²⁴. **Qu'en est-il alors du rendement social du diplôme et en particulier du CAP ?**

2.1. Le CAP : lutter contre l'exclusion

Le Certificat d'aptitude professionnelle (CAP) premier niveau de qualification professionnelle est un diplôme de niveau V qui donne à son titulaire une qualification d'ouvrier ou d'employé dans un métier déterminé. Les CAP en 2 ans du secteur industriel dispensent une formation professionnelle de base destinée principalement à des jeunes en difficulté après leur parcours scolaire. Ces diplômes correspondent à une première qualification permettant d'envisager l'insertion.

La notion d'exclusion a commencée à être utilisée au cours des années soixante mais c'est René Lenoir¹²⁵ qui l'a introduit dans l'opinion. Les sociologues s'en sont emparés ensuite pour en faire un concept. À l'origine le vocable d'exclusion servait à désigner, notamment les chômeurs en fin de droit, victimes de la crise économique des années 70. Mais dans le champ de l'exclusion prétendre à l'exclusivité serait nier l'ensemble des recherches et des multiples écrits qui ont traité de ce sujet. Cédric Frégné¹²⁶ affirme que seul « un

¹²³ P. Pelpel, op.cité

¹²⁴ G. Brucy, F. Ropé, **Suffit-il de scolariser ?**, Éditions de l'Atelier, 2000

¹²⁵ R. Lenoir, **Les exclus, un Français sur dix**, Seuil, 1974.

¹²⁶ C. Frégné, **Sociologie de l'exclusion**, L'harmattan, Paris, 1999. « L'inventaire à la Prévert » comporte « les Alcooliques, les Agriculteurs de Mayenne endettés à vie, le Autistes, les Beurs, Éric Cantona, les Célibataires [...] les petits Délinquants, les Détenus, les Errants, les Femmes [...] les Toxicomanes, les Tsiganes, les Usagers de la SNCF célibataires, les Vieux, les Zonards. »

inventaire à la Prévert » permettrait d'approcher cette explosion sémantique du signifiant exclusion et son corollaire, l'incroyable diversité des ensembles populationnels étiquetés « **exclus** ». Ainsi peut on parler d'exclusion sociale, d'exclusion culturelle, d'exclusion raciale, d'exclusion médicale, d'exclusion symbolique mais également d'exclusion scolaire. Mais la notion d'exclusion scolaire ne peut à elle seule définir l'ensemble des processus qui conduisent l'élève vers la sortie du système scolaire. Les départs peuvent être volontaires pour entrer dans la vie active après avoir « décroché » un diplôme mais dans cette optique nous sommes en présence non pas de l'échec mais de la réussite scolaire

2.2. Les CAP préparés en Moselle et les SEGPA

La circulaire du 20 juin 1996 mentionne qu'il « il est nécessaire de mettre les « enseignements généraux et professionnels adaptés » en conformité avec la nouvelle organisation des cycles adoptée en application de la loi du 13-7-1995 de programmation du Nouveau contrat pour l'école. » C'est ainsi que la formation en SEGPA s'inscrit dans le cadre des trois cycles du collège.

Le cycle d'adaptation a pour ambition affichée d'accueillir les élèves et faciliter leur adaptation au collège.

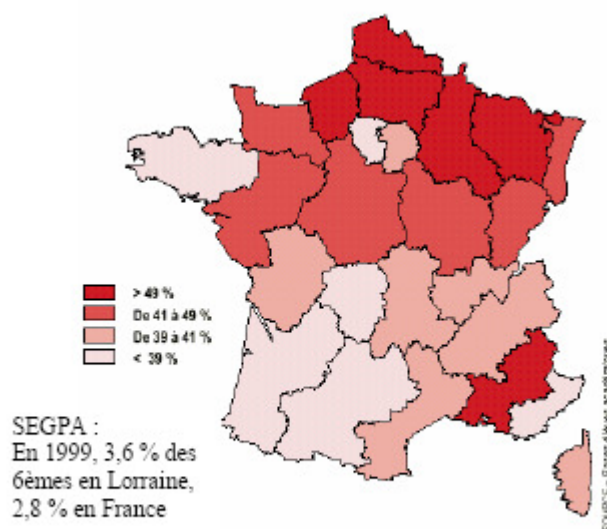
Le cycle central a pour ambition de fortifier les apprentissages généraux et technologiques.

Le cycle d'orientation doit permettre à l'élève de se construire un projet d'orientation en lui permettant, dans les ateliers de formation professionnelle de la SEGPA et au cours de stages en entreprise, de faire évoluer ses représentations des métiers possibles dans un secteur

professionnel et de choisir une formation qualifiante. C'est pourquoi à la logique des métiers enseignés auparavant en SES s'est substituée une logique de champs professionnels.

Si la première formation professionnelle que reçoit l'élève de SEGPA est bien réalisée dans les ateliers de la SEGPA, celle-ci s'inscrit dans le cadre d'un champ professionnel et de champs connexes. Il s'agit bien de ne plus « enfermer » un élève dans une formation à un métier mais de lui proposer des activités qui vont lui permettre de développer des compétences professionnelles requises par les métiers du champ professionnel. La formation professionnelle s'organise à partir des référentiels de CAP des métiers du champ professionnel.

2.1. Les SEGPA en Lorraine



Éducation & formations - n° 62 - janvier-mars 2002

Afin de mieux illustrer mon propos, voici les 5 champs professionnels déterminés pour l'académie de Nancy-Metz en SEGPA & spécialités de CAP correspondants

1er Champ professionnel « Bâtiment gros œuvre »

2ème Champ professionnel « Bâtiment second œuvre »

3ème champ professionnel « Mise en œuvre des matériaux et des équipements industriels »

4ème champ professionnel « Hygiène – Services-Alimentation »

5ème champ professionnel « Horticulture, espaces verts, aménagements paysagers »

2.2.Un écart entre formations SEGPA et CAP

Si la majorité des élèves de SEGPA accède à une formation qualifiante choisie en LP ou CFA., il ne faudrait pas oublier les autres, ceux qui, en fin de cursus de SEGPA ne trouvent pas la formation vers laquelle ils aspirent.

Cependant nous pouvons d’ores et déjà lever une difficulté soulevée par les champs professionnels, l’équipement des ateliers de formation professionnelle. Un atelier « menuiserie » qui se transforme en atelier « production industrielle » pour répondre aux besoins locaux, doit être équipé pour travailler tous les matériaux durs : du métal, du PVC, du bois demande un investissement important des collectivités locales. Enfin, si la mise en place des champs professionnels est indispensable à la construction du projet d’orientation de l’élève, leur lisibilité est plus difficile par les entreprises car les compétences travaillées sont plus transversales et moins pointues professionnellement ce qui complique sensiblement la démarche de recherche de contrat d’apprentissage évoquée dans les entretiens.

L’évolution de la formation professionnelle en SEGPA et son inscription dans la construction du projet d’orientation de l’élève donne pour la majorité d’entre eux beaucoup de cohérence à la structure, mais pour les élèves orientés que nous avons rencontrés l’orientation provoque souvent une réaction négative voire une rupture de formation.

La baisse des effectifs d'élèves originaires de SEGPA en lycée professionnel expliquerait l'évolution vers l'accueil d'élèves « plus difficiles » dans l'académie de Nancy-Metz.¹²⁷

3. L'intelligence en question

Il est tentant lorsque l'on parle d'échec scolaire d'évoquer le manque d'intelligence. Si l'élève n'est ni paresseux ni mentalement atteint c'est sans doute qu'il est idiot. Certains enseignants ne s'empressent pas d'euphémismes et affirment « X est peu intelligent, Y est carrément stupide » d'autres préfèrent l'adjectif « limité ». Ces jugements se réfèrent à un critère dont l'existence semble clairement établie : l'intelligence, que l'on mesure scientifiquement à l'aide du quotient intellectuel, plus connu sous l'appellation QI.

On peut situer l'émergence cette notion de retard scolaire dans les années 1906, au moment même où Binet déménage son laboratoire de la Sorbonne dans une école primaire de la Seine, lorsque le laboratoire de psychologie physiologique change de nom, pour s'appeler laboratoire de pédagogie. À ce moment-là, la catégorie de l'âge, catégorie fondamentale de la mesure physiologique, devient centrale dans l'organisation de la métrique de l'intelligence et de l'instruction. Il s'agit d'effectuer un tri, de comparer les avoirs et les aptitudes des milliers d'enfants qui entrent dans le système scolaire de l'époque et de les orienter rapidement. L'objectif des chercheurs est d'améliorer la rentabilité du système scolaire.

« Ils (les maîtres) se préoccupent si peu de toutes ces existences individuelles que j'ai souvent été surpris de constater qu'ils ignorent l'âge de leurs élèves ou qu'ils n'en tiennent aucun compte. Si sur la même base, le hasard a rapproché un enfant de 9 ans et un autre de 12

¹²⁷ Rapport de l'inspection générale du 22 Juin 2002

ans, ils demanderont à ces écoliers le même effort, et les puniront de la même peine pour la même faute, ce qui est une application injuste de la règle qui veut que la justice soit égale pour tous [...] Partout les enfants des parents pauvres et misérables sont moins intelligents que les autres ; ce qui l'atteste, c'est d'abord qu'en général ils sont plus souvent en retard dans leurs études »

Ces affirmations de Binet sont révélatrices du travail de la pédagogie scientifique : tout en mettant en équivalence intelligence et instruction, elles ramènent le défaut d'intelligence à un défaut de développement, lequel est indissociablement lié à l'âge. Simon et Binet créent alors la notion d'âge mental.

Cette grandeur de l'âge renvoie sans doute à la question de l'obligation scolaire. Elle est également à ramener à la distinction suivante : Binet différencie l'âge chronologique de l'âge physiologique, pour montrer que l'âge physiologique est le plus important à prendre en compte. « Car c'est bien l'âge réel, effectivement vécu ; l'autre n'est qu'une fiction ».

Un enfant dont l'âge mental correspond à l'âge réel répond à toutes les questions auxquelles répondent la majorité des enfants de son âge. S'il ne donne pas le nombre exigé de bonnes réponses, il est en retard, s'il en donne plus il est en avance ; le quotient intellectuel est le rapport entre l'âge mental et l'âge réel.

Pourtant c'est bien l'âge chronologique qui va servir de référence : « tout retard d'intelligence égal à deux ans constitue une présomption grave d'arriération ». Alors tout naturellement, l'âge va servir d'indicateur et de support de la corrélation entre développement physique et développement intellectuel, ce dernier étant ramené au calcul du degré

d'instruction. « Pour juger du degré d'instruction d'un enfant et par conséquent apprécier son développement intellectuel, il faut voir à quelle classe il devrait être parvenu d'après ce calcul d'âge rigoureux, et à quelle classe il est réellement inscrit. S'il a dépassé cette classe qui lui est théoriquement attribuée ; s'il occupe en fait la 2^o classe alors que d'après son âge il devrait être en 3^o ou 4^o, il est avancé intellectuellement ; dans le cas contraire il est retardé. Voilà le principe de cette nouvelle méthode : c'est celui de la politique des résultats. [...] les avancés intellectuels sont plus nombreux parmi les avancés physiques ; mais c'est une règle qui souffre bien des exceptions [...] les retardés du corps sont, en moyenne, des retardés de l'esprit ». Cette interprétation rapide d'une étude selon laquelle 50% des enfants « retardés » du point de vue du « développement intellectuel » sont « retardés du corps », a beau être exposée avec une certaine « circonspection », elle met en évidence la corrélation, à âge chronologique égal, entre « retard corporel » et « retard d'intelligence » lequel est mesuré à partir « du retard d'instruction ». Le problème est donc ramené à deux points de vue indissociables : « le retard physique » qui est associé aux conditions sociales d'existence, et le « retard intellectuel » qui est ramené aux performances scolaires des enfants. Problème individuel (« faiblesse d'intelligence ») et problème social (« état social des parents »), le retard scolaire s'impose alors comme indicateur de la déficience scolaire. Ainsi Binet et Simon classeront les « facteurs de retard scolaire » de la manière suivante : faiblesse d'intelligence (50% des cas), insuffisance de scolarité (sans maladie) donc insuffisance renvoyée aux conditions sociales d'existence (33%), maladie (25%), défaut d'application (70%)

Plus tard Wechsler crée des tests identiques pour les adultes et la notion de quotient intellectuel s'impose alors comme label de l'intelligence, que l'on peut en quelque sorte

comparer à « l'indice d'octane des carburants » : il existe des gens super intelligents et des gens inintelligents¹²⁸.

4. Des adolescents fragiles

L'échec scolaire touche le plus souvent (mais pas toujours) des enfants déjà « fragiles » sur le plan narcissique - et presque toujours des enfants psychologiquement « fragiles » d'une façon ou d'une autre. L'échec scolaire n'est probablement que très exceptionnellement le fruit de « circonstances malheureuses ». Ce sont les plus « fragiles » qui échouent et cet échec touche plus qu'il n'aurait touché les autres, moins fragiles, sans doute moins « avides » de reconnaissance, de valorisation celle-ci étant déjà opérée au sein du milieu familial. Les élèves que nous avons contactés échouent et souvent depuis leur plus jeune âge. Parmi eux certains ont redoublé dès les premières années de l'école primaire. Certains d'entre eux ont redoublé plusieurs fois puisque 95% ont connu cet épisode dans leur scolarité et 31% d'entre eux, dès le cours préparatoire.

¹²⁸ Il est à noter que lorsque l'on a demandé à Alfred Binet ce qu'est l'intelligence il répondit : l'intelligence c'est ce que mesurent mes tests. Si l'intelligence n'existe pas en tant que donnée réelle et indépendante des tests, à quoi servent-ils ?

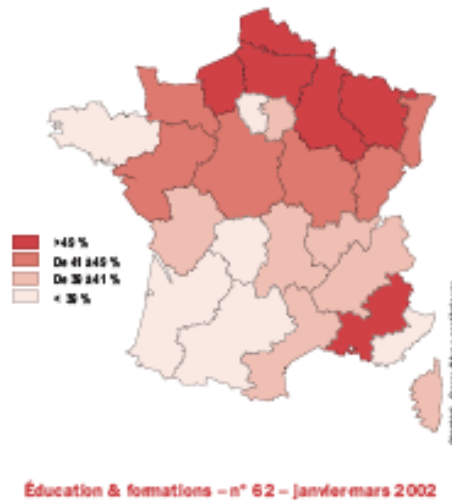
redoublement	Nb. cit.	Fréq.
non	35	4,7%
oui	703	95,3%
TOTAL OBS.	738	100%

Cl. Red.	Nb. cit.	Fréq.
Non réponse	25	3,4%
3ème	9	1,2%
4ème	33	4,5%
5ème	53	7,2%
6ème	102	13,8%
CE1	127	17,2%
CE2	49	6,6%
CM1	45	6,1%
CM2	67	9,1%
CP	228	30,9%
TOTAL OBS.	738	100%

5. Logiques sociales et échec scolaire

Même si le paysage lorrain a changé depuis trente ans, les sections générales et professionnelles adaptées (SEGPA) aujourd'hui accueillent proportionnellement plus d'élèves qu'ailleurs (en 1999, les sixièmes de SEGPA représentent 3,6 % de l'ensemble des sixièmes dans l'académie contre 2,8 % en France). Dès le premier cycle, la coloration professionnelle est présente. Ainsi, parmi l'ensemble des troisièmes des collèges relevant de l'Éducation nationale, les filières générales sont moins représentées et l'importance des classes de troisièmes de SEGPA, d'insertion ou technologiques, est plus grande. Le profil de la population se diversifie, la région reste cependant toujours caractérisée par une population plutôt à dominante ouvrière avec une représentation des cadres plus faible qu'au plan national.

CARTE 1 – Pourcentage de catégories défavorisées
parmi les parents d'élèves

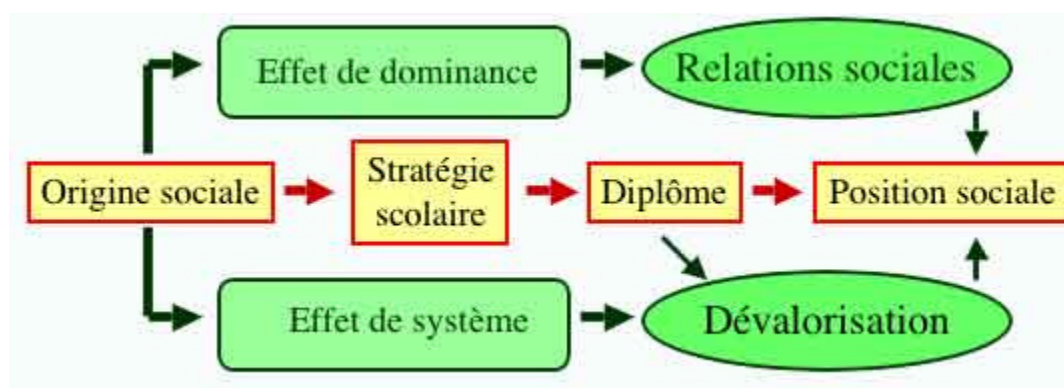


La situation qu'atteint un individu dépendrait ainsi largement de sa position sociale d'origine. Les sociétés démocratiques, égalitaires et égalitaristes continuent toujours à fonctionner sur l'influence de l'origine sociale entendue comme déterminisme des destinées individuelles et des chances de vie individuelles. Cette influence est désignée par les sociologues comme un **effet de dominance**

Pour P. Bourdieu, l'inégalité des chances est liée à la reproduction sociale ou les comportements individuels seraient socialement déterminés (holisme)¹²⁹. Pour R. Boudon, l'inégalité des chances est liée aux stratégies familiales. Il considère que chaque individu est capable de calculer ce que coûtent les études et ce qu'elles rapportent. Il considère que l'école est

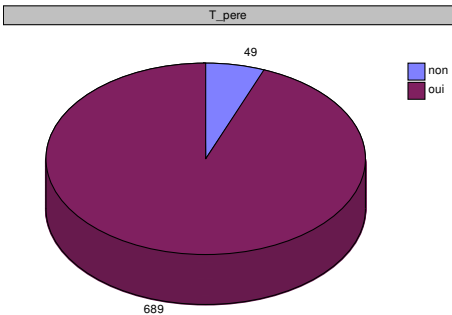
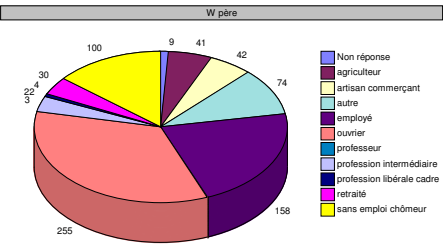
¹²⁹ Le holisme (du grec ολος (holos) : entier) est un système de pensée pour lequel les caractéristiques d'un être ou d'ensemble ne peuvent être connues que lorsqu'on le considère et l'appréhende dans son ensemble, dans sa totalité, et non pas quand on en étudie chaque partie séparément.

méritocratique (elle donne les mêmes chances à tous puisqu'elle n'est sensible qu'au mérite) cependant dans les milieux défavorisés, on a tendance à surestimer les coûts des études et leurs avantages sont sous-estimés. Le bénéfice qu'on retire des études est mince. Compte tenu de ce raisonnement coûts-avantages les familles ne sont pas nécessairement encouragées à pousser leur enfant à faire des études à cause du coût. C'est un effet de dominance (le poids du milieu social sur le calcul coût / avantage des études). Il y a inégalité des chances car **l'effet de dominance** l'emporte sur l'effet méritocratique. Cet effet permet de rendre compte de la différence des destinées professionnelles et sociales entre des individus bénéficiant d'un même niveau de formation scolaire mais appartenant à des milieux sociaux différents. Ce qui jouerait beaucoup dans la réussite scolaire, ce sont les caractères sociaux du milieu familial. Si dans les familles aisées, la réussite scolaire est perçue comme un impératif (l'enfant est maintenu le plus longtemps possible à l'école même au prix de plusieurs redoublements), dans les familles populaires, c'est la réussite scolaire qui maintiendrait l'enfant dans le système éducatif. L'échec le guiderait vers la recherche précoce d'un emploi.



L'effet de dominance dépend donc de l'origine sociale joue comme une force de rappel et continue à faire sentir ses effets tout au long de la vie professionnelle.

Dans la population étudiée si pour une forte majorité des parents la question du travail ne se pose pas (93% des pères et près de 97% des mères ont un emploi), les postes occupés correspondent à des PCS défavorisées ou moyennes (79,6 % des pères sont employés, ouvriers ou chômeurs). Peut-on alors parler d'effet d'empreinte parentale qui orienterait le regard sur l'avenir professionnel des jeunes scolarisés en SEGPA, 3^{ème} d'insertion ou EREA ?



T_pere	Nb. cit.	Fréq.
non	49	6,6%
oui	689	93,4%
TOTAL OBS.	738	100%

6. Enquête sur des élèves en souffrance

L'échec scolaire n'est pas le résultat d'un seul facteur. Plusieurs facteurs variés participent à l'explication de l'échec scolaire. Ces facteurs distincts ne sont pas indépendamment les uns des autres, mais sont interdépendants. L'échec scolaire est en effet le produit de l'interaction entre des caractéristiques sociodémographiques, individuelles, familiales et scolaires. Il y a un lien entre ces facteurs. Les facteurs explicatifs de l'échec scolaire mis en relief par les chercheurs peuvent être regroupés en quatre grandes catégories.

1. Les facteurs sociodémographiques renferment des variables comme le sexe, la langue maternelle, l'origine ethnique, la classe sociale et la nature de la région (rurale et urbaine).

2. Les facteurs individuels comprennent les caractéristiques de l'élève relevant de l'école (les retards scolaires accumulés ; les difficultés d'apprentissage et d'adaptation, le temps consacré au travail scolaire : la participation aux activités parascolaires, l'absentéisme ; etc) et les caractéristiques et attitudes personnelles des élèves (l'estime de soi ; la motivation aux études ; les attentes et les aspirations scolaires ; le réseau social ; la toxicomanie ; la délinquance ; la dépression ; l'anxiété ; etc.).

3. Les facteurs familiaux renferment des variables telles que la structure familiale (traditionnelle ou transformée), la taille de la famille, la relation parent-enfants, les styles parentaux et les comportements parentaux à l'égard de la tâche scolaire.

4. Les facteurs scolaires regroupent les caractéristiques reliées à l'organisation de l'école (les programmes de formation ; la taille de la classe ; etc.) et les caractéristiques relevant des

processus scolaires (l'encadrement des élèves, le climat de l'école ; la relation maître-élèves ; le leadership pédagogique ; etc.)

Cet inventaire des facteurs explicatifs de l'échec scolaire n'est sans doute pas complet et n'est pas le résultat d'un seul facteur. L'étude a été réalisée auprès de 738 jeunes scolarisés dans 10 collèges d'un même département. Notre échantillon d'élèves était jugé représentatif de la population scolaire des SEGPA dans la mesure où toutes ses caractéristiques étaient semblables aux moyennes nationales : âge, sexe, composition sociologique, origine scolaire, taux de scolarisation en SEGPA au sein de l'enseignement secondaire...

Ils ne sont pas signalés par les enseignants que nous avons rencontrés au cours de réunions informelles comme des élèves à problème comportemental.

7. Classe des élèves

L'orientation vers le second cycle professionnel se fait essentiellement vers un BEP ou un CAP après une classe de troisième (générale, technologique ou d'insertion). Le partage entre BEP et CAP en 2 ans évolue régulièrement en faveur du CAP, qui bénéficie de plus d'un apport croissant de la troisième de SEGPA. Le tableau suivant nous montre clairement cette tendance.

