

“Échouez d’abord, on s’occupera de vous ensuite”

Par Jacques Denantes

Peu à peu, les dispositifs d’insertion des jeunes sans qualification ont “quitté” l’Éducation nationale pour le ministère du Travail – avec en conséquences des clivages entre le temps scolaire et celui de l’insertion. C’est l’“histoire sans fin” des programmes qui, depuis 1970, visent l’insertion sociale et professionnelle : “Échouez d’abord, on s’occupera de vous ensuite.”

Les lois de juillet 1971, qui ont institué le financement de la formation professionnelle continue, prévoyaient une contribution financière de l’État pour des formations orientées vers l’emploi et destinées à des jeunes ayant terminé leur scolarité. Avec la montée, puis la persistance du chômage, cette disposition s’est traduite par une succession de programmes qui se sont relayés jusqu’à maintenant.

lancées à partir de 1970 par l’Afp et à titre expérimental par l’Éducation nationale. En patronnant la création de l’Acerep, la Caisse des dépôts (CDC) s’y est intéressée à partir de 1972. Après le logement social, le développement urbain, le tourisme social, etc., la formation professionnelle apparaissait comme un domaine possible pour mettre en œuvre son discours d’intervention par administration de mission. Consulté, Jacques Delors, qui était alors secrétaire général à la formation professionnelle³, avait souligné l’urgente nécessité d’actions visant l’insertion vers un emploi des jeunes de banlieues en situation d’échec scolaire.



Jacques Denantes est docteur en sciences de l’éducation. Ce texte reprend l’essentiel de trois séminaires organisés par le Groupe d’études pour l’histoire de la formation des adultes (Géhfa).

La prise de conscience en 1972 de la dimension sociale du chômage des jeunes¹

L’exemple des débuts de l’Acerep² est particulièrement significatif. Dans un contexte de chômage croissant, des actions visant l’insertion des jeunes en situation d’échec scolaire ont été



1 Ce séminaire était animé par Michel Blachère. Le texte de cette partie a été rédigé à partir des interventions de Jacques Denantes et Raymond Fortanier, tous deux anciens formateurs de l’Acerep.

2 Association du Centre de recherche et de réalisations pour l’éducation permanente.

3 Secrétaire général auprès du Premier ministre pour la formation professionnelle et la promotion sociale (1969-1974).

Le Géhfa

En octobre 2007, le Groupe d’études pour l’histoire de la formation des adultes (Géhfa) a lancé un cycle de trois séminaires sur l’histoire des actions de formation qui, depuis le début des années 1970, ont pour but de lutter contre la montée du chômage des jeunes. Ce chômage est lié au contexte économique, mais aussi à l’échec scolaire qui, avec l’allongement de la scolarité et l’instauration d’une filière unique, est devenu une “plaie” du système éducatif. Le cycle avait pour but de situer ces actions dans leur contexte historique et aussi de chercher à comprendre leur peu d’effet sur le chômage des jeunes qui, malgré la succession des dispositifs, reste un problème actuel.

En octobre 2007, un premier séminaire a porté sur des actions lancées à partir de 1972, lorsque les pouvoirs publics ont pris conscience de la dimension sociale du problème. En décembre 2007, un second séminaire a porté sur l’implication de l’Éducation nationale dans les actions expérimentales lancées par Jacques Giffard, puis sur la mission donnée en 1981 par les pouvoirs publics à Bertrand Schwartz et sur les dispositifs qui en ont résulté. Enfin, les problématiques de l’insertion ont fait l’objet de recherches et de réflexions auxquelles a été consacré le troisième séminaire, en février 2008.