1 Évolution de l'origine des élèves de second cycle professionnel

(France métropolitaine + DOM, Public [hors EREA] + Privé)

	Taux de passage depuis la classe d'origine						% de l'effectif de la formation					
	1997	1998	1999	2000	2001	2002	1997	1998	1999	2000	2001	2002
CAP 2 ans 1^{re} année :												
Troisième générale	1,3	1,4	1,5	1,6	1,8	2,0	35,3	34,4	33,6	34,4	35,1	35,2
Troisième technologique	4,4	4,7	5,5	7,6	7,8	9,1	12,9	12,7	10,9	7,7	6,8	7,8
Troisième d'insertion	18,8	20,1	21,9	21,3	21,5	23,0	11,7	12,4	13,4	13,9	14,1	14,2
Ensemble troisièmes	1,9	2,1	2,3	2,4	2,7	2,9	59,9	59,5	57,9	56,0	56,0	57,2
Seconde	0,2	0,2	0,2	0,2	0,3	0,3	4,5	3,8	3,7	3,4	3,6	3,5
Troisième de SEGPA	16,4	19,9	24,2	28,5	32,2	33,7	17,8	19,5	21,1	23,4	24,0	23,3
Autre							17,8	17,2	17,2	17,2	16,4	16,0

Sources : Direction générale de l'Enseignement scolaire

Les résultats de l'enquête montrent par ailleurs une progression sensible des sortants de 3ème de SEGPA et de 3ème d'EREA accédant à une formation professionnelle qualifiante de niveau V en lycée professionnel. Seuls 3 % d'entre eux poursuivent leur formation en BEP. En 2005, près de 104000 élèves étaient scolarisés en SEGPA et près de 11000 en EREA. L'enquête réalisée pour cette étude concerne 734 élèves dont 17 élèves d'EREA. Le département de la Moselle est le département de l'académie de Nancy Metz le mieux doté (64 Collèges accueillent des structures d'insertion). Face au risque de sortie sans qualification, les élèves orientés en SES/SEGPA apparaissent dans une situation particulièrement vulnérable. 55 % d'entre eux

quittent le système éducatif avant d'avoir obtenu une formation qualifiante. L'analyse « toutes choses égales par ailleurs » du risque de sortie sans qualification confirme l'existence de ce lien très fort entre la fréquentation d'une SEGPA et l'abandon prématuré d'études. Par ailleurs, le risque de sortie sans qualification apparaît aussi sensible à la composition de la famille. Touchant moins de 8 % des élèves qui vivent avec leurs père et mère, les sorties sans qualification s'élèvent à 13 % parmi leurs camarades qui appartiennent à une famille recomposée ; elles atteignent 17 % quand le jeune vit avec un seul de ses parents.

Effectifs d'élèves en SEGPA en 2005-2006

<i>France métropolitaine et DOM</i>	<i>garçons</i>	<i>filles</i>	<i>total</i>
<i>6e SEGPA</i>	13 058	8 387	21 445
<i>5e SEGPA</i>	15 843	9 890	25 733
<i>4e SEGPA</i>	17 084	10 575	27 659
<i>3e SEGPA</i>	16 513	10 626	27 139
<i>SEGPA 1CAP2</i>	397	353	750
<i>SEGPA 2CAP2</i>	435	507	942
<i>total</i>	63 330	40 338	103 668

Effectifs d'élèves en EREA en 2005-2006

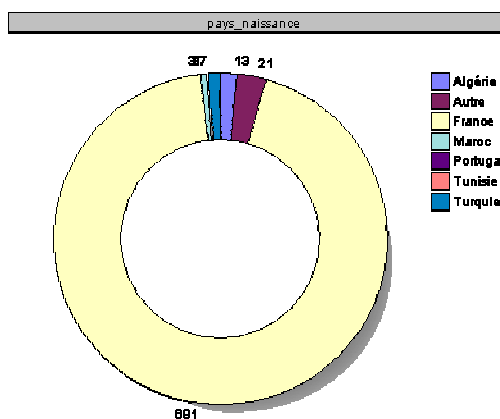
France métropolitaine*	garçons	filles	total
1ER CYCLE EREA	697	331	1028
2D CYCLE G & T	94	61	155
2D CYCLE PRO	2 458	1 281	3 739
2D DEGRE SPE	4 226	1 650	5 876
BTS & ASSIM	29	11	40
total	7 504	3 334	10 838

Sources : *Direction générale de l'Enseignement scolaire* - Publié le 18 octobre 2006.

8. Origine des élèves

Les sections d'enseignement général et professionnel adapté (SEGPA) accueillent des élèves présentant des difficultés scolaires graves et persistantes auxquelles n'ont pu remédier les actions de prévention, de soutien, d'aide et d'allongement des cycles dont ils ont pu bénéficier. Nos données permettent de repérer les jeunes dont les parents sont immigrants. En 1985, S. Tomkiewicz et A. Triomphe écrivaient que « de nombreuses institutions se peuplent depuis vingt ans d'enfants sains de corps et peut-être d'esprit qui ont le malheur d'être nés d'immigrés, de pauvres ou de parents qui s'entendent mal »¹³⁰. Les données recueillies au cours de cette enquête nous montrent qu'un tel constat se doit d'être modifié : les propositions d'orientation en établissement spécialisé et vers l'enseignement adapté ne semblent pas concerner plus particulièrement les enfants nés d'immigrés.

¹³⁰ Tomkiewicz S., Triomphe A., *Les Handicapés de la prime enfance*, PUF, 1985.



pays_naissance	Nb. cit.	Fréq.
Algérie	13	1,8%
Autre	21	2,8%
France	891	93,8%
Maroc	3	0,4%
Portugal	2	0,3%
Tunisie	1	0,1%
Turquie	7	0,8%
TOTAL OBS.	738	100%

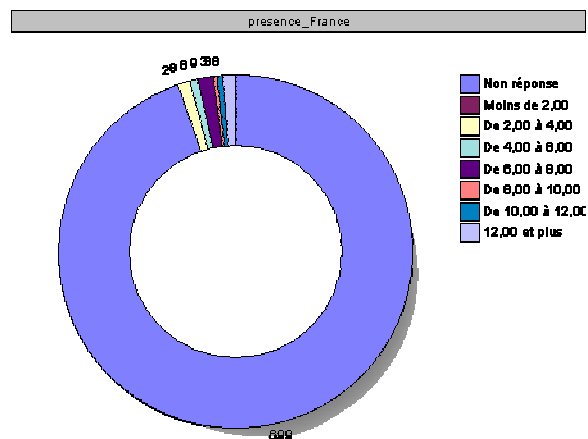
Si les statistiques montrent que les enfants d'immigrés redoublent plus que les autres, la délégation parlementaire menée par Marie Jo **Zimmermann**, députée de la Moselle, souligne que les caractéristiques scolaires semblent déterminées par le pays de naissance des parents. Cependant, certaines études récentes montrent qu'à conditions sociales et familiales comparables, les enfants d'immigrés ne connaissent pas plus l'échec scolaire que les autres enfants. Il ne nous a pas été possible de vérifier cette règle, en effet 699 élèves sur les 738 n'ont pas répondu à la question du temps de présence sur le territoire

presence_France	Nb. cit.	Fréq.
Non réponse	699	94,7%
Moins de 2,00	2	0,3%
De 2,00 à 4,00	8	1,1%
De 4,00 à 6,00	6	0,8%
De 6,00 à 8,00	9	1,2%
De 8,00 à 10,00	3	0,4%
De 10,00 à 12,00	3	0,4%
12,00 et plus	8	1,1%
TOTAL OBS.	738	100%

Minimum = 1, Maximum = 15

Somme = 274

Moyenne = 7,03 Ecart-type = 4,19



8.1.Sexe des élèves

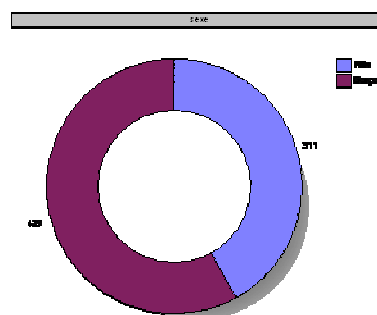
	Public		Total
	Filles	Garçons	
Formation générale	37 914	60 038	97 952
Sixième	8 021	12 479	20 500
Cinquième	9 454	15 203	24 657
Quatrième	10 170	16 436	26 606
Troisième	10 269	15 920	26 189
Formation professionnelle	848	823	1 671
Première année CAP 2 ans	347	391	738
Seconde année CAP 2 ans	501	432	933
Total	38 762	60 861	99 623

	Filles	Garçons	Total
Premier cycle	331	697	1 028
Second cycle général et technologique	61	94	155
Second cycle professionnel	1 281	2 458	3 739
Enseignement adapté :	1 650	4 226	5 876
premier cycle adapté	1 235	3 179	4 414
formation professionnelle adaptée	415	1 047	1 462
BTS	11	29	40
Total (1)	3 334	7 504	10 838

Sources : *Système d'information SCOLARITÉ*, enquête "Les élèves handicapés intégrés dans le second degré au cours de l'année scolaire 2005-2006". Enquête DGESCO-DGAS.

NB : les EREA relèvent tous du secteur public et n'existent qu'en France métropolitaine.

sexe	Nb. cit.	Fréq.
Fille	311	42,1%
Garçon	427	57,9%
TOTAL OBS.	738	100%



classe sexe	3ème EREA	3ème insertion	3ème SEGPA	TOTAL
Fille	0	198	113	311
Garçon	10	263	154	427
TOTAL	10	461	267	738

Dans les sections d'enseignement général et professionnel adapté (SEGPA) et les établissements régionaux d'enseignement adapté (EREA), la part des garçons est de 62 % (SEGPA : 61 % ; EREA : 70 %), en augmentation depuis 1990-1991. Dans l'échantillon les garçons sont surreprésentés dans les voies générales des SEGPA et EREA la différence des répartitions entre « 3ème EREA » et « 3ème insertion » est très significative ($\chi^2 = 7,41$, $1-p = 99,35\%$), alors que la différence des répartitions entre '3ème insertion' et '3ème SEGPA' n'est pas significative. ($\chi^2 = 0,03$, $1-p = 13,11\%$).

Si nous revenons aux données générales, dans les EREA, plus de 68 % des élèves de second cycle professionnel sont des garçons, contre 62 % en premier cycle ou second cycle général. Les filles sont nettement sous-représentées dans les filières d'enseignement adapté (moins de 30 %). Les données recueillies au cours de l'enquête nous montrent que les filles sont « sur-représentées » en Moselle au regard des données nationales. L'origine de l'écart de réussite scolaire s'expliquerait par une série d'influences sociales qui s'exercent différemment selon l'appartenance de l'enfant à l'un ou l'autre sexe. Ainsi, par rapport à l'école, ce qui distingue le plus les garçons des filles est une différence d'attitude. Dès le niveau primaire, les filles aiment généralement plus l'école que les garçons et répondent davantage à ses attentes, ce qui explique sans doute que la part des garçons est d'environ 60 % en SEGPA dans le département de Moselle laissant penser que le personnel enseignant est lui-même partie prenante de ce processus de socialisation.

« j'ai eu des petites difficultés ...euh ...au primaire »
 nous précisera Jennifer (entretien17) alors que pour les garçons

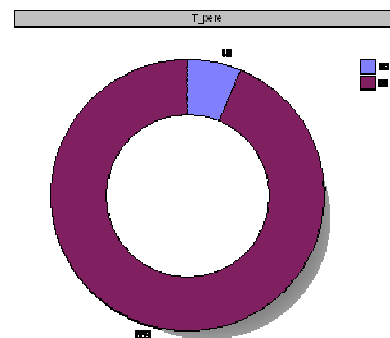
« les profs... ils expliquaient toujours au meilleurs ... et nous ... les meilleurs ils les mettaient au milieu et nous on était séparés »

Ajoute Pascal (entretien 13)

8.2.Travail du père

Bien qu'utiles pour comprendre l'échec scolaire, les études traitant de l'impact des conditions de vie des enfants sur leur réussite scolaire sont encore assez rares en France. Nous mobilisons ici l'enquête « Budget de famille 2000/2001 » pour mesurer l'impact causal du chômage des parents. Les enfants dont le père a connu le chômage obtiennent moins souvent un baccalauréat : l'écart de 20 points s'explique pour moitié par l'effet propre du chômage, et pour moitié par des effets de structure. Pierre Bourdieu et Jean-Claude Passeron ont particulièrement insisté, notamment dans *les Héritiers* (1966) et *la Reproduction* (1970), sur le rôle du système scolaire, qui consacre et légitime les inégalités de classes : la réussite scolaire est en corrélation étroite avec l'origine sociale, Les données si après nous montrent que la corrélation entre précarité et difficultés scolaires correspond bien à une causalité et confirment l'importance capitale de la catégorie socioprofessionnelle et du niveau d'éducation du père dans la réussite scolaire des élèves ayant répondu au questionnaire administré.

T_pere	Nb. cit.	Fréq.
non	49	6,6%
oui	689	93,4%
TOTAL OBS.	738	100%



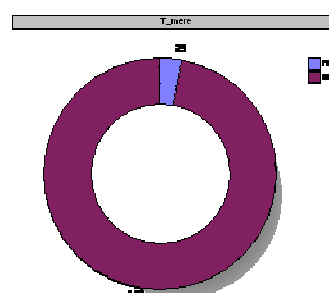
8.3.Travail de la mère

Les approches théoriques s'accordent sur le rôle principal tenu par la mère dans l'éducation de l'enfant. Ainsi, certaines caractéristiques propres à la mère telles que son niveau de diplôme, son activité et le temps qu'elle consacre à l'aide au travail scolaire font partie des facteurs explicatifs de la réussite scolaire. Il faut alors nuancer cette analyse, Hérán¹³¹ constate que ce sont les mères qui consacrent le plus de temps au soutien scolaire des enfants. Cette place particulière que semble occuper la mère dans le soutien scolaire est retrouvée dans d'autres enquêtes. Elle a donné lieu à des analyses plus poussées des caractéristiques de la mère telles que son âge, origine sociale, ou activité professionnelle. Cette dernière caractéristique pourrait en effet diminuer significativement le temps disponible qu'elle peut consacrer au suivi des enfants.

¹³¹ Hérán F., *L'aide au travail scolaire : les mères persévèrent*, Insee Première, déc.1994, (n°350).

Toutefois, il ressort de deux études citées par Archambault¹³², qu'il n'y a pas d'effet significatif de son activité professionnelle ou de son inactivité sur la réussite scolaire de l'enfant, il faudrait alors pouvoir comparer l'influence du niveau de diplôme des parents, la corréler à celle du revenu du ménage. Les données recueillies nous dirigent plutôt vers l'idée que l'échec scolaire des élèves que nous avons enquêtés semble avoir une origine plus culturelle et moins socio-économique. En effet 96,9% des élèves déclarent que leur mère est salariée.

T_mere	Nb. cit.	Fréq.
non	23	3,1%
oui	715	96,9%
TOTAL OBS.	738	100%



¹³² Alwin D.F., Thornton A., **Family origins and the schooling process, early versus late influence of parental characteristics**, *American sociological review*, 1984, p.784-802.

8.4.Statut marital des parents

Les travaux de recherches indiquent clairement que les facteurs socioculturels présents dans l'environnement de l'enfant et les capacités cognitives générales propres à chaque enfant ne suffisent pas à expliquer l'ensemble des difficultés d'apprentissage rencontrées chez les élèves scolarisés. Quelques auteurs considèrent cependant que la rupture du noyau familial n'a que peu d'impact sur la réussite scolaire des enfants qui la vivent et qu'il est prématuré de conclure à des effets à long terme du divorce sur les enfants de mariage rompus. De même Bronstein, Duncan, d'Ari & Co¹³³ accordent une grande importance aux caractéristiques comportementales d'écoute et de soutien des parents et ne voient pas de différence significative liée spécifiquement à la structure familiale (toutes choses égales par ailleurs). Toutefois un grand nombre d'entre eux postulent des relations de cause à effet entre les trajectoires familiales et la réussite scolaire des enfants. Ainsi pour Héran¹³⁴ c'est la dimension financière de la structure familiale dans laquelle vit l'enfant qui influence son parcours scolaire. Ainsi, le manque à gagner de la famille monoparentale (baisse du revenu total par rapport à la famille biparentale) joue négativement sur le devenir scolaire de l'enfant. Lorsque la mère a un revenu peu élevé, elle va avoir tendance à travailler beaucoup plus pour pallier ce manque à gagner. Elle consacre par conséquent moins de temps à ses enfants pour leur suivi scolaire, alors que c'est elle qui détient le rôle principal dans ce domaine.

¹³³Bronstein P., Duncan P., D'Ari A., & co, **Family and parenting behaviors predicting middle school adjustment**, *Family Relations*, 1996 N° 45 p.415-426.

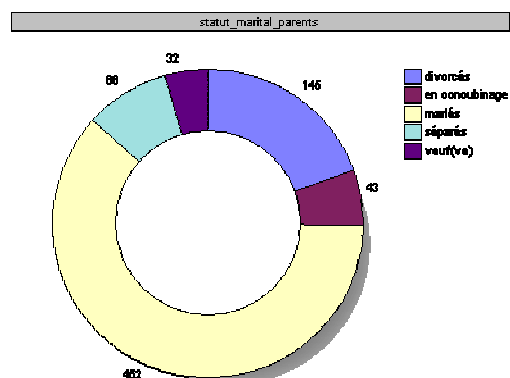
¹³⁴ Héran F., op.cité

L'INED et l'INSEE s'accordent à reconnaître, qu'en tout état de cause, que « Quel que soit le milieu social, la rupture, hors décès, du couple parental est associée à une réussite scolaire plus faible. La longueur des études en particulier se trouve réduite, de six mois à plus d'un an en moyenne, par la séparation des parents. Vivre dans une famille monoparentale ou dans une famille recomposée est considéré comme un facteur néfaste sur le devenir scolaire de l'enfant, quelque soit le milieu socio-culturel, un enfant de parents séparés continue moins longtemps sa scolarité et est en moyenne moins diplômé qu'un enfant de famille intacte.

Les conceptions de l'échec scolaire varient et dépendent par ailleurs de la place des acteurs, à l'intérieur (enseignants) ou à l'extérieur (familles) du système éducatif. Ainsi selon les enseignants l'école ne serait pas responsable de l'échec scolaire. En effet la famille serait responsable pour 46% d'entre eux, le milieu socio-professionnel pour 41%, l'enfant pour 31% et enfin l'école pour 38%. C'est là un des effets du recours à la thèse du handicap socio-culturel. La conséquence logique d'une telle opinion, c'est que ce n'est pas l'école qui devrait changer, mais les familles (lieu de vie, attitude, intérêt pour le travail scolaire...).

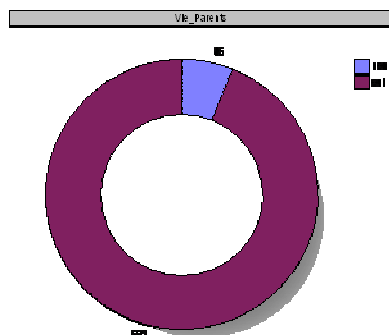
Une large proportion de la population étudiée indique que leurs parents vivent en couple (il ne nous a pas été possible de déterminer s'il s'agissait de couple « stables » ou de famille « reconstituées »), il apparaît tout de même que plus de 30 % d'entre eux vivent au sein d'une famille mono parentale. Pour nous, la **structure familiale** est alors un facteur explicatif important de la présence des élèves en structure spécialisée.

statut_marital_parents	Nb. cit.	Fréq.
divorcés	145	19,6%
en concubinage	43	5,8%
mariés	452	61,2%
séparés	88	8,8%
veuf(ve)	32	4,3%
TOTAL OBS.	738	100%



8.4.1 Vie chez les parents

Cependant 93.8 % des élèves interrogé déclarent vivre chez leurs parents.



Vie_Parents	Nb. cit.	Fréq.
non	46	6,2%
oui	692	93,8%
TOTAL OBS.	738	100%

Vie_Parents	non	oui	TOTAL
sexe			
Fille	21	290	311
Garçon	25	402	427
TOTAL	46	692	738

La différence des répartitions entre 'Fille' et 'Garçon' n'est pas significative.

(chi2= 0,25, 1-p = 38,16%)

La différence des répartitions entre 'Fille' et 'Garçon' n'est pas significative.

(chi2= 0,25, 1-p = 38,16%)

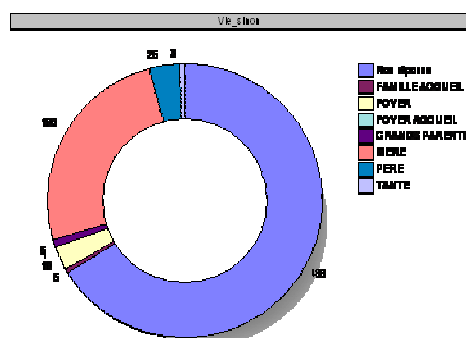
La différence des répartitions entre 'non' et 'oui' n'est pas significative.

(chi2= 0,25, 1-p = 38,16%)

Alors que ceux qui déclarent ne pas vivre au foyer parental se répartissent dans divers autres lieux avec ce pendant une dominance maternelle.

8.4.2 Vie sinon

Vie_sinon	Nb. cit.	Fréq.
Non réponse	488	66,1%
FAMILLE ACCUEIL	5	0,7%
FOYER	19	2,6%
FOYER ACCUEIL	1	0,1%
GRANDS PARENTS	6	0,8%
MERE	190	25,7%
PERE	26	3,5%
TANTE	3	0,4%
TOTAL OBS.	738	100%



Vie_sinon	Non réponse	FAMILLE ACCUEIL	FOYER	FOYER ACCUEIL	GRANDS PARENTS	MERE	PERE	TANTE	TOTAL
sexe									
Fille	203	3	11	1	2	76	12	3	311
Garçon	285	2	8	0	4	114	14	0	427
TOTAL	488	5	19	1	6	190	26	3	738

La différence des répartitions entre 'Fille' et 'Garçon' n'est pas significative.

(chi2= 8,86, 1-p = 73,70%)

Les origines sociales des élèves n'apparaissent pas comme les seuls facteurs explicatifs de l'échec scolaire qui les a conduits en structure d'adaptation. Même si la structure familiale ne semble donc pas constituer un facteur propre de vulnérabilité, pour les jeunes de l'échantillon issus de familles monoparentales, il semble cependant que la famille ne joue pas son rôle protecteur. Dans cette perspective, une variable complémentaire, dont nous ne disposons pas dans cette étude, est peut-être déterminante : la qualité des relations au sein de la famille monoparentale. De façon plus pratique, lorsqu'il concerne un enfant issu d'une famille monoparentale, l'échec scolaire, surtout s'il se répète, est sans doute plus souvent révélateur de souffrance psychosociale que chez l'enfant issu d'une famille nucléaire habituelle. Les attitudes que nous évoquerons plus tard confirmeront cette hypothèse.

8.4.3 Nombre de frères

Les déterminants de la réussite scolaire et de l'orientation sont multiples. En effet le milieu socioculturel, le travail des parents et des grands-parents, ou encore les capacités intrinsèques de l'individu influencent grandement le choix d'une filière. Les caractéristiques familiales, et en particulier la composition de la fratrie sont également des déterminants importants de l'orientation scolaire. Il apparaît très difficile d'isoler les effets d'un seul déterminant car ils sont très corrélés : la composition d'une fratrie n'est-elle pas significative du milieu socioculturel ? Les fratries les plus importantes en nombre ne sont-elles pas souvent présentes dans les milieux défavorisés ? C'est pourquoi, il semble important de nuancer nos résultats et ne pas attribuer exclusivement les effets observés à une seule variable.

Mais on peut se demander dans quelle mesure elle influence le niveau du diplôme ou encore la spécialité choisie, il n'existe pas de consensus dans la littérature à propos de la composition de la fratrie, c'est-à-dire du nombre de frères et de sœurs. Plus particulièrement nous nous sommes demandé si le nombre de sœurs, de frères influençait la trajectoire scolaire.

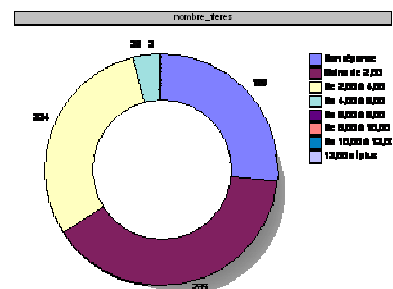
Près de 90 % des élèves interrogés déclarent vivre au sein d'une fratrie de 3 enfants ou moins.

nombre_freres	Nb. cit.	Fréq.
Non réponse	197	26,7%
Moins de 2,00	289	39,2%
De 2,00 à 4,00	224	30,4%
De 4,00 à 6,00	25	3,4%
De 6,00 à 8,00	2	0,3%
De 8,00 à 10,00	0	0,0%
De 10,00 à 12,00	0	0,0%
12,00 et plus	1	0,1%
TOTAL OBS.	738	100%

Minimum = 1, Maximum = 20

Somme = 933

Moyenne = 1,72 Ecart-type = 1,20



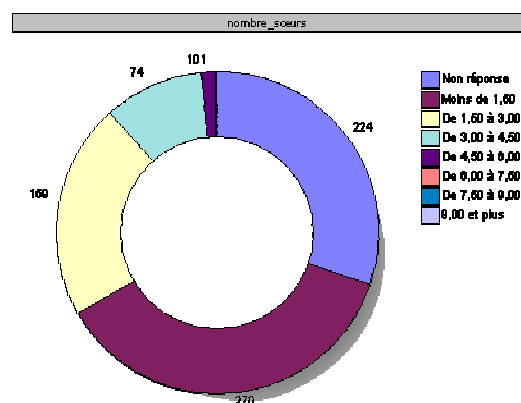
8.4.4 Nombre de sœurs

nombre_sœurs	Nb. cit.	Fréq.
Non réponse	224	30,4%
Moins de 1,50	270	36,6%
De 1,50 à 3,00	159	21,5%
De 3,00 à 4,50	74	10,0%
De 4,50 à 6,00	10	1,4%
De 6,00 à 7,50	0	0,0%
De 7,50 à 9,00	0	0,0%
9,00 et plus	1	0,1%
TOTAL OBS.	738	100%

Minimum = 1, Maximum = 10

Somme = 885

Moyenne = 1,72 Ecart-type = 0,99



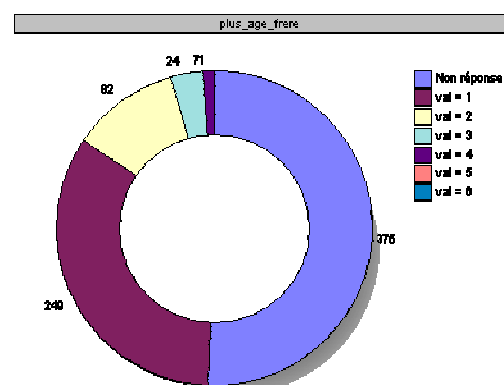
8.4.5 Nombre de frères plus âgés

plus_age_frere	Nb. cit.	Fréq.
Non réponse	375	50,8%
val = 1	249	33,7%
val = 2	82	11,1%
val = 3	24	3,3%
val = 4	7	0,9%
val = 5	0	0,0%
val = 6	1	0,1%
TOTAL OBS.	738	100%

Minimum = 1, Maximum = 6

Somme = 619

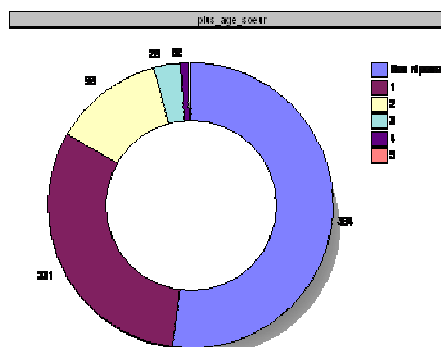
Moyenne = 1,43 Ecart-type = 0,74



8.4.6 Nombre de sœurs plus âgées

plus_age_sœur	Nb. cit.	Fréq.
Non réponse	384	52,0%
1	231	31,3%
2	93	12,6%
3	23	3,1%
4	5	0,7%
5	2	0,3%
TOTAL OBS.	738	100%

Moyenne = 1,46 Ecart-type = 0,73



Les frères et sœurs n'apparaissent pas comme des recours aux difficultés scolaires. Seuls 104 d'entre eux disent se tourner vers leurs ainé(e)s en cas de problème. Un pourcentage 9% d'élèves reconnaissent au moins deux sources d'aide (essentiellement parents et camarades).

En 2002-2003, les parents consacrent, à eux deux, un peu moins de dix-neuf heures par mois en moyenne à aider l'ensemble de leurs enfants dans leur travail scolaire, soit près d'une demi-heure de plus qu'au début des années 90. On aide plus fréquemment et plus longtemps les enfants du primaire et des premières classes du collège que les enfants plus avancés dans leur scolarité. Quel que soit le milieu social et le niveau scolaire de l'élève, la mère y passe en moyenne plus du double de temps que le père. Ce sont les femmes les moins diplômées qui y consacrent le plus de temps et leur soutien s'adresse plus particulièrement aux enfants en primaire.

Les mères aident d'autant plus tard dans la scolarité qu'elles possèdent un diplôme de niveau élevé. Pères et mères déclarent dans les mêmes proportions éprouver un sentiment d'incompétence, mais dans cette situation, les mères sont beaucoup plus persévérantes.¹³⁵

De fait, entre les parents qui se disent très rarement dépassés et ceux qui déclarent l'être très souvent, la durée de l'aide est divisée par un peu plus de deux à chaque niveau de scolarité (primaire, collège, lycée). Plus précisément, l'aide moyenne est divisée par trois chez les pères et seulement par 1,5 chez les mères. Ce décalage signifie que les deux parents ont autant de difficultés l'un que l'autre à rester au niveau mais que, dans cette situation, les femmes persèverent deux fois plus que les hommes.

Au début des années 90, pères et mères « décrochaient » plus rapidement lorsqu'ils se sentaient dépassés : l'aide moyenne était divisée par quatre chez les pères et par deux chez les mères, entre ceux qui se déclaraient très rarement dépassés et ceux qui, au contraire, se sentaient très souvent dépassés.

La part des mères qui disent s'occuper du travail scolaire de leur enfant s'est elle aussi élevée. Le suivi paraît plus intense : en primaire, elles sont de presque dix points plus nombreuses aujourd'hui qu'il y a dix ans à intervenir de leur propre initiative. En outre, elles suivent l'enfant plus longtemps dans sa scolarité : en 2003, 90 % des mères d'enfant en quatrième signalent s'occuper de ses devoirs ; en 1992, cette proportion était atteinte jusqu'en classe de sixième

¹³⁵ Les résultats présentés ci dessus sont issus de l'enquête permanente sur les Conditions de Vie des Ménages (PCV) d'octobre 2003. Elle concerne l'année 2002/2003 et s'appuie sur un échantillon de 4100 ménages et ayant au moins un enfant âgé de 2 à 25 ans et scolarisé. L'enquête s'intéresse à la façon dont le parent aidait au cours de l'année 2002-2003 selon quatre modalités : le parent ne s'occupait pas du travail scolaire de l'enfant, il s'en occupait seulement lorsque l'enfant le demandait, il contrôlait le travail même lorsque l'enfant ne le demandait pas ou suivait son travail de près en faisant faire des exercices, réciter des leçons ...

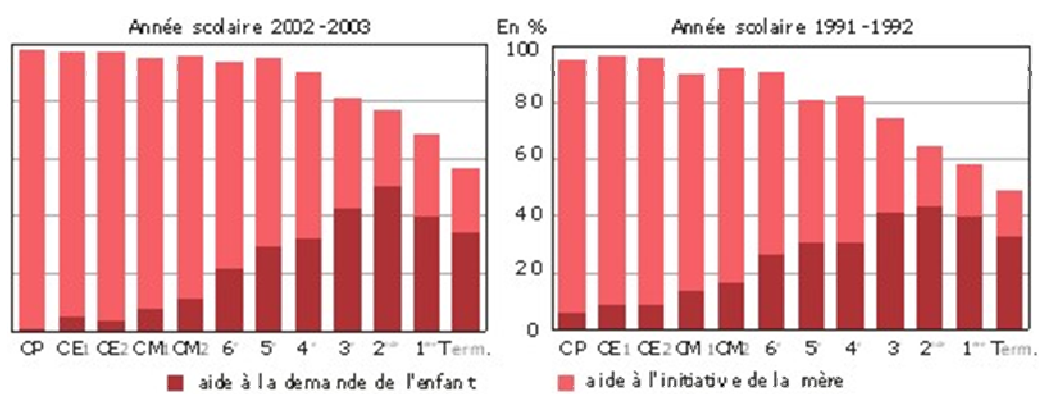
seulement. À l'instar des hommes, la proportion de mères qui aident leur enfant diminue en même temps que le niveau de diplôme : plus de 90 % des bachelières s'occupent du travail scolaire de l'enfant, contre les trois quarts des femmes ayant au plus un certificat d'études primaires.

L'engagement des mères est sensiblement plus marqué que celui des pères : ainsi, à l'école primaire, trois pères sur quatre aident l'enfant dans son travail scolaire, que ce soit de leur propre initiative ou à la demande de l'enfant, alors que presque toutes les mères déclarent s'en occuper ; au collège et au lycée, même si les uns comme les autres interviennent moins, la différence entre les deux parents persiste. De plus, lorsqu'ils s'occupent du travail scolaire de l'enfant, seule la moitié des pères le font de leur propre initiative, contre trois quarts des mères.

| C'est ma mère qui m'a placé ici |

Nous dira pascal (entretien 35)

Proportion de mères qui déclarent s'occuper des devoirs de leur enfant



En 2002-2003, 81 % des mères s'occupent des devoirs de leur enfant scolarisé en troisième : 43 % n'interviennent que si l'enfant le demande et 38 % aident de leur propre initiative, c'est-à-dire contrôlent le travail de l'enfant même si celui-ci ne le demande pas ou suivent toujours son travail de près.

Les mères les moins diplômées sont celles qui aident le plus

	Niveau de diplôme de la mère		Ensemble
	< Bac	Bac ou +	
Aide apportée à chaque enfant :	11,2	10,2	10,6
Scolarité de l'enfant en 2002-2003			
Primaire	15,2	12,9	14,2
Collège	10,5	11,2	10,8
Lycée général ou technologique	3,4	4,4	3,9
Activité de la mère			
Mère inactive	12,3	11,8	12,2
Mère active	10,5	9,8	10,2
Aide apportée à tous les enfants :	16,6	15,1	15,9
Activité de la mère			
Mère inactive	18,3	19,0	18,5
Mère active	15,5	14,0	14,8

Source : Enquête PCV Éducation et Famille, octobre 2003, Insee

Les mères ayant un niveau de diplôme équivalent ou supérieur au bac aident leur enfant collégien en moyenne 10,2 heures par mois. Champ : ensemble des ménages composés de la mère seule ou des deux parents, dont l'un des enfants est scolarisé en élémentaire, au collège ou au lycée général ou technologique en 2002-2003.

De fait, entre les parents qui se disent très rarement dépassés et ceux qui déclarent l'être très souvent, la durée de l'aide est divisée par un peu plus de deux à chaque niveau de scolarité (primaire, collège, lycée). Plus précisément, l'aide moyenne est divisée par trois chez les pères et seulement par 1,5 chez les mères. Ce décalage signifie que les deux parents ont autant de difficultés l'un que l'autre à rester au niveau mais que, dans cette situation, les femmes persévèrent deux fois plus que les hommes.

Au début des années 90, pères et mères « décrochaient » plus rapidement lorsqu'ils se sentaient dépassés : l'aide moyenne était divisée par quatre chez les pères et par deux chez les mères, entre ceux qui se déclaraient très rarement dépassés et ceux qui, au contraire, se sentaient très souvent dépassés. Ainsi 81 % des femmes n'ayant aucun diplôme déclarent se sentir « assez souvent » ou « très souvent » dépassées pour aider leur enfant collégien en 2002-2003.

Un enfant, qu'il soit écolier, collégien ou lycéen, est aidé en moyenne quinze heures par mois par ses parents pour faire ses devoirs. C'est en début de scolarité que l'aide est la plus importante : en primaire ou dans les premières années du collège, il est presque toujours aidé par sa mère et dans les trois quarts des familles par son père. Pour ces classes, l'enfant reçoit en moyenne près de vingt heures d'aide chaque mois de la part de ses parents.

Aide des parents à chaque enfant durant l'année scolaire 2002-2003

Étapes du cursus scolaire	Nombre d'heures par mois		
	Mère	Père	Les deux parents réunis
- Élémentaire	14,2	5,6	19,2
CP	14,1	6,3	19,5
CE 1	14,6	5,4	18,7
CE 2	15,3	5,6	20,7
CM 1	14,8	5,7	19,9
CM 2	12,7	4,9	17,2
- Collège	10,5	4,0	14,2
Sixième	13,9	4,9	18,6
Cinquième	11,8	4,4	15,3
Quatrième	10,3	3,8	13,8
Troisième	6,6	3,0	9,1
- Lycée général ou technologique	3,9	2,0	5,9
Seconde	5,2	2,8	7,8
Première	3,3	1,3	4,4
Terminale	3,0	2,0	5,2
Ensemble Élémentaire, Collège, Lycée	10,5	4,3	14,6
Enseignement spécial	6,7	2,1	7,1
Enseignement professionnel	3,4	1,8	5,5
Enseignement supérieur	0,9	0,5	1,3
Ensemble	8,6	3,4	11,7

Les mères consacrent en moyenne 14,6 heures par mois en 2002-2003 à aider leur enfant au CM1.¹³⁶

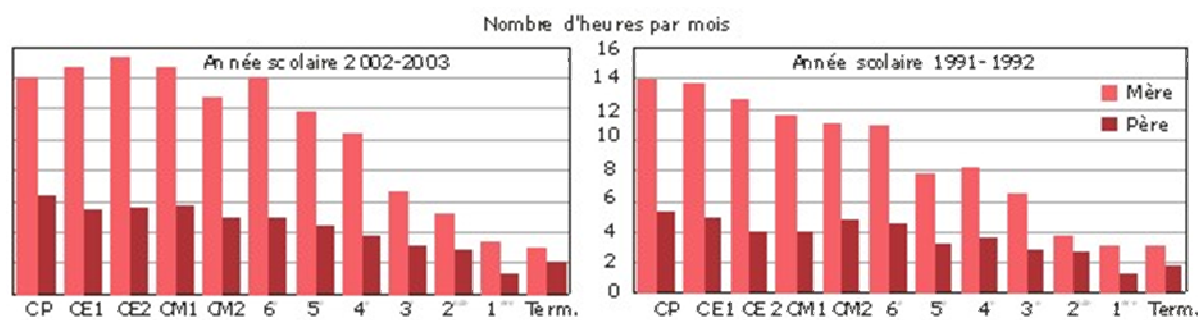
Alors d'une façon générale comment ça se passait ?

Ben ... déjà à la base ... dès que j'arrivais en cours j'étais fatigué quoi ... je parlais pas et puis euh ... on a essayé de me classer comme fou ... parce que je ne parlais pas ... donc ce qui faisait que ma mère s'est battue ... pour que j'ai une scolarité normale comme tous les élèves ... donc c'est ce qui a marché et... je la remercie ...

Faoud (entretien 11)

¹³⁶ Entre parenthèses, l'aide reçue par l'enfant dans une famille monoparentale. Ainsi, un collégien est aidé en moyenne 14,2 heures chaque mois dans une famille biparentale et 11,5 heures par mois dans une famille monoparentale. Faute d'effectifs suffisants, l'aide des familles monoparentales n'est donnée que pour les grands agrégats. Source : Enquête PCV Éducation et Famille, octobre 2003, Insee

8.4.7 Aide des parents selon la classe



Sources : Enquête PCV Éducation et Famille, octobre 2003, Insee

Un enfant au CP est aidé en moyenne 14,1 heures chaque mois par sa mère.

Champ : Ensemble des ménages composés d'un ou de deux parents, dont l'un des enfants est scolarisé en élémentaire, au collège ou au lycée général ou technologique, en 2002-2003 d'une part, en 1991-1992 d'autre part.

Les enfants d'agriculteurs sont les moins soutenus

Tu en parles avec ton père ?

Non il a pas le temps ... il est toujours occupé à faire autre chose à la ferme mais ... mais pas vraiment

Qu'est ce qu'il voulait pour toi ?

Je ne sais pas ... on n'en parle pas ... ion ne parle pas de ça ... on n'en a jamais parlé

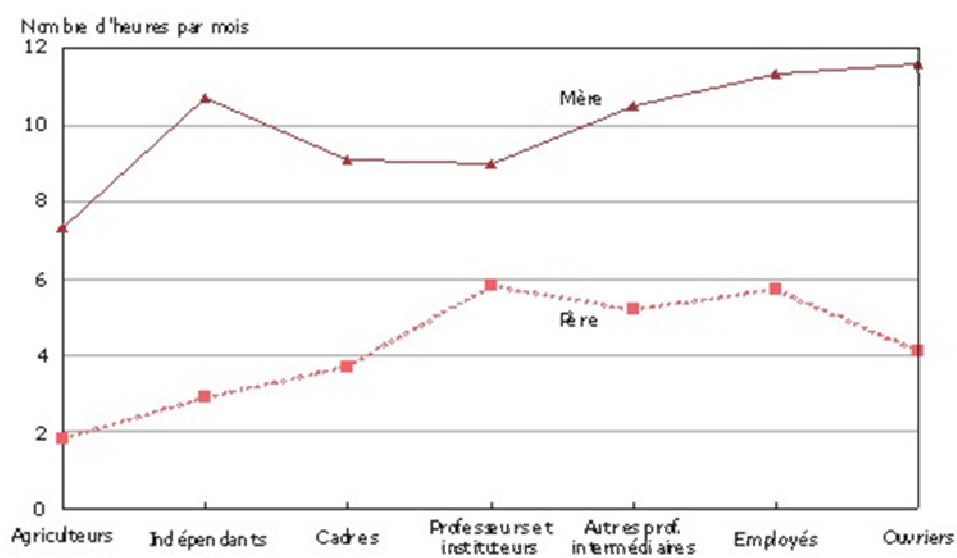
Mais quand tu l'aides ?

Non ... on ne parle pas ... quand je l'aide je ne parle pas

Marc fils d'agriculteur (entretien 24)

Le constat est encore plus net en termes de temps passé. Ainsi, un élève en élémentaire, au collège ou au lycée général ou technologique qui vit avec ses deux parents, est aidé chaque mois en moyenne dix heures et demie par sa mère et un peu plus de quatre heures par son père. Même lorsqu'elles sont actives, les femmes consacrent deux fois plus de temps que les hommes à cette tâche. Et ce, quel que soit le milieu social ; la différence atteint son maximum chez les indépendants (artisans, commerçants, professions libérales) et les ouvriers. Elle reste notable dans les autres milieux et ne s'atténue que dans les familles où le père est enseignant. De ce point de vue, la situation a peu évolué en dix ans. Bien que les pères comme les mères aident un peu plus les enfants lorsqu'ils les élèvent seuls plutôt qu'en couple, la différence entre hommes et femmes en termes de temps de soutien accordé aux enfants demeure, qu'il y ait un parent ou deux.

Aide des parents selon le milieu social du père



Source : Enquête PCV Éducation et Famille, octobre 2003, Insee

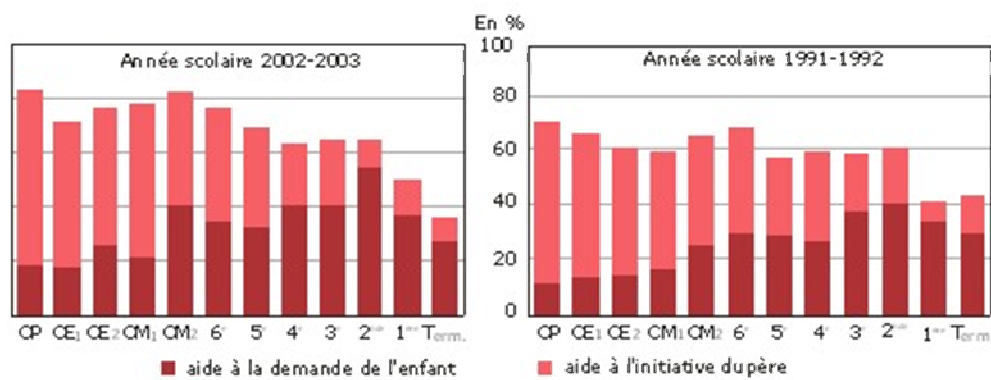
Lorsque le père est cadre, chaque enfant est aidé en moyenne 9,1 heures / mois par sa mère et 3,7 heures par son père. Champ : ensemble des ménages biparentaux, dont l'un des enfants est scolarisé en élémentaire, au collège ou au lycée général ou technologique, en 2002-2003.

Proportion de pères qui déclarent s'occuper des devoirs de leur enfant

	En 2002-2003			En 1991-1992		
	à la demande/initiative de		Aide du père	à la demande/initiative de		Aide du père
	aide à la demande de l'enfant	aide à l'initiative du père		aide à la demande de l'enfant	aide à l'initiative du père	
CP	0,19	0,64	0,83	0,12	0,58	0,69
CE1	0,18	0,53	0,71	0,14	0,52	0,66
CE2	0,26	0,5	0,76	0,15	0,46	0,61
CM1	0,22	0,56	0,77	0,17	0,42	0,59
CM2	0,41	0,41	0,82	0,26	0,39	0,65
6e	0,35	0,41	0,75	0,3	0,38	0,68
5e	0,33	0,36	0,7	0,29	0,28	0,56
4e	0,41	0,22	0,63	0,27	0,32	0,59
3e	0,41	0,23	0,64	0,38	0,2	0,58
2nde	0,55	0,09	0,64	0,41	0,2	0,61
1ère	0,37	0,13	0,5	0,34	0,07	0,41
Term.	0,28	0,08	0,36	0,3	0,13	0,42

Source : Enquête PCV Éducation et Famille, octobre 2003, Insee

Lecture : en 2002-2003, 19 % des pères aidaient leur enfant au CP à la demande ce dernier seulement ; 83 % des pères aidaient leur enfant au CP, de leur propre initiative ou à la demande de l'enfant.



En 2002-2003, 64 % des pères s'occupent des devoirs de leur enfant scolarisé en troisième : 41 % n'interviennent que si l'enfant le demande et 23 % aident de leur propre initiative, c'est-à-dire contrôlent le travail de l'enfant même si celui-ci ne le demande pas ou suivent toujours son travail de près. Champ : ensemble des ménages composés du père seul ou des deux parents, dont l'un des enfants est scolarisé en élémentaire, au collège ou au lycée général ou technologique, en 2002-2003 d'une part, en 1991-1992 d'autre part.