En 1972, le démarrage des premières actions en Seine-Saint-Denis

Un contact a été pris avec la préfecture de Seine-Saint-Denis, qui a organisé une rencontre avec les services concernés par l’éducation et par l’emploi. Le préfet s’inquiétait de la montée d’une petite délinquance. La consultation des dossiers de l’ANPE révélait une population de jeunes de 17 à 20 ans ayant terminé leur scolarité sans qualification. Les rencontres avec ces derniers faisaient ressortir le handicap de leur faible niveau de connaissances de base, mais

aussi l'échec vécu comme une honte et la marginalisation résultant de leur incapacité à entrer en relation. Ils ne savaient pas utiliser les réseaux de la socialisation courante comme le téléphone, la poste, les transports en commun, etc. Il ne s'agissait pas d'allergie au travail, mais d'une **carence d'éducation**, aussi bien familiale que scolaire, qui rendait problématique leur entrée dans la vie active.

Les premières actions ont été implantées dans les quartiers d'habitat social où résidaient leurs familles. La préfecture de région assurant le financement, l'Acerep a recruté ses formateurs par annonces dans la presse et, grâce aux filiales de la CDC qui œuvraient dans les mêmes quartiers, elle a pu y trouver des locaux. Suivant les conseils d'un formateur de l'Acucés⁴ de Nancy, les actions ont été définies en termes d'**objectifs à atteindre**, auxquels devait se référer la démarche de formation. Cela s'est traduit par des itinéraires d'insertion professionnelle mettant l'accent sur le **contact avec les entreprises**. Celles-ci ont été contactées par l'intermédiaire de leurs organisations professionnelles. Les secteurs d'activités choisis étaient ceux que l'ANPE avait repérés comme étant offreurs d'emplois : le BTP, les grandes surfaces commerciales, la boucherie, les transports routiers, etc., auprès desquels les formateurs se sont livrés à une véritable prospection. Ils ont négocié avec chaque entreprise l'accueil de jeunes pour des **périodes d'apprentissage** alternant avec des temps de formation durant lesquels ils traitaient les problèmes que faisait ressortir l'expérience de l'entreprise. Il y avait l'expression orale et écrite, les rudiments de calcul nécessaires pour comprendre ou réaliser des mesures, et surtout les usages de la vie pratique : l'utilisation des transports en commun, celui du téléphone, la ponctualité au travail, la façon de s'habiller pour ne pas affoler un

patron, etc. Quant aux formations professionnelles, elles étaient soustraitées aux chefs d'atelier du **lycée professionnel** de Saint-Denis.

L'orientation active dans les "groupes accueil"

Ce travail sur le terrain faisait ressortir le gouffre séparant les mentalités de la plupart des jeunes et les attentes des employeurs. Les patrons étaient en mesure de créer des emplois, mais ils y renonçaient pour s'éviter des ennuis. Il fallait **appivoiser la relation des jeunes au monde du travail** en finalisant les formations non plus tellement sur l'emploi, mais sur les représentations que se faisaient les petits patrons des jeunes et ceux-ci d'une situation de salarié.

Il en est résulté des **actions courtes d'orientation active** appelées "groupes accueil", où l'essentiel de la formation consistait en remise à niveau des connaissances de base et en médiation du contact avec le monde du travail. Outre l'expression orale et écrite, la maîtrise des systèmes de mesure et des bases du calcul, ainsi que celle des outils de la vie pratique, il fallait **travailler sur la relation** avec un employeur, ce qui conduisait à aborder la ponctualité, le langage, la tenue, le maquillage pour les filles, etc. Une enquête menée auprès d'artisans et de petits patrons avait montré que la décision de recruter ou de prendre en stage résultait autant d'un **accrochage affectif** que d'un raisonnement économique. Les échecs avaient le caractère douloureux d'un divorce. *"Je travaille avec mes ouvriers, nous disait un artisan. Si l'un d'eux se comporte mal, ça me gâche la vie et je ne dors plus."* Pour calmer cette appréhension, les formateurs proposaient des situations réversibles : *"Prenez-le à l'essai : si ça ne va pas, vous nous appelez"*, disaient-ils à l'employeur, et aux jeunes : *"Vas-y, tu verras bien. Si tu es malheureux, tu reviens."* On essayait de **dédramatiser** les échecs, ce qui permettait d'orienter les jeunes vers

des métiers *apriori* dévalorisés, bien qu'offeurs d'emploi : le BTP, la boucherie, etc.

La publicité donnée aux actions

Les actions étaient définies sur le terrain, au contact des jeunes et des employeurs. Il en résultait une grande liberté pour les équipes de formateurs, en échange de laquelle il leur fallait produire un rapport à la fin de chaque séquence, qui était adressé à la direction départementale du travail, à l'ANPE et aux collectivités locales concernées.

En octobre **1977**, la CDC a organisé au Cnam un **colloque** sur le thème "Les jeunes et le premier emploi" auquel participaient, avec Jacques Delors, devenu professeur à Dauphine, des représentants des ministères des Affaires sociales, de l'Éducation, du Travail, ainsi que d'organismes patronaux et syndicaux. Le point fort de ce colloque a été l'animation d'une séance de prise de parole de jeunes inscrits dans les actions de l'Acerep. Devant un public qui les découvrait, ils ont exprimé leurs points de vue sur l'école, sur l'entreprise et sur la perception qu'ils avaient de leur avenir.

La normalisation administrative à l'encontre de la créativité pédagogique

Dans les années 1970, les tentatives pour pérenniser les actions de l'Acerep en recherchant un sta-



4

Association
du Centre universitaire
de coopération
économique et sociale.

Documents publiés

Le colloque de 1977 a donné lieu à la publication d'un ouvrage, *Les jeunes et le premier emploi*, publié par l'Association des Ages et édité par La Documentation française en 1978. Les interventions des jeunes sont intégralement transcrites dans cet ouvrage, ainsi que la transcription d'un document vidéo d'interviews qui a été projeté au colloque.

Un autre document intitulé : "Jeune, 16-25 ans, rejeté par l'école, la famille, les voisins, l'entreprise... cherche place dans la société - L'expérience du Vopaj à Valence - octobre 1979 à juin 1983", qui concernait le groupe accueil de Valence, a été publié par l'Acerep en 1984, n° ISBN 2-905172-00-2.

tut d'administrations de mission ont échoué par suite du refus des élus locaux, ceux de Seine-Saint-Denis, puis ceux du Val-de-Marne. Ils ont partiellement abouti à Besançon et à Valence, où l'Acerep fonctionnait sous l'appellation de Centre municipal. Jusqu'en 1981, les formateurs ont disposé d'une assez grande liberté permettant de jouer sur la durée des

actions et sur l'organisation de l'alternance. Mais la définition de programmes nationaux a entraîné une normalisation qui conditionnait les financements. Il n'était plus possible de jouer ni sur les durées, ni sur les modalités de l'alternance et l'Acerep s'est trouvé **ramenée au rôle d'un rouage** dans un dispositif défini au niveau national⁵

Les expérimentations de Jacques Giffard et les dispositifs mis en place à partir de 1982⁶

Dans le cadre du ministère de l'Éducation, **Jacques Giffard**⁷ a lancé en 1971 des actions expérimentales visant à assurer, à l'intérieur d'établissements scolaires, l'insertion des jeunes "laissés pour compte"⁸. Il s'agissait, en maintenant ces jeunes dans le système scolaire, de **prolonger le processus éducatif** tout en prenant en compte leur hétérogénéité.

L'accent était mis sur l'orientation et sur la "guidance" : des **contrats éducatifs** étaient proposés aux jeunes avec un recours massif à l'alternance et des tuteurs pour en assurer le suivi. Jacques Giffard espérait un réinvestissement de ces méthodes dans la formation initiale et il avait, sur ce point, l'appui du ministre de l'Éducation, Olivier Guichard, et celui de Raymond Vadier, directeur de la formation continue. Mais le déclin de l'influence de cette direction, puis sa suppression, ont coïncidé avec un **désintérêt croissant du ministère** pour ce type d'expérimentations.