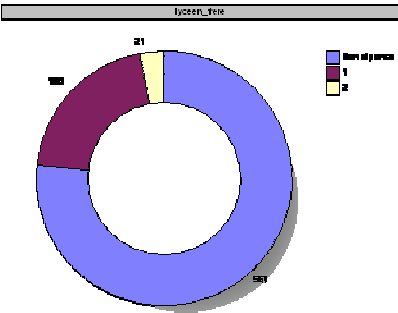
Même si les parents éprouvent au quotidien de grandes difficultés pour exercer leur autorité par rapport à la scolarisation des enfants, il est donc simplificateur de désigner globalement les parents comme démissionnaires. Le pourcentage des familles mono-parentales ou recomposées est suffisamment éloquent pour qu'il ne soit pas nécessaire d'insister sur le rôle

de "substitut parental" que remplissent bon nombre de frères ou de sœurs aîné(e)s. Les causes de leur échec scolaire sont assurément multiples mais, "faute d'être soutenus dans et hors de leur famille, constate Jean-Pierre Rozenczveig, il y a de quoi s'inquiéter quand autant d'élèves sont officiellement déscolarisés dès l'âge de 13 ans généralement ».¹³⁷

¹³⁷ Source : www.cmsea.asso.fr/html

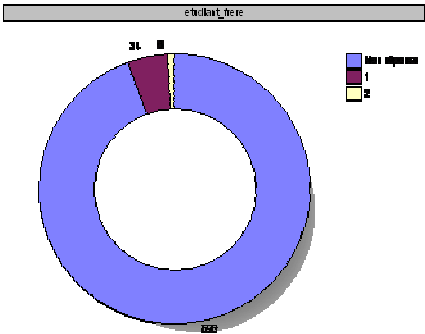
Nombre de frères lycéens

lyceen_frere	Nb. cit.	Fréq.
Non réponse	587	78,8%
1	150	20,3%
2	21	2,8%
TOTAL OBS.	738	100%



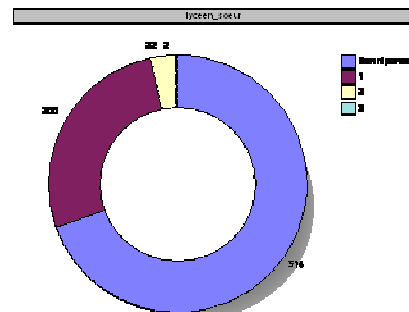
Nombre de frères étudiants

etudiant_frere	Nb. cit.	Fréq.
Non réponse	698	94,6%
1	34	4,6%
2	6	0,8%
TOTAL OBS.	738	100%



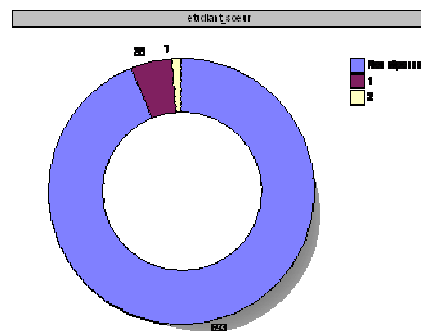
Nombre de sœurs lycéennes

lyceen_sœur	Nb. cit.	Fréq.
Non réponse	514	69,6%
1	200	27,1%
2	22	3,0%
3	2	0,3%
TOTAL OBS.	738	100%



Nombre de sœurs étudiantes

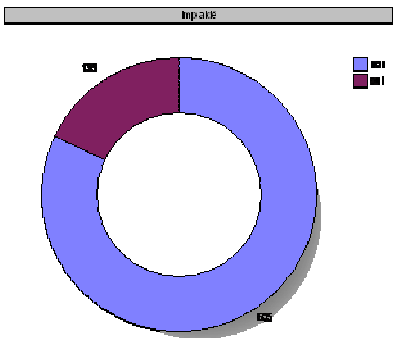
etudiant_sœur	Nb. cit.	Fréq.
Non réponse	693	93,9%
1	38	5,1%
2	7	0,9%
TOTAL OBS.	738	100%



Parmi la fratrie des collégiens, des frères et sœurs suivent (ou ont suivi) des scolarités sans grandes difficultés, certains aînés étant ou ayant été parfois à l'université. Sans être dépourvus de capital « familial » scolaire, qu'il soit « lycéen » ou « universitaire », tout se passe comme si les élèves ne trouvaient pas les conditions pour que les aides puissent être opérantes. Des frères et sœurs sortis du système scolaire sans diplôme ou dans une situation professionnelle précaire, des parents qui n'ont connu aucune évolution professionnelle ou sont au chômage, telles sont les

situations qui dominant dans la sociabilité des élèves étudiés. Cette question des ressources familiales scolaires disponibles, si elle ne suffit pas à expliquer le renoncement des collégiens dans leur travail scolaire, est importante et s’articule autour des parcours et péripéties familiales. Tout se passe comme si, pour les élèves concernés issus parfois de familles moins démunies sur plan du capital scolaire, le volume et la nature des ressources scolaires des parents et proches restaient inopérantes. Ils ne se manifestent pas par des troubles de conduites ni par une participation suffisante dans la vie de la classe et du collège. Ils ne sollicitent pas les professeurs pour mieux comprendre, sont discrets et ne gênent pas le déroulement des cours. Leur attitude les maintient dans l'échec scolaire mais aussi dans la scolarité.

Imp aidé	Nb. cit.	Fréq.
non	605	82,0%
oui	133	18,0%
TOTAL OBS.	738	100%

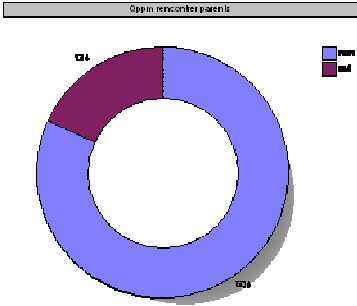


Imp aidé	non	oui	TOTAL
classe			
3ème EREA	8	2	10
3ème insertion	366	95	461
3ème SEGPA	231	36	267
TOTAL	605	133	738

La différence des répartitions entre 'non' et 'oui' est peu significative.
 (chi2= 5,84, 1-p = 94,59%)

On ne peut pas, par ailleurs, quand il est question du rôle et de la place des parents, omettre de souligner le rôle des parents dans l'école.

Qppm rencontrer parents	Nb. cit.	Fréq.
non	604	81,8%
oui	134	18,2%
TOTAL OBS.	738	100%

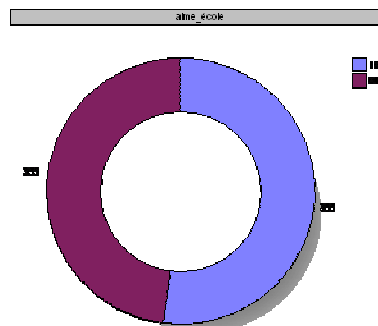


Effets de la réclusion ?

Cependant les élèves interrogés préfèrent la contrainte de se rendre dans l'espace scolaire à celle qui consiste à effectuer des tâches scolaires dans l'espace familial.

Près de 50 % d'entre eux affirment ainsi aimer l'école

aime_école	Nb. cit.	Fréq.
non	385	52,2%
oui	353	47,8%
TOTAL OBS.	738	100%



aime_école classe	non	oui	TOTAL
3ème EREA	8	2	10
3ème insertion	244	217	461
3ème SEGPA	133	134	267
TOTAL	385	353	738

La différence des répartitions entre '3ème insertion' et '3ème SEGPA' n'est pas significative.

(chi2= 0,66, 1-p = 58,25%)

La différence des répartitions entre '3ème EREA' et '3ème insertion' est peu significative.

(chi2= 2,88, 1-p = 91,05%)

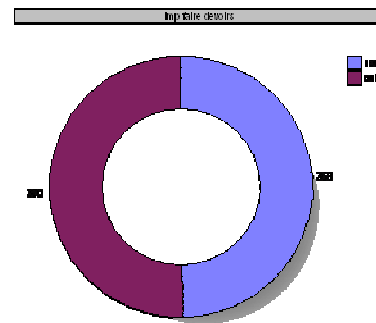
La différence des répartitions entre '3ème insertion' et '3ème SEGPA' n'est pas significative.

La différence des répartitions entre 'non' et 'oui' est peu significative.

(chi2= 3,80, 1-p = 85,08%)

Et considèrent qu'il est important de faire ses devoirs pour réussir à l'école

Imp faire devoirs	Nb. cit.	Fréq.
non	368	49,9%
oui	370	50,1%
TOTAL OBS.	738	100%



Imp faire devoirs	non	oui	TOTAL
classe			
3ème EREA	8	2	10
3ème insertion	219	242	461
3ème SEGPA	141	126	267
TOTAL	368	370	738

La différence des répartitions entre 'non' et 'oui' est peu significative.

(chi2= 5,58, 1-p = 93,87%)

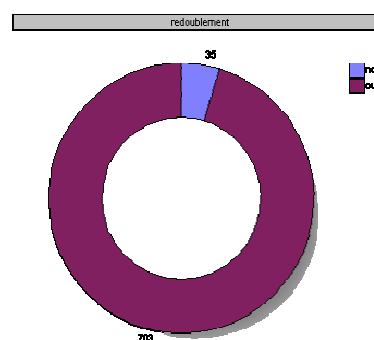
La différence des répartitions entre '3ème insertion' et '3ème SEGPA' n'est pas significative.

(chi2= 1,90, 1-p = 83,22%)

8.4.8 Redoublant ou non

L'orientation en SEGPA, EREA ou Troisième d'insertion est presque toujours l'aboutissement de difficultés précoces au cours de la scolarité primaire. Cette situation semble la « règle » et est presque toujours l'aboutissement de difficultés survenues très tôt dans la carrière scolaire de ces jeunes. Ces mesures mettent en évidence à la fois l'intensité et la précocité des difficultés rencontrées par les élèves. Le caractère massif et précoce des difficultés rencontrées par ces jeunes apparaît avec encore plus d'acuité quand on regarde les taux d'accès sans redoublement dans les classes étudiées. Le redoublement précoce s'avère particulièrement pénalisant sur la carrière scolaire ultérieure. Les données recueillies confirment les résultats d'une étude récente de la DEP (*Études et formations* n° 69 de juillet 2004) montre l'ampleur du phénomène et que le redoublement précoce est associé à de très faibles chances de réussite ultérieure..

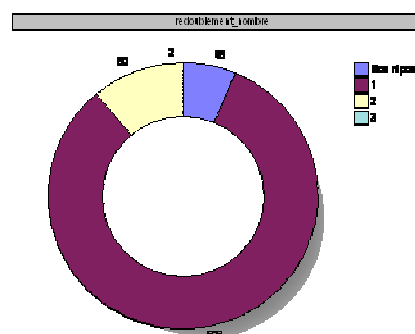
redoublement	Nb. cit.	Fréq.
non	35	4,7%
oui	703	95,3%
TOTAL OBS.	738	100%



Nombre de redoublements

TABLEAU III – Les parcours des élèves sortis sans qualification du système éducatif au collège (en %)				
		Elèves sortis aux niveaux VI ou V bis	Elèves sortis aux niveaux V ou IV	Elèves en poursuite d'études
Accès sans redoublement en...	Cinquième	55,5	77,9	91,3
	Quatrième générale	19,9	41,8	79,9
	Troisième générale	12,0	34,8	73,6
Ont atteint avec ou sans redoublement la classe de...	Cinquième	73,5	90,0	98,7
	Quatrième générale	35,7	54,3	92,6
	Troisième générale	27,0	50,8	91,2
Nombre de redoublements au collège	Aucun	55,9	65,2	69,1
	Un redoublement	39,4	34,0	28,4
	Deux redoublements	4,7	0,8	2,6
Niveau(x) redoublé(s) au collège	Sixième	20,2	13,0	7,7
	Cinquième	18,3	13,2	9,3
	Quatrième générale	5,9	4,7	6,5
	Troisième générale	4,5	4,7	10,0

redoublement_nombre	Nb. cit.	Fréq.
Non réponse	48	6,5%
1	608	82,4%
2	80	10,8%
3	2	0,3%
TOTAL OBS.	738	100%



L'analyse comparative des deux tableaux précédents confirme que l'âge à l'entrée en sixième influence fortement les parcours au collège et au lycée. En effet 95, 3 % des élèves sondés affirment avoir redoublé au moins une classe et pour 11,3 % d'entre eux le redoublement de deux ou trois classes est affirmé. Deux moments apparaissent lorsqu'on demande quelle sont les classes redoublées : le Cours préparatoire pour 30,9% et le CE 1 pour 17,2 %. La classe de

sixième pour important qu'elle paraisse ne semble pas être un moment charnière dans la scolarité des élèves. En effet au cours des entretiens qui ont suivi elle n'est jamais citée comme laissant un souvenir douloureux dans la scolarité des élèves de CAP. Dans l'étude des parcours scolaires, la variable la plus discriminante est donc l'âge à l'entrée en sixième, avant l'origine socio-familiale ou le sexe. Un élève qui a déjà du retard à l'entrée au collège - donc qui a rencontré des difficultés pendant son parcours à l'école primaire – a donc très probablement une « chance » d'être orienté en dispositif d'insertion. Durant sa scolarité primaire, un élève ayant redoublé une seule classe ne semble pas être pouvoir être maintenu dans le même cycle une seconde fois.

Cependant si toutefois le maintien "en cours de cycle" est décidé, il doit se faire d'après l'accord du conseil des maîtres du cycle ainsi qu'avec l'accord "contractuel" de la famille qui doit bien mesurer les enjeux. Ce redoublement doit s'accompagner de la mise en place d'un projet personnalisé pour l'élève pour éviter le risque du "redoublement à l'identique". L'usage du redoublement est manifestement inopérant. De plus l'orientation en SEGPA s'opère sur proposition de la Commission de circonscription du second degré (CCSD) et doit être soumise à l'accord des parents¹³⁸.

Si les études conduites sur les panels d'élèves (Caille, 2004) montrent que le redoublement en 3ème ou en lycée est, en général, bénéfique puisqu'il permet à l'élève de combler ses lacunes et de suivre l'orientation de son choix, il n'en est pas de même en primaire et dans les premières années du collège où le redoublement permet rarement à l'élève de progresser.

¹³⁸ L'affectation en SEGPA est en effet proposée (et non imposée) aux familles à la suite d'une délibération de la CCPE. Cette instance locale (elle fonctionne au siège de la circonscription sous l'autorité de l'IEN) prend soin de réserver les places disponibles aux seuls enfants susceptibles de progresser

Le redoublement apparaît donc comme fortement démobilisateur, démotivant et affecte profondément les enfants et les familles. C'est ce qui ressort, des entretiens menés avec les 37 élèves de CAP que nous avons entretenus. Dans sept cas sur dix, les adolescents déclarent que le sujet est source de honte, de moquerie.

A la récré, certains me disaient, enfin quand on se disputait, t'es qu'une sale redoublante

explique Jennifer (entretien 17)

c'est un secret, et un secret, ça se dit pas.

Jean Luc (entretien 30)

Un autre me dit hors interview :

J'ai rien dit, sauf à mes meilleurs copains, eux ne se moquent pas.

redoublement_nombre classe	Non réponse	1	2	3	TOTAL
3ème EREA	0	7	3	0	10
3ème insertion	29	371	60	1	461
3ème SEGPA	19	230	17	1	267
TOTAL	48	608	80	2	738

La différence des répartitions entre '3ème insertion' et '3ème SEGPA' est significative.

(chi2= 8,05, 1-p = 95,50%)

La différence des répartitions entre '1' et '2' est très significative.

(chi2= 10,90, 1-p = 99,57%)

La différence des répartitions entre '2' et '3' n'est pas significative.

(chi2= 0,97, 1-p = 38,54%)

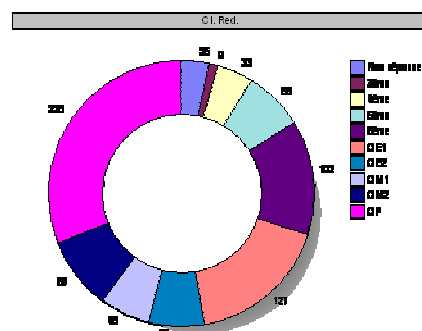
Le nombre de redoublement influe sur l'affectation des élèves puisque très majoritairement les élèves ayant redoublé 2 fois sont orientés vers la troisième d'insertion. Il convient donc à ce stade de s'interroger sur les effets du redoublement pour des enfants orientés vers les classes d'adaptation. C'est majoritairement dans cette catégorie que nous retrouverons les élèves de CAP ayant des ambitions qui semblent affectées par l'échec qu'ils ont connu.

8.4.9 Classes redoublées

En France, le redoublement constitue une pratique qui diminue au fil des années, notamment en liaison avec la politique des cycles. En France, dès 1983, Seibel et Levasseur montrent que le redoublement en CP ne favorise pas les acquisitions de l'élève qui progresse moins que son analogue faible mais non-redoublant¹³⁹. Qu'il soit vécu comme une seconde chance ou une punition, le redoublement affecte probablement la motivation, les comportements et les stratégies d'apprentissage des élèves. Ces aspects motivationnels sont liés à la réussite scolaire et expliquer, en retour, que dès les premiers pas à l'école primaire s'installent les conditions de la réclusion scolaire.

¹³⁹ Seibel, C., Levasseur, J., Les apprentissages instrumentaux et le passage en cours préparatoire au cours élémentaire, *Education et Formations*, n°2, 1983, pp. 3-24.

Cl. Red.	Nb. cit.	Fréq.
Non réponse	25	3,4%
3ème	9	1,2%
4ème	33	4,5%
5ème	53	7,2%
6ème	102	13,8%
CE1	127	17,2%
CE2	49	6,6%
CM1	45	6,1%
CM2	67	9,1%
CP	228	30,9%
TOTAL OBS.	738	100%



Source : panel d'élèves du second degré recruté en 1989.

Ces résultats semblent indiquer que la pratique du redoublement tendrait même à creuser l'écart de performances entre les élèves à l'heure et les élèves en retard au cours de la scolarité. Si 95,3% des élèves interrogés ont redoublé au moins une fois au cours de leur scolarité, 11,3 % d'entre eux à redoublé deux fois.

		Ensemble des élèves entrés au collège en 1989	Elèves situés parmi les 25 % de collégiens les plus faibles en français et en mathématiques en 6ème ou SES-SEGPA
Age d'entrée en 6ème	10 ans	0.6	Ns
	11 ans	2.9	9.9
	12 ans	20.1	28.4
	13 ans et plus	35.9	42.3
Nombre de redoublements à l'école élémentaire	Aucun	3.1	10.9
	Un redoublement	20.6	29.9
	Deux redoublements	31.5	37.7
Niveau redoublé à l'école élémentaire	Cours préparatoire	30.1	37.2
	Cours élémentaire 1 ^{re} année	26.5	32.6
	Cours élémentaire 2 ^e année	25.4	32.2
	Cours moyen 1 ^{re} année	23.0	32.8
	Cours moyen 2 ^e année	20.5	31.3

Ci. Red. classe	Non réponse	3ème	4ème	5ème	6ème	CE1	CE2	CM1	CM2	CP	TOTAL
3ème EREA	0	0	0	0	0	0	1	0	2	7	10
3ème insertion	17	7	29	51	92	69	25	26	47	98	461
3ème SEGPA	8	2	4	2	10	58	23	19	18	123	267
TOTAL	25	9	33	53	102	127	49	45	67	228	738

La différence des répartitions entre '3ème EREA' et '3ème insertion' est significative.

(chi2= 18,02, 1-p = 96,50%)

La différence des répartitions entre '3ème insertion' et '3ème SEGPA' est très significative.

(chi2= 110,20, 1-p = >99,99%)

Nous retrouvons ici les données du tableau précédent où les classes redoublées influent directement sur l'orientation de l'élève. Le redoublement du CP ne semble pas influencer sur l'orientation future, alors que les décisions semblent se prendre au CE1. L'orientation précoce (6^{ème}) vers les SEGPA est sans doute une explication de la faiblesse des redoublements futurs,

alors que le maintien en cycle normal, au risque de redoublement nombreux favorise l'orientation vers les 3^{èmes} d'insertion.

Quel est ton itinéraire scolaire ?

Euh ... j'ai redoublé le CM2 et après le CM2 le collège en sixième cinquième et quatrième générale et après troisième d'insertion ...après je suis venu au lycée

Mickael (entretien 14)

Faoud (entretien 11) après avoir redoublé son CP

Est-ce que tu as redoublé des classes ?

Oui j'ai redoublé le CP

Suit une scolarité « normale »

Ton itinéraire scolaire alors ?

J'ai fait sixième, cinquième puis je suis passé en quatrième AS et puis troisième d'insertion ...

Cet itinéraire figé, emprunt de fatalisme nous est décrit par Nassim (entretien 5)

Tu n'as pas eu par exemple à l'école primaire ...tu n'as pas redoublé de classe ?

Si j'ai redoublé le CP ... je ne sais pas pourquoi ...

Qu'est ce qui s'est passé après cette classe ?

...ben j'ai fait n'importe quoi à l'école ... je ne suivais plus ...et après ...j'ai été en SEGPA ...

Ce que nous confirme Alain (entretien4)

Bonjour Romain peux-tu me parler de ta scolarité d'une façon générale, comment ça se passe l'école depuis que tu y vas?

Quand j'étais petit ?

Oui

Ben...j'étais déjà en retard parce que j'ai eu la cataracte...alors après j'avais un peu de mal à suivre à l'école...donc après j'ai redoublé le CE1 et euh...après j'ai été au collège à Magny en SEGPA et euh ...j'avais un peu de mal à suivre mais c'était un peu mieux parce que ...vu qu'on est pas ...pas nombreux ...

Et Sophie (entretien 19)

On ne t'a pas encouragée ?

Non ... c'est pour ça que j'ai redoublé le CP

Tu te souviens de ta rentrée au CP ?

... non du tout ... je faisais du dessin ... ou lire des journaux ...

Tu as l'impression qu'on ne s'intéressait pas à ce que tu pouvais faire ?

Non ... du tout

Après le CM2 ?

Je suis entrée en sixième et à partir de la quatrième je suis
entrée en insertion

Qu'il soit vécu comme une seconde chance ou une punition, le redoublement est souvent
incompris par Nassim (entretien5) par exemple ...

**Peux tu ma raconter comment ça s'est passé pour toi
depuis que tu es scolarisé ?**

...ben bien ...j'étais en SEGPA ... en troisième ...jusqu'à
la troisième SEGPA ça s'est bien passé ...j'ai eu mon
CFG...brevet des secours ...et c'est ...

**Et dans toute ta scolarité tu as eu des difficultés des
moments difficiles ?**

Non...

**Tu n'as pas eu par exemple à l'école primaire ...tu n'as
pas redoublé de classe ?**

Si j'ai redoublé le CP ... je ne sais pas pourquoi ...

... affecte probablement la motivation, les comportements et les stratégies d'apprentissage des
élèves.

Et à l'école primaire tu as toujours bien travaillé ?

Non ... non pas trop ...

Qu'est ce qui se passait ?

Je ne suivais pas les cours ...j'allais à l'école...je ne comprenais pas ...

Tu ne comprenais pas ?

Non

Tu ne demandais pas d'aide ?

Non

Tu t'en foutais un peu ?

Oui

Nassim (entretien 5)

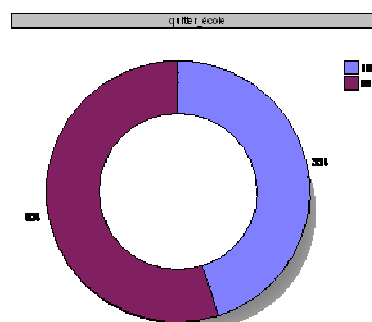
Ces aspects motivationnels sont liés à la réussite scolaire et peuvent expliquer, en retour, sur la probabilité de sortie précoce du système éducatif, et en particulier, si on considère les difficultés très précoces dans l'enseignement élémentaire : 30 % des sortants sans qualification ont redoublé le cours préparatoire. C'est donc à l'issue de la scolarité dans les dispositifs d'adaptation que les risques de sortie les plus précoces sont les plus importantes

C'est dans les classes étudiées que le risque de sortie sans qualification est le plus important. En effet 16,2 % pour la classe 3ème d'insertion, 14,9 % pour les jeunes issus d'une 3ème SEGPA ont quitté selon Alexandre Parment, Chargé d'études à l'OREFQ¹⁴⁰, l'école sans qualification. Ceux qui quittent l'école parce que « ils n'aimaient pas l'école », sans qu'une problématique familiale ne soit spécifiquement en cause, se retrouvent sans doute majoritairement dans les classes de SEGPA, 3^{ème} d'insertion ou EREA.

¹⁴⁰ Colloque « Le décrochage n'est pas une fatalité » 23 et 24 novembre 2005 • Académie de Nancy-Metz

Niveau de formation	Garçons		Filles		Ensemble		Part des filles
	Effectif	%	Effectif	%	Effectif	%	
6e (générale, SEGPA)	17	1,6	13	1,4	30	1,5	43,3
5e (générale, SEGPA)	13	1,2	13	1,4	26	1,3	50,0
4e (générale, SEGPA)	50	4,8	49	5,5	99	5,1	49,5
3e (générale, technologique, d'insertion, d'accueil et de préparation à la voie professionnelle et SEGPA)	461	44,0	348	38,8	809	41,6	43,0

quitter_école	Nb. cit.	Fréq.
non	334	45,3%
oui	404	54,7%
TOTAL OBS.	738	100%



quitter_école classe	non	oui	TOTAL
3ème EREA	5	5	10
3ème insertion	198	263	461
3ème SEGPA	131	136	267
TOTAL	334	404	738

La différence des répartitions entre '3ème insertion' et '3ème SEGPA' est peu significative.

(chi2= 2,55, 1-p = 88,98%)

La différence des répartitions entre '3ème EREA' et '3ème insertion' n'est pas significative.

(chi2= 0,20, 1-p = 34,40%)

La différence des répartitions entre '3ème EREA' et '3ème SEGPA' n'est pas significative.

(chi2= 0,00, 1-p = 4,64%)

Nous ne pouvons noter de différences entre les différentes filières quant à l'envie de quitter l'école.

quitter_école redoublement_nombre	non	oui	TOTAL
Non réponse	25	23	48
1	270	338	608
2	37	43	80
3	2	0	2
TOTAL	334	404	738

La différence des répartitions entre 'non' et 'oui' n'est pas significative.

(chi2= 3,53, 1-p = 68,32%)

La différence des répartitions entre '2' et '3' est peu significative.

(chi2= 2,26, 1-p = 86,73%)

La différence des répartitions entre '1' et '2' n'est pas significative.

(chi2= 0,10, 1-p = 24,46%)

Le nombre de classes redoublées n'est pas un facteur déterminant

quitter_école Cl. Red.	non	oui	TOTAL
Non réponse	12	13	25
3ème	4	5	9
4ème	10	23	33
5ème	26	27	53
6ème	43	59	102
CE1	58	69	127
CE2	26	23	49
CM1	18	27	45
CM2	26	41	67
CP	111	117	228
TOTAL	334	404	738

En émettant l'hypothèse que le refus scolaire pouvait apparaître lors de transition d'une classe à l'autre, les résultats nous montrent que la classe redoublée n'a pas de valeur significative

puisque quelque soit l'entrée comparative que l'on utilise, il n'est pas possible de mettre en évidence la classe redoublée et l'envie de quitter l'école.

métier_plus_tard quitter_école	non	oui	TOTAL
non	73	261	334
oui	75	329	404
TOTAL	148	590	738

Et que le fait d'avoir un projet professionnel n'est pas significatif non plus. Le refus scolaire doit alors être vu comme étant une difficulté venant de l'enfant ou de l'adolescent, qui relève de l'anxiété de séparation, qui lui permettrait de quitter l'école. Ce qui semble difficile à ce stade c'est l'adolescent a souvent envie d'une chose et de son contraire. Il affirme avoir envie de ne rien faire mais de réussir, de se débarrasser de l'école alors qu'il affirme avoir besoin d'elle, d'être indépendant au moment où l'on doute tellement de soi. Ainsi Jennifer (entretien 17)

Çà veut dire quoi ?

Je sais que maintenant si j'ai mon CAP ... si j'ai envie de continuer ... je peux faire ... je peux continuer ... et voilà ...

L'enseignement que tu reçois ici ?

Je fais ça en attendant de faire autre chose ...

Et après le CAP ?

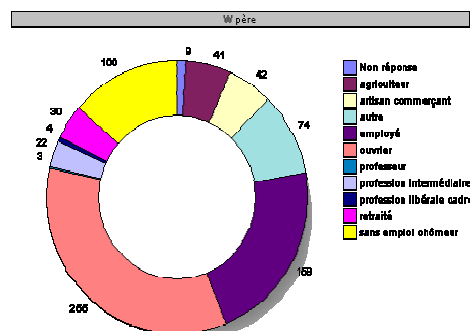
Usine direct ...

Prendre le risque de quitter l'école c'est entrer sans doute dans un dialogue impossible entre dépendance et risque de s'ouvrir vers l'extérieur, source de réclusion au sein d'un système scolaire

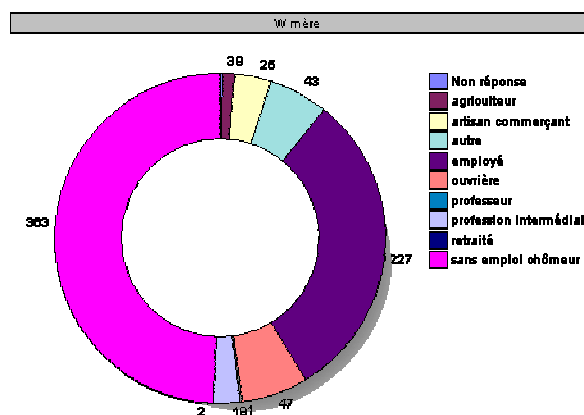
Les renseignements dont nous disposons sur les familles montrent que nous avons massivement affaire dans les dispositifs relais à des collégiens issus de familles populaires, souvent des fractions les plus démunies d'entre elles. Nombre de ces dernières connaissent des situations de forte précarité économique (emplois précaires, chômage). Rares sont les emplois qui n'appartiennent pas aux Professions et Catégories Socioprofessionnelles « ouvriers » (34,6 %) ou « employés » (21,4%). Nous avons pu constater que certains jeunes élèves notent sans sourciller : “ profession du père : chômeur”. Mais ils le revendiquent aussi. Ainsi parmi les professions renseignées et outre les nombreuses personnes sans emploi ou au chômage, on trouve comme intitulés d'emploi : chauffeur-livreur, agent de service, gouvernante, mécanicien automobile, cariste, agent de propreté, soudeur, employée de maison, monteur-couvreur, maçon, femme de service, agent de sécurité, routier... Les intitulés d'emploi différents peuvent cependant masquer des formes de précarité.

8.4.10 Travail du père

W père	Nb. cit.	Fréq.
Non réponse	9	1,2%
agriculteur	41	5,6%
artisan commerçant	42	5,7%
autre	74	10,0%
employé	158	21,4%
ouvrier	255	34,6%
professeur	3	0,4%
profession intermédiaire	22	3,0%
profession libérale cadre	4	0,5%
retraité	30	4,1%
sans emploi chômeur	100	13,6%
TOTAL OBS.	738	100%



8.4.11 Travail de la mère



W mère	Nb. cit.	Fréq.
Non réponse	3	0,4%
agriculteur	9	1,2%
artisan commerçant	25	3,4%
autre	43	5,8%
employé	227	30,8%
ouvrière	47	6,4%
professeur	1	0,1%
profession intermédiaire	18	2,4%
retraité	2	0,3%
sans emploi chômeur	383	48,2%
TOTAL OBS.	738	100%

L'échec scolaire tend à révéler les inégalités sociales. Sans dire que l'école les crée, force est de constater qu'elle les fortifie. Entre 1978 et 1984 puis entre 2001 et 2005, les chiffres

n'ont quasiment pas varié : 93% des enfants de cadres supérieurs et professions libérales ont effectué une scolarité primaire « sans fautes » ; 36% seulement d'enfants d'ouvriers/employés sont dans le même cas. Le profil type de l'élève en échec scolaire est bien connu : fils ou fille d'ouvrier/employé ; père chômeur ; famille monoparentale suite à un divorce ; famille surendettée ; fils ou fille d'immigrés.

De nombreuses études de sociologie de l'éducation ont démontré qu'en raison du lien étroit qui unit destin social et destin scolaire, les enfants de travailleurs immigrés étaient généralement voués à l'échec scolaire comme le sont les enfants de milieux populaires¹⁴¹. L'indicateur d'origine sociale notoirement insuffisant qu'est la profession du père exercée en France. On peut ainsi éclairer les stratégies des familles et leur mobilisation éventuelle sur un projet scolaire, qui fait partie intégrante de leur projet migratoire. De même Michel Duée en 2004 montre que les enfants dont les parents ont connu la précarité professionnelle ont de moins bons résultats scolaires et montre que la corrélation entre précarité et difficultés scolaires correspond bien à une causalité

**Et est-ce que tu penses que ton papa c'était quelqu'un
qui était important dans ton éducation ?**

Non, pas vraiment

Pas vraiment, pourquoi ?

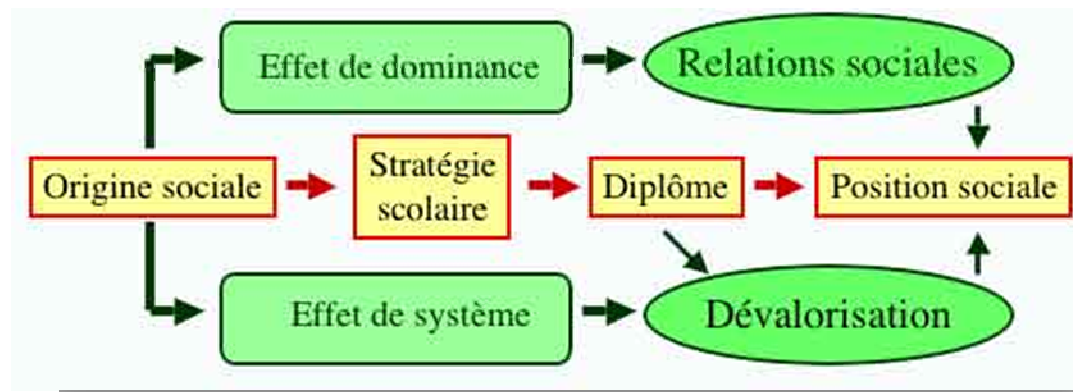
Y s'en foutait de l'école aussi

Pascal (entretien 35)

¹⁴¹ Nous entendons par « enfants d'immigrés » les fils et filles d'immigrés qu'ils soient nés en France ou non et qu'ils aient conservé ou non la nationalité d'origine de leurs parents.

La situation qu'atteint un individu dépendrait ainsi largement de sa position sociale d'origine. Les sociétés démocratiques, égalitaires et égalitaristes continuent toujours à fonctionner sur l'influence de l'origine sociale entendue comme déterminisme des destinées individuelles et des chances de vie individuelles. Cette influence est désignée par les sociologues comme un **effet de dominance** qui jouerait comme une force de rappel face aux ambitions scolaires des élèves et qui continuerait son influence tout au long de la vie professionnelle.

Pour P. Bourdieu, l'inégalité des chances est liée à la reproduction sociale (holisme). Pour R. Boudon, l'inégalité des chances est liée aux stratégies familiales. Il considère que chaque individu est capable de calculer ce que coûtent les études et ce qu'elles rapportent. Il considère que l'école est méritocratique (elle donne les mêmes chances à tous puisqu'elle n'est sensible qu'au mérite) cependant dans les milieux défavorisés, on a tendance à surestimer les coûts des études et leurs avantages sont sous-estimés. Le bénéfice qu'on retire des études est mince. Compte tenu de ce raisonnement coûts-avantages les familles ne sont pas nécessairement encouragées à pousser leur enfant à faire des études à cause du coût. C'est un effet de dominance (le poids du milieu social sur le calcul coût / avantage des études). Il y a inégalité des chances car **l'effet de dominance** l'emporte sur l'effet méritocratique. Cet effet permet de rendre compte de la différence des destinées professionnelles et sociales entre des individus bénéficiant d'un même niveau de formation scolaire mais appartenant à des milieux sociaux différents. Ce qui jouerait beaucoup dans la réussite scolaire, ce sont les caractères sociaux du milieu familial. Si dans les familles aisées, la réussite scolaire est perçue comme un impératif (l'enfant est maintenu le plus longtemps possible à l'école même au prix de plusieurs redoublements), dans les familles populaires, c'est la réussite scolaire qui maintiendrait l'enfant dans le système éducatif. L'échec le guiderait vers la recherche précoce d'un emploi.

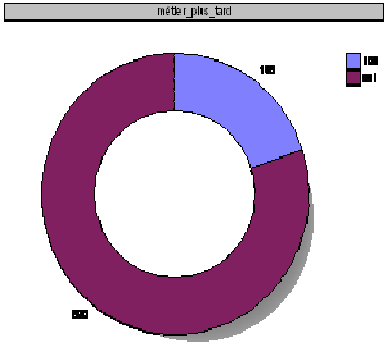


L'effet de dominance dépend donc de l'origine sociale, joue comme une force de rappel et continue à faire sentir ses effets tout au long de la vie professionnelle.

Dans la population étudiée si pour une forte majorité des parents la question du travail ne se pose pas (93% des pères et près de 97% des mères ont un emploi), les postes occupés correspondent à des PCS défavorisées ou moyennes (79,6 % des pères sont employés, ouvriers ou chômeurs). Peut-on alors parler d'effet d'empreinte parentale qui orienterait le regard sur l'avenir professionnel des jeunes scolarisés en SEGPA, 3^{ème} d'insertion ou EREA ?

Sait quel métier il veut exercer

métier_plus_tard	Nb. cit.	Fréq.
non	148	20,1%
oui	590	79,9%
TOTAL OBS.	738	100%



		Élèves issus de SEGPA	Élèves issus d'EREA
Sorties vers le LP	1999	31,74%	6,63%
	2000	34,9%	6,94%
	2001	38,34%	6,45%
	2002	41,1%	7,75%
	2003	43%	23,5%
	2005	51,46%	30,33%

L'enquête¹⁴² menée par la direction générale de l'enseignement scolaire en 2006 montre une progression sensible des sortants de 3ème de SEGPA et de 3ème d'EREA accédant à une formation professionnelle qualifiante de niveau V en lycée professionnel et en CFA. Elle confirme le retournement de tendance apparu lors de la précédente enquête : près du tiers

¹⁴² Direction générale de l'Enseignement scolaire © Ministère de l'Éducation nationale, de l'Enseignement supérieur et de la Recherche. Enquête 2006

(**30,33%**) des sortants de 3ème EREA s'est en effet dirigé vers le LP, alors que **27,92%** ont poursuivi leur cursus en formation qualifiante en EGPA (65% en 1999). La diminution des formations qualifiantes en EGPA comme voie d'accès à la qualification pour les élèves issus de 3ème d'EREA se confirme donc. On constate également une diminution des formations qualifiantes en SEGPA : la poursuite de la scolarité en formation qualifiante pour les élèves de 3ème de SEGPA a fortement diminué depuis 1999. Elle concerne désormais **5,95%** des sortants de 3ème de SEGPA. Ces résultats semblent indiquer une convergence des trajectoires des élèves issus des EGPA. Enfin, le pourcentage d'élèves suivant une formation diplômante conduisant au brevet d'études professionnelles (BEP) est de **3%**. Ces résultats, confirmant l'accès à la formation en LP et en CFA des élèves d'EGPA. S'ils témoignent d'un rôle important joué par ces structures, les finalités affichées par la circulaire n° 97-134 du 30 mai 1997 qui précise : “ l'objectif du dispositif d'aide et de soutien en quatrième est de préparer les élèves à rejoindre un cursus ordinaire de formation ” les pratiques réelles, la manière de les appliquer ne semblent pas atteintes.

Ainsi le travail sur le projet professionnel de l'élève débute dès l'entrée en SEGPA. La circulaire du 27 juin 1996, BO N° 26, sur les enseignements généraux et adaptés précise dans son premier paragraphe, que tous les jeunes à l'issue du cycle d'orientation en SEGPA doivent pouvoir accéder à une formation conduisant au minimum au niveau V.

Cette ambition est visible par les vœux exprimés par les élèves au cours de l'enquête puisque seuls 18,1 % d'entre eux n'ont pas d'ambition affichée. Il ne nous est pas possible de savoir si les ambitions affichées sont appuyées sur les aspirations des parents ou sur les parcours scolaires des élèves enquêtés même si nous pouvons remarquer que leurs aspirations sont souvent parfois floues, parfois irréalistes. Ces attentes témoignent d'une croyance en l'école et d'un désir de réussite pour les élèves qui se heurtera pour nombre d'entre eux aux résultats des orientations en lycée professionnel en particulier qui les amènera à faire parfois le procès de l'école.

Métier

Vendeuse	87	14,4%	Couturière	4	0,7%
Cuisinier	35	5,8%	Couvreur	4	0,7%
Coiffeuse	33	5,5%	Policier	4	0,7%
Mécanicien	29	4,8%	Restaurateur	4	0,7%
Mécanicien auto	22	3,6%	Agent de sécurité	3	0,5%
Carrossier	17	2,8%	Carrossier	3	0,5%
Maçon	17	2,8%	Chauffeur routier	3	0,5%
Boulangier	15	2,5%	Conducteur d'engins	3	0,5%
Pâtissier	13	2,1%	Esthéticienne	3	0,5%
Vendeur	13	2,1%	Maçonnerie	3	0,5%
Menuisier	12	2,0%	Paysagiste	3	0,5%
Aide maternelle	11	1,8%	Plombier	3	0,5%
Chauffagiste	9	1,5%	Pompier	3	0,5%
Electricien	9	1,5%	Restaurateur	3	0,5%
Peintre	9	1,5%	Serrurier	3	0,5%
Carreleur	8	1,3%	Serveuse	3	0,5%
Installateur sanitaire	8	1,3%	Soudeur	3	0,5%
Peintre bâtiment	8	1,3%	Agriculteur	2	0,3%
Fleuriste	7	1,2%	Barman	2	0,3%
Magasinier	7	1,2%	Cariste	2	0,3%
Métallier	7	1,2%	Charpentier	2	0,3%
Militaire	7	1,2%	Comptable	2	0,3%
Cuisinière	6	1,0%	Conducteur système	2	0,3%
Aide soignante	5	0,8%	Cond. d'engins industriels.	2	0,3%
Boucher	5	0,8%	Couvreur zingueur	2	0,3%
Employé collectivités	5	0,8%	Educateur	2	0,3%
Esthéticienne	5	0,8%	Educatrice spécialisée	2	0,3%
Pâtissière	5	0,8%	Electronicien	2	0,3%

Espaces verts	2	0,3%	Concepteur jeux vidéo	1	0,2%
Infirmière	2	0,3%	Conducteur systèmes indu.	1	0,2%
Maître chien	2	0,3%	Confiseur	1	0,2%
Mécanicien moto	2	0,3%	Cordonnier	1	0,2%
Mécanique auto	2	0,3%	CSI	1	0,2%
Peintre carrossier	2	0,3%	Cuisine	1	0,2%
Peintre en bâtiment	2	0,3%	Cuisinier	1	0,2%
Puéricultrice	2	0,3%	Dessinateur	1	0,2%
Serveur	2	0,3%	Ebéniste	1	0,2%
Styliste	2	0,3%	Educateur de rue	1	0,2%
Agent de prévention	1	0,2%	Educateur spécialisé	1	0,2%
Agent de production	1	0,2%	Educatrice	1	0,2%
Aide personnes âgées	1	0,2%	Educatrice sportive	1	0,2%
Aide soignante	1	0,2%	Electricien bâtiment	1	0,2%
Animateur	1	0,2%	Electromécanicien	2	0,4%
Animateur loisirs	1	0,2%	Eleveur canin	1	0,2%
Architecte	1	0,2%	Employé technique col.	1	0,2%
Assistante maternelle	2	0,4%	Vendeuse	1	0,2%
Aide maternelle	1	0,2%	Esthéticienne	2	0,4%
Auxiliaire puériculture	2	0,4%	ETC	1	0,2%
Avocat	1	0,2%	Femme de ménage	1	0,2%
Barman	1	0,2%	Footballeur	1	0,2%
C S I	1	0,2%	Guitariste	1	0,2%
Carrossier	1	0,2%	Horticultrice	1	0,2%
Carrossier peintre	1	0,2%	Hôtellerie	1	0,2%
Chanteuse	1	0,2%	Industriel	1	0,2%
Chaudronnier	1	0,2%	Infirmier	1	0,2%
Chauffagiste sanitaire	1	0,2%	Ingénieur informatique	1	0,2%
Chauffeur taxi	1	0,2%	Laborantine	1	0,2%
Coiffure	1	0,2%	Mécanicien	1	0,2%
Commerçant	1	0,2%	Maçonnerie	1	0,2%

Maître d'hôtel	1	0,2%
Masseuse	1	0,2%
Mécanicien auto	1	0,2%
Mécanicien agricole	1	0,2%
Mécanicien poids lourds	1	0,2%
Mécanicienne	1	0,2%
Mécanicien ²	1	0,2%
Métallerie	1	0,2%
Musicien militaire	1	0,2%
Ouvrier	1	0,2%
Peintre décorateur	1	0,2%
Peintre en carrosserie	1	0,2%
Photographe	1	0,2%
Pilote rallye	1	0,2%
Plaquiste	1	0,2%
Plasturgie	2	0,4%
Plasturgie	1	0,2%
Policier	1	0,2%
Prêt-à-porter	1	0,2%
Productique mécanique	1	0,2%
Professeur des écoles	1	0,2%
Prothésiste dentaire	1	0,2%
Restauratrice	1	0,2%

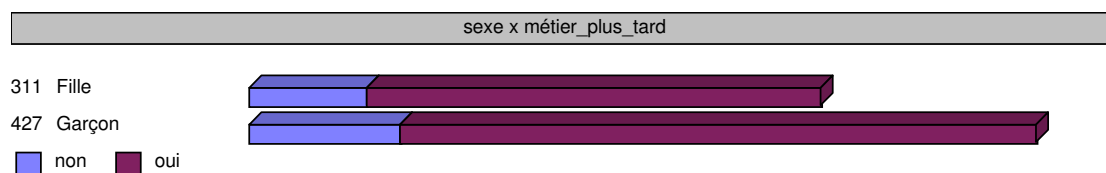
Routier	1	0,2%
Secrétaire	1	0,2%
Serrurier métallier	1	0,2%
Sportif	1	0,2%
Tatoueur	1	0,2%
Technicien de surface	1	0,2%
Technicienne espaces verts	1	0,2%
Toiletteur canin	1	0,2%
Toiletteuse	1	0,2%
Traiteur	1	0,2%
Vendeur	1	0,2%
Vendeuse	1	0,2%
Vendeuse	1	0,2%
Vendeuse	1	0,2%
Vendeuse prêt à porter	1	0,2%

Nombre de valeurs différentes : 160

'VENDEUSE' est le plus cité : 87 observations.

Il y a 133 non-réponses.

métier_plus_tard	non	oui	TOTAL
sexe			
Fille	65	246	311
Garçon	83	344	427
TOTAL	148	590	738



Les valeurs du tableau sont les nombres de citations de chaque couple de modalités.

La différence des répartitions entre 'Fille' et l'ensemble n'est pas significative.

(chi2= 0,10, 1-p = 24,43%)

La différence des répartitions entre 'Garçon' et l'ensemble n'est pas significative.

(chi2= 0,06, 1-p = 20,07%)

La différence des répartitions entre 'non' et l'ensemble n'est pas significative.

(chi2= 0,16, 1-p = 31,04%)

La différence des répartitions entre 'oui' et l'ensemble n'est pas significative.