En 1974, la décision fut prise, dans le cadre du programme Granet, de rattacher les formations destinées aux jeunes **au secrétariat d'État à la Formation professionnelle**. Le statut de stagiaire de la formation professionnelle entraînant l'attribution d'une rémunération, il en est résulté une dévalorisation des tentatives de les maintenir dans le système scolaire.

En 1980, la Direction des lycées, celle des collèges et l'Inspection générale "Éducation et vie scolaire" donnèrent leur aval au lancement d'une "**action expérimentale d'appariement**" consistant à fusionner, par échanges réciproques, les démarches pédagogiques d'une classe préprofessionnelle de niveau (CPPN) de collège. Compte tenu d'une évaluation très favorable de l'Adep, l'opération fut reproduite dans neuf académies qui s'étaient portées volontaires lors de la rentrée 1981.

À la suite du rapport de **Bertrand Schwartz**, le Premier ministre a publié en mars 1982 "*une ordonnance relative aux mesures destinées à assurer aux jeunes de 16 à 18 ans une qualification professionnelle et à faciliter leur insertion sociale*"⁹. La nouvelle majorité s'attaquait à un problème que les gouvernements précédents n'avaient pas été en mesure de résoudre. Les services de l'État furent mobilisés, les préfets, leurs administrations, les services publics, l'ANPE, l'Afpa, mais aussi les collectivités locales, le monde associatif, les entreprises. Il n'était plus seulement question de formation, mais aussi d'accueil et d'orientation avec un **accompagnement vers l'insertion**. Tous les organismes compétents en matière d'information professionnelle et d'orientation étaient invités à mettre des per-

5 Jacques Denantes a publié deux ouvrages où il a rendu compte des activités de l'Acerep : Les jeunes et l'emploi - aux uns la sécurité, aux autres la dérive, L'harmattan, 1987, et La société malade du chômage, L'harmattan, 1989.

6 Ce séminaire était animé par Catherine Arnaud, qui a été formatrice à l'Acerep.

7 Jacques Giffard est inspecteur d'orientation (e.r.) au ministère de l'Éducation nationale.

8 La rédaction de ce paragraphe est largement inspirée de l'intervention de Jacques Giffard.

9 Ce paragraphe a été rédigé à partir de l'exposé de Pierre Quillet, qui était alors Dafco de l'académie d'Amiens.

sonnels expérimentés à la disposition des **PAIO** (permanences d'accueil, d'information et d'orientation), afin de professionnaliser les intervenants qu'elles recrutaient. De plus l'État contribuait à la mise en place, à titre expérimental, de **Missions locales** destinées à apporter aux jeunes une aide qui prenne aussi en compte les problèmes de santé, de logement, etc. Il s'agissait d'un **dispositif global** qui abordait tous les aspects de l'insertion sociale et professionnelles des jeunes et qui mobilisait l'ensemble des acteurs sociaux concernés par les difficultés d'insertion des jeunes.

Comment s'est insérée l'Éducation nationale dans ce dispositif ? En premier lieu, l'ordonnance assignait aux lycées d'enseignement professionnel la mission d'accueillir dès la rentrée de septembre 1982 la moitié de l'effectif des jeunes concernés, soit environ 50 000 personnes. De plus, les **CIO** étaient invités, conjointement avec l'ANPE et l'Afpa, à mettre du personnel à la disposition des **PAIO**. Celles-ci devant assurer le premier accueil, il leur revenait de prescrire le type de formation qui convenait à chaque jeune. Il en est résulté des **tensions avec les Gréta** qui se voyaient assignés des stagiaires au lieu de les recruter eux-mêmes. Mais surtout, l'animation du dispositif étant confiée aux préfets des départements, les recteurs ont perdu leur influence. Les inspecteurs d'académie étant accaparés par la formation initiale, les préfets se sont appuyés sur les directions départementales du travail. N'étant plus service instructeur, l'Éducation nationale s'est trouvée **réduite au rôle de prestataire** et les Gréta ont dû se soumettre, comme les autres organismes, à des procédures externes de contrôle.