Il apparait que cet enseignement ait été mis en place avec une attention particulière puisque 80% des élèves interrogés affirment ainsi savoir quels métiers ils envisagent. En effet à la question : tu viens au collège pour préparer ou apprendre un métier, 80,1 % répondent oui au premier item et 19,9% répondent non. Ceci indépendamment de la classe d'origine

métier_plus_tard classe	non	oui	TOTAL
3ème EREA	1	9	10
3ème insertion	95	366	461
3ème SEGPA	52	215	267
TOTAL	148	590	738

La différence des répartitions entre '3ème EREA' et l'ensemble n'est pas significative.

(chi2= 0,63, 1-p = 57,09%)

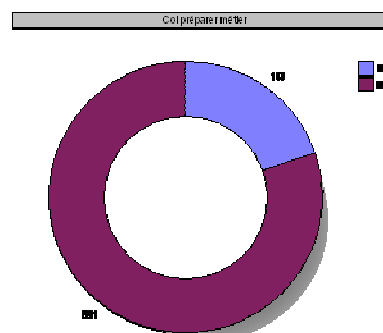
La différence des répartitions entre '3ème insertion' et l'ensemble n'est pas significative.

(chi2= 0,05, 1-p = 18,33%)

La différence des répartitions entre '3ème SEGPA' et l'ensemble n'est pas significative.

(chi2= 0,04, 1-p = 16,08%)

Col préparer métier	Nb. cit.	Fréq.
non	147	19,9%
oui	591	80,1%
TOTAL OBS.	738	100%



Col préparer métier classe	non	oui	TOTAL
3ème EREA	3	7	10
3ème insertion	89	372	461
3ème SEGPA	55	212	267
TOTAL	147	591	738

La différence des répartitions entre '3ème EREA' et '3ème insertion' n'est pas significative.

(chi2= 0,71, 1-p = 60,13%)

La différence des répartitions entre '3ème insertion' et '3ème SEGPA' n'est pas significative.

(chi2= 0,18, 1-p = 32,71%)

La différence des répartitions entre '3ème EREA' et '3ème SEGPA' n'est pas significative.

(chi2= 0,51, 1-p = 52,68%)

L'objectif d'insertion professionnelle est donc fortement marqué chez les élèves enquêtés, cependant les réponses données lors des entretiens laissent à penser que les ambitions affichées par la circulaire du 30/05/01¹⁴³ ne sont pas réalisées et laissent un vide chez les élèves scolarisés en LP. Les élèves ne semblent plus en mesure d'afficher une ambition professionnelle choisie clairement définie et se retrouvent dans ces « sections » par dépit, parfois pour en sortir rapidement, sans même un « bagage ». Le problème se pose avec davantage d'acuité pour les filles. Le manque d'information apparaît criant. Est-ce par manque de curiosité et d'intérêt de la part des élèves eux-mêmes, voire de leurs parents ?

« ils ... savent rien ... ils savent juste que ... que je suis
en CAP... c'est tout ... ils sont pas intéressés sur ça ... »

¹⁴³BO N° 23 du 7 Juin 2001 » Le bassin d'éducation et de formation est le lieu privilégié pour l'organisation d'actions à l'intention des élèves, telles que des portes ouvertes, des visites et des mini-stages en sections professionnelles. Pour être efficaces, ces actions devront être particulièrement bien préparées et systématiquement exploitées sur le plan pédagogique. L'objectif est de bien faire connaître les formations professionnelles et de préparer les jeunes à faire un choix motivé, quel que soit le niveau où ils se trouvent. »

nous dira Ugur qui nous conforte dans cette analyse ...

« du moment que je suis quelque part ma mère elle dit rien
...tant que je fais mes études et tout ça ... c'est bon »

... affirme quant à elle Jennifer ...

« Ben pour eux...je n'ai encore jamais posé la question »

... renvoie comme en écho Gérôme.

Pour un adolescent, renier son choix, c'est ne pas le comprendre, c'est le renvoyer à son absence de contrôle sur son orientation.

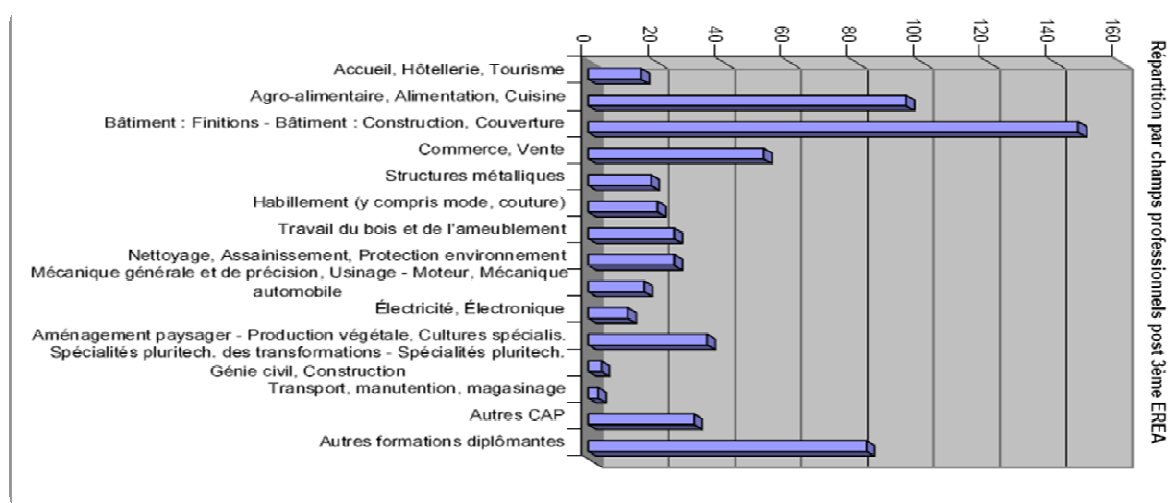
**Peux tu me dire comment s'est passée ta scolarité
depuis que tu vas à l'école ?**

... ben pas trop bien ... j'ai jamais trop aimé
l'école ... et euh j'étais aussi en SEGPA en collège
...jusqu'en troisième et après en troisième SEGPA on a
choisi ce que l'on voulait faire ... et moi je voulais faire
un apprentissage ...un apprentissage en vente ... et je n'ai
pas trouvé alors j'ai été obligée de venir ici ...

Amélie (entretien 18)

Chargés d'espoir les élèves intériorisent des aspirations qui ne se retrouvent pas au cours du cursus CAP, ce qui les fait entrer en contradiction avec les ambitions affichées au cours de la scolarité en classe d'insertion. L'offre départementale est-elle compatible avec les champs professionnels développés par les collèges alentours supports de SEGPA ?

Les formations offertes par les bassins de formation de l'académie ne répondent pas à la diversité des ambitions professionnelles des élèves que nous évoquons.

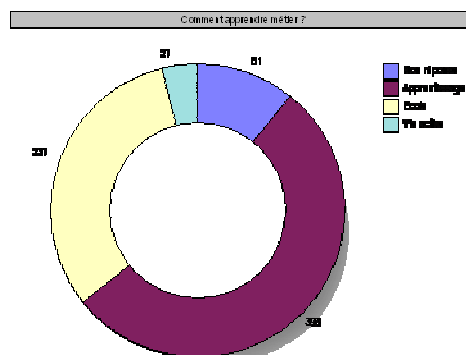


Stigmatisés depuis l'école primaire, puis au collège les élèves se trouvent « condamnés » au sein de l'univers scolaire. Ils ont pour la plupart refusé le maintien dans l'établissement d'accueil ou une orientation vers une autre structure relais. Scolarisés au collège, mais marginalisés en son sein, après avoir résisté aux regards stigmatisants, les élèves mettent en

place des protections ou les tensions provoquées opèrent ainsi des désengagements, des conflits récurrents qui conduisent à la **réclusion** scolaire. Ils refusent l'empathie et le soutien car le projet professionnel et la façon de l'atteindre s'éloignent des normes scolaires qui n'offrent pas les moyens nécessaires et adaptés à leur réussite. L'apprentissage apparaît alors comme la voie souhaitée pour l'accès au métier envisagé.

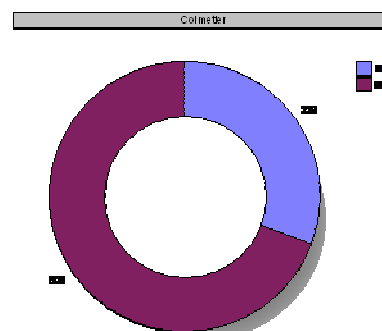
Même si la construction du projet individuel d'orientation est un processus complexe et continu susceptible d'évolution et d'adaptation permanente, près de 54 % des élèves aspirent à poursuivre leurs études en apprentissage, hors la totalité d'entre eux affirment ne pas être à leur place dans les cursus LP deux ans plus tard. Une partie des élèves (56%) ne reconnaît pas à l'école la capacité de leur donner des armes pour réussir leur vie professionnelle.

Comment apprendre métier ?	Nb. cit.	Freq.
Non réponse	81	11,0%
Apprentissage	393	53,3%
Ecole	237	32,1%
Vie active	27	3,7%
TOTAL OBS.	738	100%



Tout en reconnaissant qu'ils vont au collège pour apprendre un métier

Col metier	Nb. cit.	Fréq.
non	229	31,0%
oui	509	69,0%
TOTAL OBS.	738	100%



8.4.12 Les élèves et le projet

L'orientation est ressentie comme extérieure, alors que le conseil de classe répond en formulant une proposition d'orientation, sur la base des vœux émis par la famille suite à un dialogue entre l'élève, sa famille et l'équipe éducative de l'établissement.

«le lycée...le collège de Magny m'avait donné une liste ...des lycées professionnels avec les matières qu'ils faisaient ... enfin les métiers qu'ils faisaient et euh...donc euh...j'avais le choix entre plusieurs métiers et j'ai choisi celui là ... au hasard »

raconte Romain (entretien 6)

« en premier vœu j'avais mis apprentissage ... et vu que
j'y suis pas allé j'avais mis métallerie en deuxième vœu je
ne savais même pas c'était quoi »

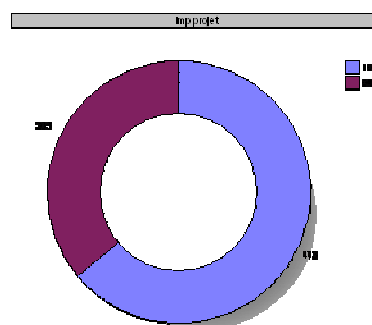
nous dit de nouveau Ugur (entretien 15).

Ainsi, pour les collégiens enquêtés apparaissent des formes d'obéissance, une soumission à la contrainte extérieure. L'orientation imposée et parfois non négociée ou non négociable apparaît comme une blessure supplémentaire concourant à l'exposition à une situation incontrôlable qui développe un sentiment d'incontrôlabilité augmentant ainsi le champ du « non contrôlable »¹⁴⁴ conduisant à la « réclusion ». Il faudrait alors se pencher sur le maillage entre SEGPA et lycées professionnels.

Parler de « projet personnel de l'élève » est une façon de nommer cette raison durable de se mobiliser pour culturelle apprendre, que ce soit pour le plaisir de savoir, la satisfaction de comprendre, ou des motifs moins désintéressés. Peut on pourtant affirmer que si les élèves ont été orientés vers les filières envisagée c'est parce que, dans leur enfance, leur désir n'était pas assez fort pour soutenir une décision d'apprendre cohérente et durable. La capacité de former des projets est, comme le rapport au savoir, fondamentalement culturelle. L'absence de projet peut être vue comme un signe d'immaturité ou de marginalité, hors pour 35,9 % des élèves interrogés il est important d'avoir un projet pour réussir.

¹⁴⁴ Nous observons en effet alors ce que Seligman, dans des recherches, a appelé l'impuissance apprise in : M.E.P Seligman, Helplessness .W.H. Freeman, San Francisco, 1975

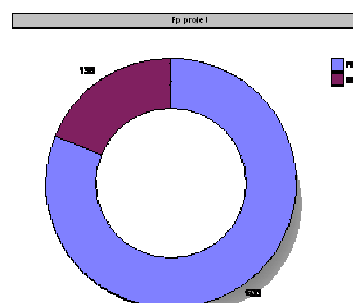
Imp projet	Nb. cit.	Fréq.
non	473	64,1%
oui	285	35,9%
TOTAL OBS.	738	100%



Peut-on alors affirmer que les élèves de SEGPA invoquent un projet professionnel ?

Nous pourrions alors évoquer cette entrée puisque 81,3 % des élèves interrogés affirment qu'ils ont un projet sans toutefois préciser de quelle nature.

Fp projet	Nb. cit.	Fréq.
non	600	81,3%
oui	138	18,7%
TOTAL OBS.	738	100%



Il convient à ce stade de s'interroger si derrière l'affirmation de la nécessité d'avoir un projet pour réussir ne se profile pas ce qui serait plutôt de l'ordre du rêve qui les ferait changer de rapport à l'école, à la scolarité et dans une certaine mesure d'identité ? Si le développement de " projets personnels " vise à donner à chacun l'envie et les moyens de former ses propres projets,

nous devrions retrouver ces dynamiques, parce que cela aurait du sens, deux ans plus tard en classe de CAP.

		Élèves issus de SEGPA	Élèves issus d'EREA
Sorties vers le LP	1999	31,74%	6,63%
	2000	34,9%	6,94%
	2001	38,34%	6,45%
	2002	41,1%	7,75%
	2003	43%	23,5%
	2005	51,46%	30,33%
Sorties vers le CFA	1999	23,16%	12,54%
	2000	24,9%	12,76%
	2001	25,09%	14,88%
	2002	23,5%	15,98%
	2003	21%	13,6%
	2005	21,42%	15,56%
Poursuites dans les EGPA (hors redoublement)	1999	18,3%	65%
	2000	16,05%	63,6%
	2001	14,69%	62,0%
	2002	13,4%	60,9%
	2003	10,7%	37%
	2005	5,95%	27,92%
Prises en charge par la MGI	1999	8,36%	2,57%
	2000	7,1%	2,37%
	2001	5,47%	2,72%
	2002	4,87%	2,76%
	2003	6%	1,9%
	2005	5,52%	3,17%
Autres solutions (Emploi, médico-éducatif, formations intégrées, MFR...)	1999	13,7%	10,2%
	2000	11,9%	9,9%
	2001	10,69%	9,59%
	2002	11,17%	8,09%
	2003	9,3%	12,7%
	2005	9,6%	18,71%
Situation inconnue	1999	4,74%	3,1%
	2000	5,23%	4,4%
	2001	5,72%	4,36%
	2002	5,9%	4,5%
	2003	6,3%	6,2%
	2005	6,05%	4,31%

Sources : enquête nationale 2006

Or au-delà des rêves...

Et quand t'étais petit, qu'est-ce que t'avais envie de faire ?

Oh , j'm'en rappelle plus...plein de trucs...

Ouais, quoi par exemple ?

J'voulais être pro. de foot ou roi de la pétanque

Jean Luc (entretien 36)

... nous ne retrouvons pas cette dynamique

T'as jamais eu un rêve d'un métier...

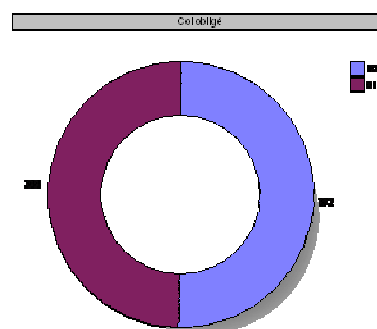
Non, non...

Pascal (entretien 35)

8.4.13 Regards sur la scolarisation

Collège parce que obligé

Col obligé	Nb. cit.	Fréq.
non	372	50,4%
oui	366	49,6%
TOTAL OBS.	738	100%



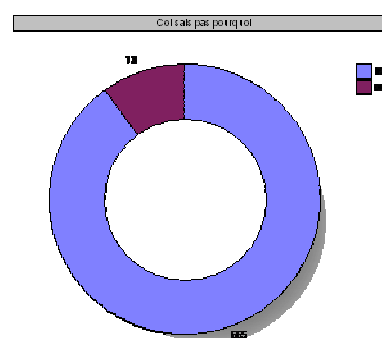
Au moment où nous menons notre recherche, les collégiens ont déjà derrière eux un parcours scolaire de plusieurs années, émaillés de difficultés d'apprentissages scolaires, de sanctions souvent négatives de leur scolarité et de leurs pratiques scolaires, de conflits avec des enseignants

Les élèves sont des « clients conscrits » affirment Lessard et Tardif¹⁴⁵, ils sont forcés d'aller à l'école, le travail des enseignants consistant largement à faire en sorte que l'obligation scolaire soit intériorisée par les élèves ou, du moins, supportée par eux. Ils ne savent alors pas pourquoi ils vont au collège.

¹⁴⁵ Lessard C., Tardif M., **Le travail enseignant au quotidien. Expérience, interactions humaines et dilemmes professionnels** Québec, Presses de l'Université Laval, 1999, p 79

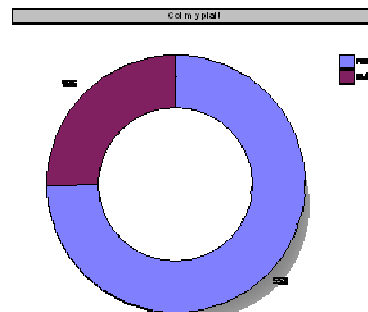
Ils oscillent entre fuir les cours par toutes sortes de tactiques et adopter une posture de retrait sur place, retrait qui peut très bien ne pas déranger le cours lorsque le retrait consiste à ne rien faire et à ne pas développer des activités qui parasitent l'activité pédagogique. Ils ne savent finalement pas pourquoi ils vont au collège. Ils entre alors dans une passivité scolaire au point de ne pas s'opposer à l'autorité professorale ou dans des accords implicites de non « agressivité réciproque » qui évitent par ailleurs de perturber les cours malgré l'hétérodoxie pédagogique souvent de mise.

Col sais pas pourquoi	Nb. cit.	Fréq.
non	665	90,1%
oui	73	9,9%
TOTAL OBS.	738	100%



Vais au collège parce que je m'y plais

Col m y plaît	Nb. cit.	Fréq.
non	552	74,8%
oui	186	25,2%
TOTAL OBS.	738	100%



Certaines recherches récentes, en particulier celles qui sont centrées sur l'expérience scolaire (Dubet, Perrenoud, J-Y Rochex), montrent que l'ennui, loin d'être un phénomène inhabituel à l'école, serait plutôt la norme. Ainsi, si Charlot, Bautier, Rochex, soulignent que « certains élèves, rappelons-le "aiment l'école", "adorent l'école", selon une enquête sur les établissements d'enseignement privé publiée dans l'Ardennais du 22/05/02, un élève sur cinq s'ennuie à l'école primaire ; la proportion s'élève à 25% quand les enfants atteignent l'âge de 14 ans. Les deux tiers des jeunes de 11 à 15 ans s'ennuient à l'école, selon la dernière enquête du comité français d'éducation pour la santé, menée en 1998 auprès de 4 000 élèves des académies de Nancy et Toulouse. A 11 ans, les élèves qui déclarent ne s'ennuyer que rarement ou jamais à l'école sont à peine majoritaires (51,2%) ; à 15 ans, ils ne sont plus que 17,4%. Ainsi, 48,5% des jeunes de 11 ans disent aimer beaucoup l'école, contre 15,8% des jeunes de 15 ans¹⁴⁶. Hors parmi les élèves enquêtés seul 25,2 % d'entre eux affirment aller au collège parce qu'ils s'y plaisent.

¹⁴⁶ Le Monde du 15/07/00, p.7

Vais au collège parce que copains

Chez les collégiens interrogés, ce qui domine dans les discours et les souvenirs, ce ne sont pas les savoirs, les apprentissages mais l'« ambiance » car les collégiens ne se valorisent pas ou plus depuis longtemps par les savoirs. L'« ambiance » est une expression qui revient souvent dans la bouche des collégiens...

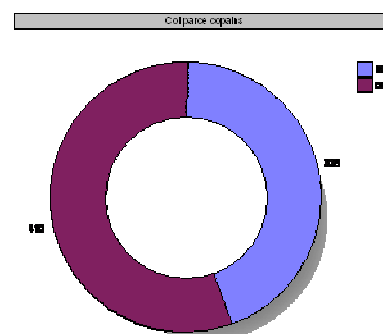
Il n'y en pas une qui t'aie marqué plus particulièrement ?

Non je me souviens de toutes les classes que j'ai fait ... en quatrième et en troisième j'ai de bons souvenirs ...avec les copains et aussi les trucs qu'on faisait ...

Gérôme (entretien 9)

... et il ne s'agit pas de l'« ambiance » studieuse dont peuvent rêver les enseignants. Il s'agit des relations entre pairs qui valorisent la « rigolade », le « chahut ».

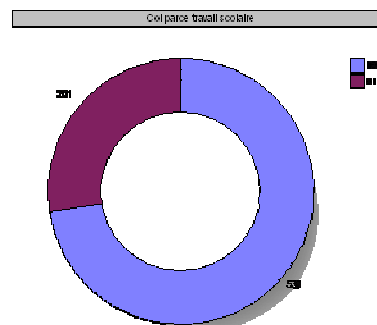
Col parce copains	Nb. cit.	Fréq.
non	328	44,4%
oui	410	55,8%
TOTAL OBS.	738	100%



Il serait tentant d'en déduire que les collégiens observés n'attribuent aucune légitimité à l'école et à la scolarisation ou qu'ils ne recherchent aucune reconnaissance associée aux qualités scolaires. Les difficultés d'apprentissage, le décalage entre leurs compétences scolaires et les enseignements au collège ont pour effet que ces collégiens tentent d'échapper à la situation scolaire devenue insupportable soit en perturbant le cours ordinaire, soit en essayant de la fuir. Ils sont également traversés « intérieurement » par des aspirations divergentes et parfois difficiles à concilier: vouloir être « bon élève » et réussir scolairement d'un côté et vouloir participer à la culture juvénile de leurs pairs de l'autre. Pour nombre de collégiens observés, tout se passe comme s'il s'agissait de montrer qu'ils jouent le jeu scolaire sans vraiment le jouer ou qu'ils sont capables de jouer le jeu sans s'y soumettre entièrement. Leur rapport à l'école est le plus souvent empreint d'une forte ambivalence, ambivalence qui n'est pas sans rapport avec l'ambivalence qui caractérise pour une large part les pratiques populaires à l'égard des institutions, des normes et du monde dominant. La plupart des collégiens reconnaissent une valeur sociale à l'école et tentent de se faire reconnaître par celle-ci tout en ne parvenant pas à se conformer à ses exigences.

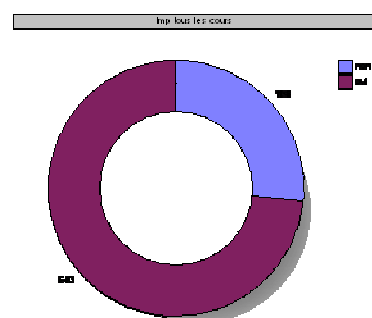
Ainsi 72,8 % d'entre eux affirment qu'ils ne viennent pas au collège parce qu'il y a du travail scolaire.

Col parce travail scolaire	Nb. cit.	Fréq.
non	537	72,8%
oui	201	27,2%
TOTAL OBS.	738	100%



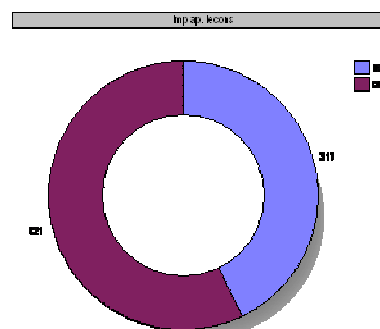
Tout en reconnaissant qu'il est important de venir à tous les cours pour réussir.

Imp tous les cours	Nb. cit.	Fréq.
non	198	26,8%
oui	540	73,2%
TOTAL OBS.	738	100%



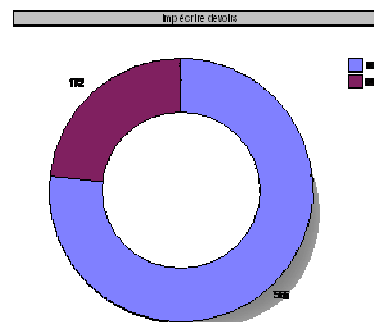
Et qu'il est important d'apprendre ses leçons ...

Imp ap. lecons	Nb. cit.	Fréq.
non	317	43,0%
oui	421	57,0%
TOTAL OBS.	738	100%



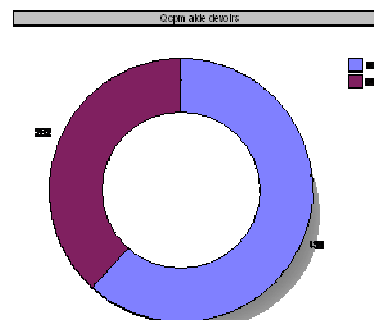
... ou de faire ses devoirs pour réussir

Imp écrire devoirs	Nb. cit.	Fréq.
non	566	76,7%
oui	172	23,3%
TOTAL OBS.	738	100%



Et en avouant que l'aide aux devoirs pour réussir n'est pas un support déterminant.

Qcpm aide devoirs	Nb. cit.	Fréq.
non	456	61,8%
oui	282	38,2%
TOTAL OBS.	738	100%



« En réalité, ce rapport [...] est une façon de dire qu'on ne peut pas faire abstraction de l'ensemble des liens qui existent entre l'évaluateur et l'évalué et, à travers eux, entre les groupes d'appartenance respectifs [...] doit être conçue comme un jeu stratégique, entre des acteurs qui

ont des intérêts distincts, voire opposés»¹⁴⁷ et «plus généralement [...] empêchent leur coopération»¹⁴⁸. Rapport purement stratégique à l'apprentissage pour en faire juste assez pour sauvegarder sa situation et investir dans ce qui le préserve de l'exclusion ?

Les provocations, incartades, refus de travailler et autres pratiques perturbatrices de l'ordre scolaire peuvent être des manifestations de loyauté au groupe de pairs et à la culture de rue à laquelle ils participent. Le collège est alors un lieu où l'on s'amuse pour 31,3 %.

Il y en a qui t'ont plus particulièrement marqué ?

..... ah c'était plus des bagarres qu'autre chose

Bagarres ?

.....

Et tu souviens pourquoi tu te bagarrais si souvent ?

.....ben c'est où j'étais à l'école...y'avait tout le temps des ...y'avait tout le temps des gens qui voulaient se battre et...ils faisaient les malins avec les autres euh...les autres personnes et c'est comme ça qu'on se battait à chaque fois

Farid (entretien 1)

Est-ce qu'il y a une classe dans ta scolarité qui t'aie marqué ?

Ouais la troisième ...

Pourquoi ?

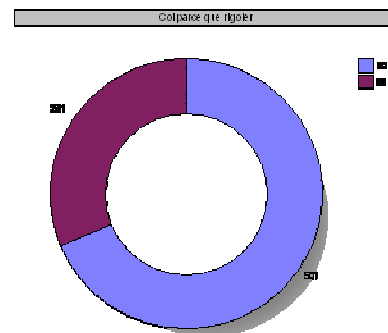
¹⁴⁷ Ph. Perrenoud, L'évaluation des élèves. De la fabrication de l'excellence à la régulation des apprentissages. Entre deux logiques, De Boeck Université, 1998, p. 62-63

¹⁴⁸ Ph Perrenoud op. cité p 75

Parce que j'étais avec plein de copains que je connaissais
et ... je ne travaillais pas ... puis on préférait euh ... on
préférait ... on préférait embêter tout le monde en fait
...les déranger ... on écoutait pas... puis voilà ...

Gérôme (entretien 9)

Col parce que rigoler	Nb. cit.	Fréq.
non	507	68,7%
oui	231	31,3%
TOTAL OBS.	738	100%



Si l'on croise les données filles et garçons il n'y a pas de différences significatives il n'y a pas de césure entre ces dernières et les garçons.

Col parce copains	non	oui	TOTAL
sexe			
Fille	136	175	311
Garçon	192	235	427
TOTAL	328	410	738

La différence des répartitions entre 'Fille' et l'ensemble n'est pas significative.

(chi2= 0,05, 1-p = 16,85%)

L'expérience des pratiques perturbatrices d'une partie des collégiens conduit nombre d'acteurs des collèges à considérer que les comportements sont la cause non seulement du désordre dans les classes mais aussi des faibles performances scolaires des élèves. Pourtant 67,1 % revendiquent le fait de venir au collège est en corrélation avec l'obtention d'un diplôme. On

peut, par ailleurs, s'interroger sur la signification du fait que nous ne comptabilisons même plus, malgré les ambitions affichées, le CFG qui, pour certains élèves, est de même, la seule reconnaissance des efforts qu'ils ont fournis.

Tu as passé le CFG ?

Oui

Tu l'as eu ?

Oui je suis allé le chercher au collège ... j'imaginais pas que j'allais l'avoir ... j'avais mal au ventre en allant la passer ...

Qu'est ce que ça t'a fait de l'avoir ?

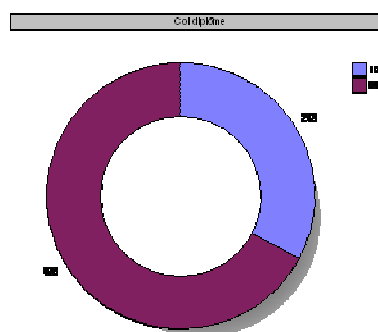
J'étais content ...mais ça n'a pas encouragé ma scolarité

...

Alain (entretien 4)

Il est pourtant une 1^{ère} étape vers l'attribution d'un diplôme professionnel de niveau V, notamment d'un C.A.P. même s'il n'est pas un pré-requis pour l'admission en lycée professionnel ou en CFA.

Col diplôme	Nb. cit.	Fréq.
non	243	32,9%
oui	495	67,1%
TOTAL OBS.	738	100%



Col diplôme sexe	non	oui	TOTAL
Fille	105	206	311
Garçon	138	289	427
TOTAL	243	495	738

La différence des répartitions entre 'Garçon' et l'ensemble n'est pas significative.

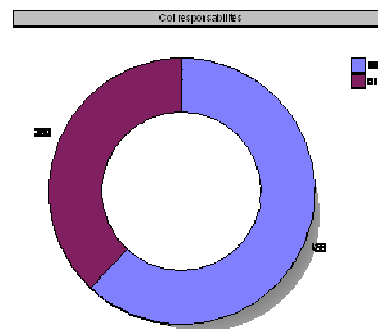
(chi2= 0,05, 1-p = 16,89%)

La différence des répartitions entre 'Fille' et l'ensemble n'est pas significative.

(chi2= 0,07, 1-p = 20,70%)

Collège pour prendre des responsabilités

Col responsabilités	Nb. cit.	Fréq.
non	458	62,1%
oui	280	37,9%
TOTAL OBS.	738	100%



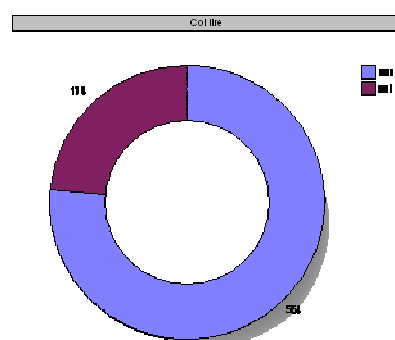
Col responsabilités classe	non	oui	TOTAL
3ème EREA	7	3	10
3ème insertion	283	178	461
3ème SEGPA	168	99	267
TOTAL	458	280	738

La différence des répartitions entre '3ème insertion' et '3ème SEGPA' n'est pas significative.

(chi2= 0,17, 1-p = 31,86%)

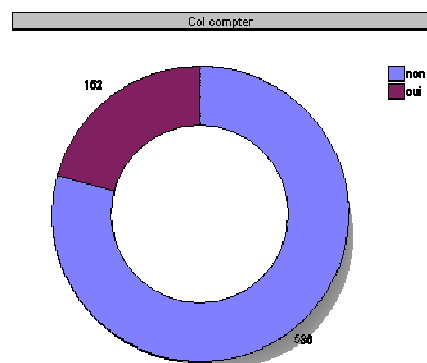
Les élèves de SEGPA ont en moyenne douze ans quand ils arrivent au collège. Ils sont par la nature même de leurs difficultés, parmi les élèves qui, à l'arrivée au collège, ont des difficultés de lecture. La lecture est considérée par les enseignants de comme un moyen d'accéder à de nouvelles connaissances. Les élèves de SEGPA assimilent souvent la lecture au simple déchiffrement. Les enseignants contactés affirment que la plupart des élèves savent déchiffrer mais ont du mal à répondre à une question simple. Les élèves de SEGPA interrogés ont semble-t-il intégré l'acceptation des difficultés rencontrées vis-à-vis de la lecture puisque que seuls 23,6% d'entre eux affirment venir au collège pour apprendre à lire. Il semble qu'il soit difficile pour élèves de donner du sens à leur scolarité et que les enseignements soient devenus une juxtaposition de situations d'apprentissage focalisées sur des tâches dont ils ne voient pas l'intérêt. Ils manifestent leur « enfermement » dans l'échec scolaire ou les orientations subies dans les filières sont vécues comme des espaces de relégation, comme des miroirs de la démission parfois affichée par les enseignants ou les parents. L'indifférence de l'élève, son imperméabilité aux enjeux des apprentissages sont telles posent encore la question des présupposés qui semblent devoir inévitablement initier une telle attitude de « réclusion » conduisant au déni et à l'isolement.

Col lire	Nb. cit.	Fréq.
non	584	78,4%
oui	174	23,6%
TOTAL OBS.	738	100%



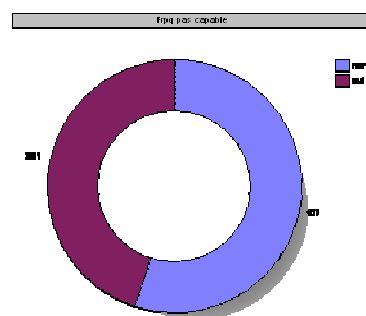
Collège pour apprendre à compter

Col compter	Nb. cit.	Fréq.
non	586	79,4%
oui	152	20,6%
TOTAL OBS.	738	100%



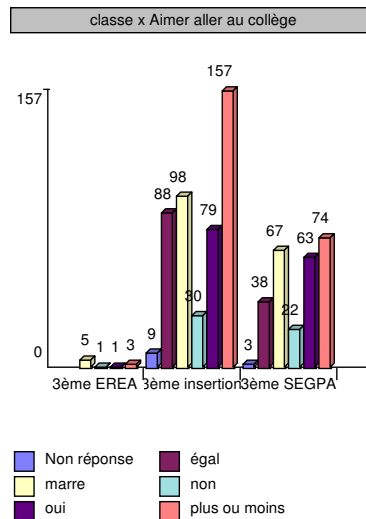
Les élèves enquêtés expriment le désir d'apprendre, d'être " comme les autres ", de pouvoir accéder au collège, même s'ils s'en défendent car ils se sentent en danger après avoir épuisé toutes les ressources. Beaucoup d'entre eux n'auront vécu leur parcours scolaire qu'avec un lourd sentiment d'échec et d'incapacité, avec l'idée qu'ils ont été laissés pour compte. Une situation qui contribue largement à alimenter le sentiment d'impuissance et de découragement. Ainsi 44,9 % affirment qu'ils ne font rien parce qu'ils ne se sentent pas capables.

Frpq pas capable	Nb. cit.	Fréq.
non	407	55,1%
oui	331	44,9%
TOTAL OBS.	738	100%



Quelles que soient les raisons que l'on donne de l'échec scolaire, les séquelles de ce qui a été vécu à l'école, combinées avec les difficultés de la vie quotidienne et souvent le sentiment d'exclusion qui en est la conséquence, impriment profondément et durablement la conscience de soi et suscitent manque d'estime et de confiance en soi. Ce qui initie une lassitude vis-à-vis de l'école, seuls 7% affirment aimer le collège alors que 34 % désireraient le quitter.

Aimer aller au collège classe	Non réponse	égal	marre	non	oui	plus ou moins	TOTAL
3ème EREA	0	0	5	1	1	3	10
3ème insertion	9	88	98	30	79	157	461
3ème SEGPA	3	38	67	22	63	74	267
TOTAL	12	126	170	53	143	234	738



Si nous devons admettre qu'il existe une logique terriblement déterministe, qui engendre souvent, démission, résignation de la part des élèves en situation d'échec scolaire, nous devrions, lors des entretiens retrouver ce sentiment. Conduites d'évitement ou manque d'intérêt pour une scolarité récente, le collège n'est plus instrumentalisé deux ans plus tard en classe de CAP, comme un moment de scolarité difficile.

jusqu'à la troisième SEGPA ça s'est bien passé ...

nous dit Karim (entretien 5)

Non je me souviens de toutes les classes que j'ai fait ... en quatrième et en troisième j'ai de bons souvenirs ... avec les copains et aussi les trucs qu'on faisait ... euh ... avec l'école ... quand on allait ... les trucs qu'on faisait au

premier trimestre ...parce qu'on était ici ...on découvrait
la métallerie et tout et euh

Ajoute David (entretien 10)

alors on se sent seul...

Tu te sens seule ?

Oui quand même [...] je voudrais démarrer une vraie vie

....

Enchéri Amélie (entretien 18)

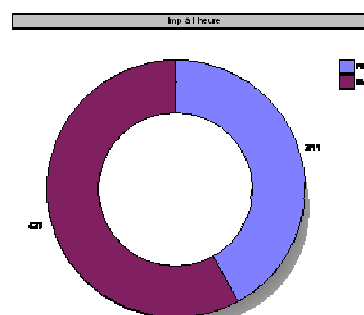
Il est tentant de conclure que le collège est vécu comme une scolarité apaisée. Les réponses aux questionnements des entretiens ne manifestent-elles pas plutôt le désir de retrouver une relation plus apaisée avec les autres et avec soi-même ? Cette parenthèse collège constituerait-elle un déclic qui permet de poursuivre une scolarité ou la problématique scolaire serait apaisée ? N'est il pas alors le signe de désinvestissement face à l'aventure scolaire, qui peut être considéré comme un symptôme qui accentue le sentiment d'isolement social, d'exclusion, de culpabilité venant parfois miner leur propre niveau d'estime d'eux-mêmes conduisant ainsi à la « réclusion scolaire » ?

8.4.14 A propos de discipline

Les pratiques des élèves, comme leur ambivalence, peuvent être rattachées également aux contraintes ou aux injonctions contradictoires, paradoxales, dans lesquelles les élèves sont souvent pris: exigences scolaires versus contraintes familiales, attentes scolaires à l'égard de l'élève versus système d'obligations propre au groupe de pairs, respect de l'autorité professorale versus loyauté à l'égard des pairs. L'école, pour les élèves, ne joue pas tant par les savoirs qu'elle apporte que par les attitudes qu'elle exige vis à vis de l'apprentissage. Nombre d'élèves, du fait des conditions sociales et culturelles de leur vie ou du fait de leur histoire particulière, ne se sentent pas "autorisés" à satisfaire aux exigences scolaires ou ne s'en croient pas capables, ou ne peuvent se mobiliser pour faire face aux attentes de l'école. Les tensions face aux exigences scolaires sont mal acceptées.

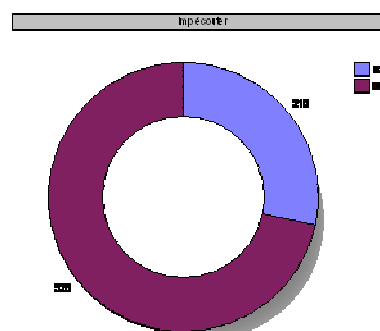
On pourrait penser que leurs attitudes vis à vis de l'apprentissage ont déjà été formées et les conduisent à renoncer aux exigences sans même essayer. Les données ci-après nous montrent qu'il n'en est rien pour la majorité d'entre eux puisque pour 57,9% il est important d'arriver à l'heure.

Imp à l heure	Nb. cit.	Fréq.
non	311	42,1%
oui	427	57,9%
TOTAL OBS.	738	100%



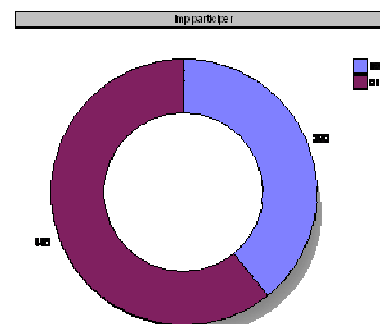
Pour 71,5 % il est important d'écouter

Imp écouter	Nb. cit.	Fréq.
non	210	28,5%
oui	528	71,5%
TOTAL OBS.	738	100%



Et que pour 60% il est important de participer

Imp participer	Nb. cit.	Fréq.
non	290	39,3%
oui	448	60,7%
TOTAL OBS.	738	100%



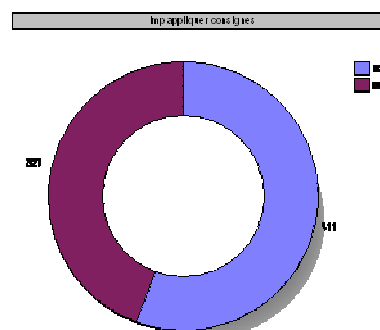
Parmi les indicateurs de la réussite scolaire figurent les résultats et les aspirations scolaires, le temps consacré aux devoirs et l'autonomie de l'élève, autant de manières de faire qui ne seraient pas présentes dans les familles. Bourdieu et Passeron soutenaient l'idée d'une pédagogie rationnelle qui n'hésiterait pas à dire ce qu'il faut faire concrètement, pratiquement et qui n'hésiterait pas à placer les élèves dans des situations d'entraînement et d'habituatation à des manières de dire et de faire. Conditions nécessaires pour s'approprier le savoir scolaire, pour que l'élève « accroche » scolairement, pour que la place symbolique ou matérielle de l'école dans la vie quotidienne soit centrée sur la culture ou l'expérience scolaire. Le Programme Personnalisé de

Réussite Educative (PPRE)¹⁴⁹ affiche cette ambition, mais sa mise en place est trop récente et n'était pas appliquée dans les classes fréquentées par les élèves pour en mesurer les effets.

¹⁴⁹ JO du 24-5-2006, BO n°31 du 31-8-2006 et BO n°32 du 7-9-2006 relatifs à la mise en œuvre des PPRE à l'école et au collège

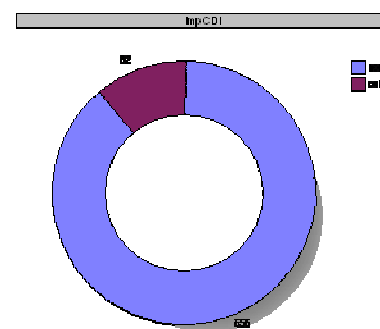
Important d'appliquer les consignes

Imp appliquer consignes	Nb. cit.	Fréq.
non	411	55,7%
oui	327	44,3%
TOTAL OBS.	738	100%



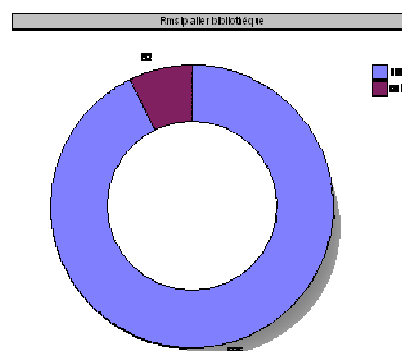
Le professeur documentaliste peut également contribuer à l'aide aux élèves et à l'accompagnement de leur travail personnel. Ce dispositif mis à disposition des élèves ne semble pas être décodé puisque 88,9 % des élèves estiment qu'il n'est pas important d'aller au CDI pour réussir

Imp CDI	Nb. cit.	Fréq.
non	656	88,9%
oui	82	11,1%
TOTAL OBS.	738	100%



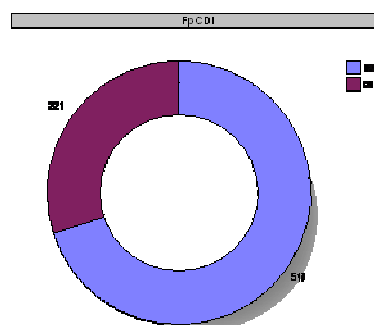
De même l'utilité de fréquenter la bibliothèque de l'établissement n'apparaît pas comme étant susceptible de favoriser la réussite scolaire

Rmsip aller bibliothèque	Nb. cit.	Fréq.
non	686	93,0%
oui	52	7,0%
TOTAL OBS.	738	100%



Alors que 70 ,1 % d'entre eux avouent le fréquenter

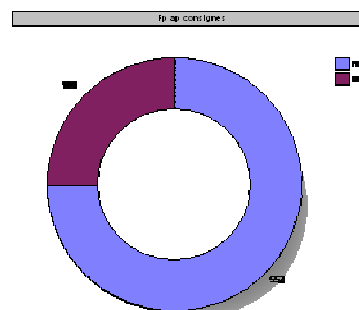
Fp CDI	Nb. cit.	Fréq.
non	517	70,1%
oui	221	29,9%
TOTAL OBS.	738	100%



En remettant à plus tard, on transforme ce qui est normalement rapproché en quelque chose d'éloigné. Ce malentendu élèves / enseignants, complique toutes relations. Il est à la base de leur rapport négatif aux consignes et au manque de confiance absolu en l'adulte. Les élèves sont « condamnés » à des stratégies d'acteurs dominés, face à un système qui leur laisse extrêmement peu de choix, qui leur impose des choses incompréhensibles ou pénibles, ou qui, en tous les cas, lui échappent radicalement et ne correspondent pas à leurs envies du moment.

N'applique pas les consignes

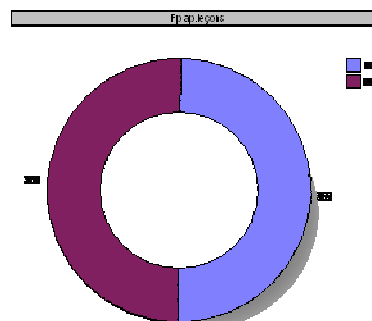
Fp ap consignes	Nb. cit.	Fréq.
non	552	74,8%
oui	186	25,2%
TOTAL OBS.	738	100%



Au regard des différentes études, on constate que pour les élèves, les aspects négatifs liés aux devoirs à la maison concernent surtout la quantité de travail (notamment, la mauvaise répartition) mais aussi le sens de ces derniers. Le fait de donner du travail à la maison est davantage perçu comme une activité supplémentaire qui nécessite du temps et dont l'élève ne perçoit pas la finalité. Les exercices d'application, l'exécution scrupuleuse de consigne, les activités systématiques n'entraînent pas l'enthousiasme, même si 74,8 % se conforment aux exigences des formations tout en n'en comprenant pas les règles, gardant leur quant-à-soi parce qu'ils ne peuvent jouer le jeu. A l'évidence, la grande majorité des élèves enquêtés, face à des matières de plus en plus complexes se sentent désarmés et ne parviennent en effet pas toujours à établir de lien entre le cours et le travail à la maison et savoir dans quel but ils doivent travailler. Il n'est alors pas important d'apprendre ses leçons.