Pour Pierre Quillet, "*malgré le succès incontestable de cette action d'envergure, le taux d'insertion dans l'emploi est resté à un niveau relativement modeste*" et il n'y a **pas eu de progrès décisif** par rapport

à ce qui se faisait auparavant. Cela résulte en partie des durées des formations, qui étaient trop courtes pour permettre l'accès à une vraie qualification. Il n'y avait pas d'offre d'emplois pour les niveaux de qualification produits dans le dispositif.

Un programme lancé au niveau régional en faveur des jeunes de l'est lyonnais¹⁰

À la suite des émeutes qui avaient éclaté en 1981 à **Vénissieux** et dans plusieurs communes de la périphérie lyonnaise, un programme a été lancé au niveau régional en faveur des jeunes de l'est lyonnais. **Tous les partenaires** de l'emploi, élus, administrations, établissements publics, organismes de formation, partenaires économiques, travailleurs sociaux, secteur associatif, furent conviés à travailler ensemble dans un dispositif contractuel, financé par plusieurs sources. Il consistait à mettre en place quatre fonctions :

- accueil, orientation, suivi ;
- préformation et remise à niveau ;
- formations professionnelles adaptées ;
- accès à l'emploi.

Dans le cadre d'une convention-cadre, chaque fonction était gérée par un établissement d'appui qui assurait la **coordination** des organismes réalisateurs d'actions, ainsi que la liaison avec les autres fonctions. La gestion politique du dispositif était assurée dans des assemblées générales trimestrielles qui permettaient d'associer les

élus et les partenaires sociaux aux orientations du programme. La fonction "Accueil, orientation, suivi"¹¹ s'est traduite par l'implantation de cellules dans chacune des neuf communes concernées. Les fonctions "Préformation et remise à niveau" et "Formations professionnelles adaptées" furent étroitement coordonnées : la première atténuait les handicaps généraux et la seconde faisait accéder les jeunes aux connaissances professionnelles nécessaires pour trouver un emploi. Chacune vit défiler environ 1 000 jeunes. La fonction "Accès à l'emploi" mettait en œuvre trois démarches, de connaissance de l'emploi, de formation production (emplois d'attente alternant formation et travail en entreprise dans un chantier-école) et de formations liées à la création et au développement d'entreprises.

Ce dispositif a fonctionné de 1982 à 1984. **André Boutin** souligne qu'il fut l'occasion d'**expérimenter** l'organisation modulaire de stages, qui permettait des formations à la carte, et aussi l'expérimentation des "lieux ressources" destinés aux jeunes ayant un projet professionnel et ressentant le besoin d'une remise à niveau. L'idée venant du Québec, ils furent rebaptisés "**Ateliers pédagogiques personnalisés**" (APP)... Ils fonctionnaient en libre service, à la disposition de ceux voulant améliorer leur français ou leurs connaissances en calcul, qui y trouvaient écoute, conseil et matériel pédagogique, leur usage n'ouvrant pas droit à une rémunération.



10
Ce paragraphe a été rédigé à partir de l'exposé de André Boutin, alors délégué régional à la formation professionnelle pour la Région Rhône-Alpes, qui a été le promoteur et le directeur de ce programme.

11
Elle avait été confiée à l'Acerep.

12
Le séminaire était animé par Jacques Denantes.

13
Simon Wuhl est sociologue, professeur associé à l'Université de Marne-la-Vallée et au Cnam.

Il a publié deux ouvrages sur l'exclusion de l'emploi et sur l'insertion. Il travaille actuellement sur la discrimination positive.