N'apprend pas leçons

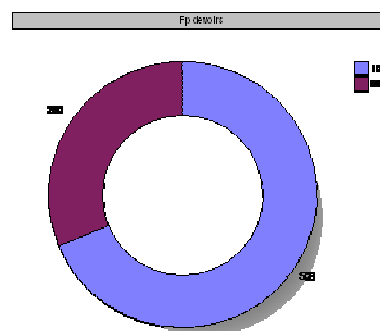
Fp ap.leçons	Nb. cit.	Fréq.
non	369	50,0%
oui	369	50,0%
TOTAL OBS.	738	100%



Ne fais pas devoirs

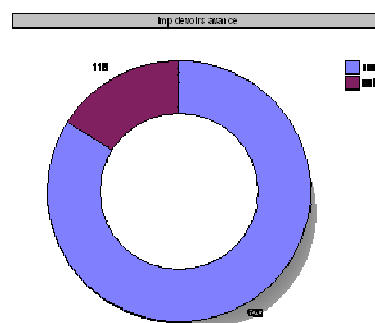
« Les élèves ont à accomplir à l'étude ou à la maison un certain nombre de tâches obligatoires » (circulaire du 12/12/1951). Objet de polémique, le travail à domicile laisse rarement indifférent. Cependant pour nombre d'enseignants les devoirs sont un moyen de dialogue avec les familles. Les parents jugent souvent la qualité de l'enseignement d'après les devoirs qui agiraient comme une attestation du sérieux du travail de l'enseignant. Les élèves scolarisés n'accordent pas d'importance aux devoirs qui selon eux ne sont pas gages de leur réussite scolaire. Ainsi 68,8 % d'entre eux affirment qu'il n'est pas important de faire ses devoirs.

Fp devoirs	Nb. cit.	Fréq.
non	508	68,8%
oui	230	31,2%
TOTAL OBS.	738	100%



Et qu'il n'est pas important de faire ses devoirs en avance

Imp devoirs avance	Nb. cit.	Fréq.
non	620	84,0%
oui	118	16,0%
TOTAL OBS.	738	100%



Les élèves semblent choisir leur travail selon des critères d'utilité, notamment en fonction des choix d'orientation, et ceci indépendamment du sexe de l'élève. Ces données viennent confirmer les résultats liés à la question : « qui si besoin d'aide ? » ou les élèves affirmaient ne pas s'appuyer sur les ressources familiales disponibles (parents, frères, sœurs etc.) en cas de besoin. Il ressort également de leurs réponses une incompréhension mutuelle sur la nature d'une aide efficace lors du suivi des devoirs et des leçons en particulier lorsqu'il s'agit des parents les

moins diplômés. Nous pouvons affirmer qu'ils se pré-orientent d'eux-mêmes, insensiblement, vers l'échec, la réclusion. Il y a donc une réflexion à mener sur le rapport entre le connu et l'inconnu, sur cette possibilité de « reprendre pied » sur une activité intellectuelle dont ils puissent avoir la maîtrise, dont ils puissent réguler par eux-mêmes une partie.

Imp faire devoirs	non	oui	TOTAL
classe			
3ème EREA	8	2	10
3ème insertion	219	242	461
3ème SEGPA	141	126	267
TOTAL	368	370	738

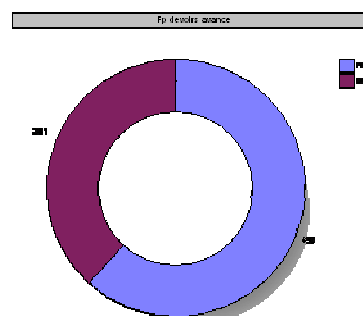
Imp faire devoirs	non	oui	TOTAL
sexe			
Fille	159	152	311
Garçon	209	218	427
TOTAL	368	370	738

La différence des répartitions entre 'Fille' et 'Garçon' n'est pas significative.

(chi2= 0,34, 1-p = 44,12%)

De même que 38,1% revendiquent le fait de ne pas faire leurs devoirs en avance.

Fp devoirs avance	Nb. cit.	Fréq.
non	457	61,9%
oui	281	38,1%
TOTAL OBS.	738	100%



8.4.15 Une scolarité sans histoire

Selon Bernard Charlot, cité par Luce Brossard¹⁵⁰ l'échec scolaire se conçoit comme « ... une expression générique qui englobe des situations extrêmement différentes chez des élèves qui ont des difficultés scolaires pour des raisons différentes, des difficultés scolaires qui se sont construites à travers des histoires différentes... »

Les facteurs explicatifs de l'échec scolaire regroupent, entre autres, les caractéristiques reliées à l'organisation de l'école (les programmes de formation ; la taille de la classe ; etc.) et les caractéristiques relevant des processus scolaires (l'encadrement des élèves, le climat de l'école ; la relation maître-élèves ; le leadership pédagogique ; etc.). Il faut souligner cependant que l'échec scolaire n'est pas le résultat d'un seul facteur mais ces facteurs distincts ne sont pas indépendamment les uns des autres, mais sont interdépendants. Cette partie se concentre autour des stratégies d'action issues du milieu scolaire.

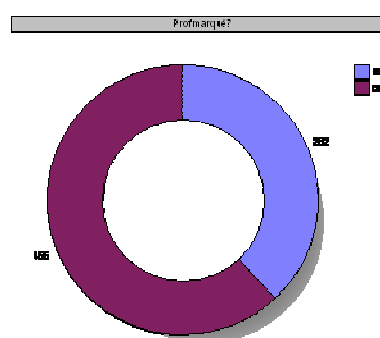
Il est très difficile de mesurer les répercussions pour l'élève de tel ou tel traumatisme vécu à l'école primaire. Certains enfants placés dans des situations de scolarité difficiles auront à l'âge du collège une scolarité équilibrée, d'autres dans une situation analogue perdront complètement pied. La construction de nos représentations mentales, c'est à partir de cette construction que surgira le sens que l'élève aura mis aux événements de sa scolarité. L'accrochage affectif auprès de personnes vécues comme "substituts parentaux ", les ressources intérieures développées influent indéniablement sur l'itinéraire futur des élèves.

¹⁵⁰ Brossard Luce, Vie pédagogique, N°135, avril-mai 2005.

L'élève se positionne face à un adulte sur le mode émotionnel et se met par là même dans un état intrapsychique qui fait barrage à tout apprentissage.

Le français (10,7%), les mathématiques (11,7%) sont les matières les plus fréquemment citées. Peut-on alors parler d'inhibition localisée, symptôme d'un conflit psychique perturbateur, mettant dans les élèves dans l'impossibilité de se mettre dans le projet d'apprendre ?

Prof marqué?	Nb. cit.	Fréq.
non	282	38,2%
oui	456	61,8%
TOTAL OBS.	738	100%



Dans quelle matière ?

Si oui dans quelle matière ?	Nb. cit.	Fréq.
Non réponse	278	37,7%
?	97	13,1%
ALLEMAND	2	0,3%
ANGLAIS	16	2,2%
ARTS PLASTIQUES	4	0,5%
ATELIER	3	0,4%
COUTURE	7	0,8%
CUISINE	2	0,3%
DESSIN	3	0,4%
DIRECTEUR	1	0,1%
EDUCATEUR	1	0,1%
EDUCATION CIVIQUE	2	0,3%
EPS	23	3,1%
ESPAGNOL	1	0,1%
ETC	3	0,4%
FRANCAIS	79	10,7%
GEOGRAPHIE	5	0,7%
HISTOIRE	30	4,1%
HISTOIRE ET MATHS	1	0,1%
HORTICULTURE	1	0,1%
INFORMATIQUE	2	0,3%
INSTITUTEUR	37	5,0%
IST	1	0,1%
LATIN	1	0,1%
MATHS	88	11,7%
MUSIQUE	8	1,2%
PEINTURE	1	0,1%
PHYSIQUE	2	0,3%
PROF PRINCIPAL	1	0,1%
RELIGION	3	0,4%
SECURITE	1	0,1%
SVT	8	1,1%
TECHNOLOGIE	15	2,0%
VSP	12	1,6%
TOTAL OBS.	738	100%

Remarquons avec Pierre Therme que l'EPS (cité par 3,1 % des élèves) est « le canal de la motricité est beaucoup moins affecté par les inégalités sociales, économiques et culturelles que celui de l'abstraction logico-linguistique ou que celui de l'abstraction mathématique [...] l'EPS du fait qu'elle sollicite d'autres capacités : motrices, relationnelles, émotionnelles, ludiques

permet qu'advienne pour ces enfants des situations de réussite »¹⁵¹ car l'élève est alors « son propre objet de production [...] et est un moyen de relation (partageant un sens et des valeurs) avec les autres »¹⁵²

Les entretiens que nous avons effectués deux ans plus tard viendront contredire très largement ces affirmations...

**Et il y a un prof ou un instituteur qui t'a plus particulièrement
marqué ?**

..... euh ... la prof d'italien

Le prof d'italien ? Pourquoi ?

Oh il ...il arrêta pas de gueuler

Il gueulait tout le temps ?

Hum hum ..., même quand elle parlait elle gueulait

Ah oui ?

Je ne sais pas si elle était malade.....

... nous dira Farid

... ben celui là qu'on a cette année juste qu'on a cette année ... et
...un en CM1 ... parce qu'il avait toujours une dent contre moi
...toujours ... parce que dès que je passais il me disait passe au

¹⁵¹ Therme Pierre, L'échec scolaire, l'exclusion et la pratique sportive, 1997, p 175

¹⁵² Prévost Claude Marcel, L'éducation physique et sportive en France : essai d'anthropologie humaniste, Paris, PUF, 1991, p 189

tableau ... dès que je passais devant lui il m'envoyait un coup de pied ... je ... j'ai jamais ... j'ai jamais pu lui parler

Comment te sentais à ce moment quand tu allais à l'école ?

Çà ne me gênait pas ... je n'en avais rien à foutre c'est ... je ne sais pas c'est ... c'est pas grave ... c'est ... çà ne me fait pas mal c'est ... çà ne me touche pas vraiment c'est...

Ajoute Ugur (entretien 15).

Jennifer quant à elle, se souvient d'un professeur des écoles (entretien 17)

Est-ce que il y a un professeur dont tu te souviens plus particulièrement ?

... çà va ... euh ... je ne sais pas ... quand j'étais en primaire y'avait les profs qui ne s'occupaient pas de moi ... et puis voilà ... je me suis sentie rejetée en école primaire ... en CM2 ... ouais ... le prof il m'a mise à distance du tableau ... ben à la place que le tableau il était là ... il m'a mis dans l'autre sens ... il me mettait dos au tableau ... euh non les autres ils étaient super ... celui là je ne l'aimais pas... il me mettait toujours dos au tableau sauf une fois ou ma mère est venue râler après il m'a laissée ...

Stéphane quant à lui en veut plus particulièrement à un professeur qui, selon lui, ne l'a pas ménagé (entretien 24)

en primaire quand le prof il m'avait frappé ... une patate dans la gueule

Une patate dans la gueule ?

Tous les jours

Et pourquoi ?

Des problèmes de familles qui lui il avait ... après il me mettait ... il me tape ... des claques ... sur le coin d'une table ... il me frappait ... il me balançait ... après on a porté plainte et ça

Une violence marquante pour Jonathan (entretien 26) ...

une maîtresse à l'école primaire euh méchante parce qu'elle préférait les autres euh ... que moi ... parce que moi j'avais plus de difficultés ... ça s'est passé au CE2 ... parce que une fois je devais tracer euh ... un trait pour souligner une date hein ... et le trait il était ... il était pas droit ... après elle a regardé et après elle m'a foutu une claque

... et injuste pour David (entretien 10)

Les punitions te paraissent nécessaires ?

Ben je dirais pour ça je pense inutiles ... des heures de colle ça aurait été ... l'année dernière c'était assez abusif les sanctions ... dès qu'il y avait un problème il fallait tout le temps euh ... nous les troisièmes c'était tout le temps

nous ... après il fallait expliquer comme quoi ce n'était pas nous et tout ... comme ça

Tu devais te justifier ?

Et puis le plus ... c'est que on disait la vérité et on voyait qu'ils ne nous croyaient pas ... ben parce qu'ils disaient oui c'est ça et puis des autres trucs ...et puis ... ça donnait l'impression que c'était des paroles qu'on disait

David (entretien 10)

Si au cours de l'administration des questionnaires, il ne nous a pas été possible de mettre en évidence des souvenirs douloureux, très rapidement ceux-ci apparaissent au cours des entretiens. Appuyée sur des événements douloureux, la scolarité en école primaire, semble déterminante quant aux rapports entretenus avec la scolarité. Ces événements et leur ressenti ne sont pourtant pas vécus comme déterminants par les élèves. Ils n'y accordent guère d'importance tant les dés semblent jetés, ils n'ont rien à attendre de l'école, ils ne lui doivent rien. Non seulement le **souvenir** des échecs fait écran par rapport à l'avenir, mais le cercle vicieux s'entretient de lui-même, puisque tout nouvel échec conforte le jugement que les personnes portent sur elles-mêmes :

Il y a eu un événement particulier qui t'a fait moins travailler ?

... non je ne sais pas c'est comme ça ... j'en avais marre ... l'école me gavait ... je n'avais plus envie

Nous dit Marc (entretien 23)

Çà se passait bien mais seulement je n'avais plus envie de travailler
6°, 5°, 4° ça allait après en 3° j'en ai eu marre j'ai arrêté

Farid (entretien 1)

8.4.16 Un rapport à la sanction qui n'engage pas

L'école est le lieu de transmission des savoirs par excellence, mais également un espace de sociabilité incontournable.

Dans la relation pédagogique, la question des dérégulations scolaires se joue du côté du relationnel et de l'émotionnel, ce qui suppose trois qualités : le respect, la justice, la maîtrise de soi. Si l'on accepte de considérer l'établissement comme une entité réelle à l'intérieur de laquelle l'élève apprend et apprend à vivre, le travail en équipe devient une réalité et les apprentissages ne sont plus seulement centrés sur les savoirs mais aussi sur les savoir-être et savoir-faire. La discipline définie comme l'ensemble des règles nécessaires à la vie commune apparaît alors sous-jacente dans toutes les activités des élèves. Si sanctions et punitions ont valeur éducative dans la mesure où elles permettent à l'élève d'identifier les interdits et d'assumer, comme dans la vie sociale, les conséquences de ses actes, elles contribuent à l'apprentissage des responsabilités et à la formation du citoyen. Le respect de ce principe général du droit met chacun en mesure de savoir ce qu'il risque lorsqu'il commet une transgression et repose sur des principes de légalité,

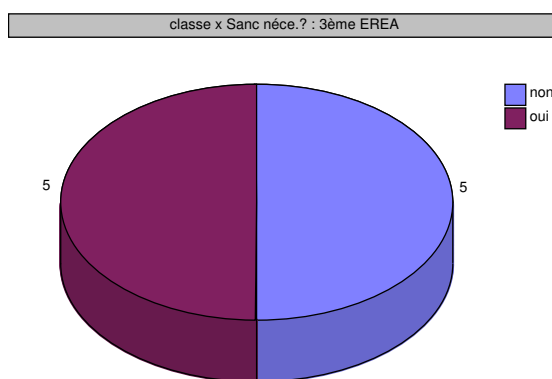
de proportionnalité et d'individualisation. Le BO n°2000-105 du 11-7-2000¹⁵³, définit une liste de punitions pouvant servir de base comprenant : l'inscription sur le carnet de correspondance, l'excuse orale ou écrite, le devoir supplémentaire assorti ou non d'une retenue, l'exclusion ponctuelle d'un cours, la retenue pour faire un devoir ou exercice non fait sert majoritairement de base au règlement intérieur, dont l'enjeu, à l'école, est d'articuler l'instruction du savoir et l'institution de la loi.

Ainsi si les sanctions paraissent nécessaires pour une forte majorité d'entre eux,

Sanc née.? classe	non	oui	TOTAL
3ème EREA	5	5	10
3ème insertion	183	278	461
3ème SEGPA	95	172	267
TOTAL	283	455	738

La différence des répartitions entre 'non' et 'oui' n'est pas significative.

(chi2= 1,79, 1-p = 59,21%)

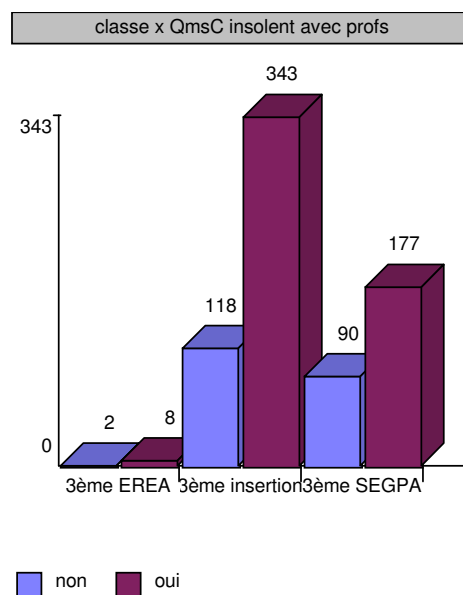


La différence des répartitions entre '3ème insertion' et '3ème SEGPA' n'est pas significative.

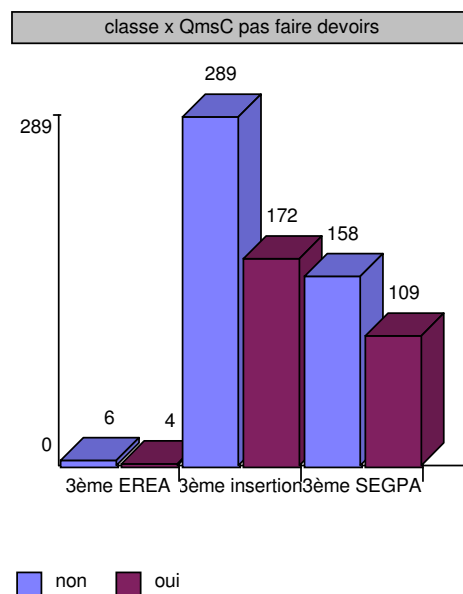
(chi2= 1,21, 1-p = 72,93%)

¹⁵³Le circulaire n° 2000-105 du 11 juillet 2000 relative à l'organisation des procédures disciplinaires dans les collèges, les lycées et les établissements régionaux d'enseignement adapté, précise que « les sanctions *sont fixées dans le respect du principe de légalité et doivent figurer dans le règlement intérieur de l'établissement* ». Ces dispositions sont précisées par la circulaire N°2004-176 du 19-10-2004.

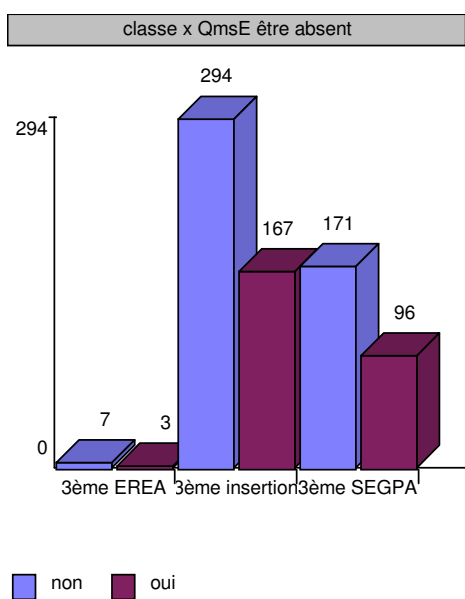
QmsC insolent avec profs	non	oui	TOTAL
classe			
3ème EREA	2	8	10
3ème insertion	118	343	461
3ème SEGPA	90	177	267
TOTAL	210	528	738



QmsC pas faire devoirs	non	oui	TOTAL
classe			
3ème EREA	6	4	10
3ème insertion	289	172	461
3ème SEGPA	158	109	267
TOTAL	453	285	738



QmsE être absent	non	oui	TOTAL
classe			
3ème EREA	7	3	10
3ème insertion	294	167	461
3ème SEGPA	171	96	267
TOTAL	472	266	738



L'ambiance de travail est ainsi évoquée

Qu'est se qui s'est passé ?

C'était qu'on n'arrivait pas vraiment à travailler ...
trop de bavardages ... j'aurais aimé que tout le monde
travaille...

Qu'est ce qu'il aurait fallu faire ?

Je ne sais pas ...euh ...comment dire ...qu'ils se
mettent tous au travail ...

Qu'est ce que les profs auraient pu faire ?

Les punir ...

C'est important la punition ?

Oui ...

... sans pour autant s'engager vers la nécessité de la sanction

Les punitions te paraissent nécessaires ?

Ben je dirais pour ça je pense inutiles ... des heures de
colle ça aurait été ... l'année dernière c'était assez abusif
les sanctions ...dès qu'il y avait un problème il fallait
tout le temps euh ... nous les troisièmes c'était tout le
temps nous ... après il fallait expliquer comme quoi ce
n'était pas nous et tout ... comme ça

David (entretien 10)

Les élèves accueillis en SEGPA, EREA et 3^{ème} d'insertion présenteraient à l'entrée au
collège des difficultés graves et persistantes, lourdes, graves, importantes, grandes,

persistantes, durables, etc. Malgré des actions de prévention, de soutien, d'aide et l'allongement des cycles dont ils ont pu bénéficier, les difficultés persistent, ce qui revient à faire porter la responsabilité du maintien de ces difficultés sur les seuls élèves. Certaines sont bien des difficultés d'élèves, des troubles d'apprentissage, d'autres ont une portée plus globale et implique la personne en devenir de l'adolescent. La notion fonctionne à la fois comme un symptôme et comme un facteur explicatif.

Hors toute difficulté se manifeste dans un contexte. Elle doit être observée, analysée et traitée en situation, et pas seulement imputée à l'élève. C'est dire que les conditions et modalités proposées d'apprentissage sont à interroger, sans se contenter de renvoyer les performances de l'apprenant à ses aptitudes... et ses incapacités. Cette partie nous montre que toute performance scolaire en particulier est solidaire d'un contexte et d'une conjoncture, et pas uniquement d'un élève.

Il nous faut alors considérer ces élèves comme ayant résisté aux actions de médiation et de remédiation proposées par le système scolaire. Les réponses formulées lors des entretiens en particulier nous montrent qu'ils furent d'abord des élèves « en souffrance » au cours de leur scolarité primaire.

Les élèves enquêtés expriment le désir d'apprendre, d'être " comme les autres ", de pouvoir accéder au collège, même s'ils s'en défendent car ils se sentent en danger après en avoir épuisé toutes les ressources. Beaucoup d'entre eux n'auront vécu leur parcours scolaire qu'avec un lourd sentiment d'échec et d'incapacité, avec l'idée qu'ils ont été laissés pour compte.

**Est-ce qu'il y a un professeur dont tu te souviennes
particulièrement ?**

... ben celui là qu'on a cette année juste qu'on a cette
année ... et ...un en CM1 ... parce qu'il avait toujours

une dent contre moi ...toujours ... parce que dès que je passais il me disait passe au tableau ... dès que je passais devant lui il m'envoyait un coup de pied ... je ... j'ai jamais ... j'ai jamais pu lui parler

Comment te sentais à ce moment quand tu allais à l'école ?

Çà ne me gênait pas ... je n'en avais rien à foutre c'est ... je ne sais pas c'est ... c'est pas grave ... c'est ... çà ne me fait pas mal c'est ... çà ne me touche pas vraiment c'est...

Çà te donnait envie de travailler ou plutôt le contraire ?

Non ... ben oui ... plutôt le contraire... ben oui

Tu en avais parlé à tes parents ?

Non ... euh ... il s'amusait pas ... il m'a pas pris le moral ... c'est tout

Ugur (entretien 15)

Une situation qui contribue largement à alimenter le sentiment d'impuissance et de découragement les conduisant vers le sentiment d'inutilité de tout effort, sans pour autant cesser de croire aux liens privilégiés qui parfois unissent le maître et l'élève. C'est sans doute dans l'expression des phénomènes évoqués en troisième partie que l'entrée en **réclusion scolaire** va être le plus visible.