14
Laurent Riot est sociologue chargé d'études au Céreq. Il travaille sur la sociologie des dispositifs d'insertion.

15
Centre académique de formation continue.

16
Pierre Blancard est conseiller en formation continue au Cafoc de l'académie de Versailles.

17
Geneviève Dulau est formatrice au Cafoc de l'académie de Versailles.

significations entre les acteurs des dispositifs. Au niveau d'un **Cafoc**¹⁵, Pierre Blancard¹⁶ et Geneviève Dulau¹⁷ témoignent de leurs réflexions résultant de plus de vingt années de pratique de la formation de formateurs à la frontière entre formation initiale et formation continue.

Les programmes nationaux, entre le "juste" et l'"efficace"

Simon Wuhl s'est donc penché sur les orientations socioéconomiques des programmes nationaux. À partir de 1983, le thème dominant a été l'insertion des jeunes chômeurs dans la vie active, les discours s'analysant entre trois "pôles".

Le **pôle éducatif** était basé sur l'hypothèse d'un déficit de qualification par rapport aux exigences nouvelles des entreprises. Cela se traduisait en stages de formation hors travail qui devaient produire des qualifications. Inspirée de la théorie du "capital humain", cette approche dissociait la formation de l'intégration dans l'emploi. En termes de résultats, les performances ont été médiocres (moins de 20 % de résultats emploi). En termes de compétences pour l'emploi, il était difficile d'acquérir en dehors d'un contexte de travail les capacités d'initiative, de communication et de coopération indispensables.

Le **pôle économique**, qui avait été entériné par des accords entre les partenaires sociaux, mettait l'accent sur l'insertion au sein de l'entreprise. Le contrat de qualification inaugurerait une série de contrats-formations en alternance. Dans certaines configurations, il en est résulté une action en retour de la formation sur l'organisation du travail. Dans l'ensemble, les résultats emploi ont été positifs, mais il a fallu contrôler la tendance des entreprises à sélectionner les candidats les plus qualifiés.

Le **pôle utilité sociale** consistait à mobiliser le secteur parapublic pour créer une offre d'emplois

Recherches et réflexions sur la succession des programmes¹²

On peut distinguer trois échelles d'observations. À l'**échelle nationale**, Simon Wuhl¹³ s'est intéressé aux discours définissant les programmes de lutte contre le chômage des jeunes. À l'échelle

d'un bassin d'emploi, Laurent Riot¹⁴ s'est intéressé aux significations données à la mise en place de dispositifs spécifiques aux jeunes en situation d'échec scolaire et aux relations qu'induisaient ces

temporaires d'utilité sociale : TUC, CES, emplois jeunes, contrats d'avenir, etc. L'objectif était de préparer l'intégration des jeunes dans un emploi ordinaire et aussi d'explorer des potentialités d'emplois pérennes, notamment dans le champ de l'économie solidaire. En termes de résultats, les performances sont restées faibles avec le risque de voir se perpétuer une assignation dans le champ de l'utilité sociale sans véritable préparation au monde de l'emploi ordinaire.

Dans son évaluation des dispositifs d'insertion, Simon Wuhl fait intervenir le critère d'efficacité, qui avantage le pôle économique, et celui d'équité, qui ouvre l'interrogation : faut-il faire bénéficier les moins qualifiés d'un programme performant mais coûteux, comme le contrat de qualification, en prenant le **risque d'un rendement limité** ? Ou faut-il le réserver aux plus qualifiés, moyennant un bon rendement, mais aux dépens des plus menacés d'exclusion ?

Autrement dit, **quel équilibre entre le juste et l'efficace** ? À partir des travaux de John Rawls, Simon Wuhl répond :

- qu'il faut agir en faveur d'une catégorie sociale (les chômeurs et les précaires) et intervenir simultanément sur le système économique (adapter l'organisation du travail) ;
- qu'il faut admettre, dans certaines limites, la **priorité du juste sur l'efficace**, en réservant les mesures les plus performantes aux chômeurs les moins qualifiés.

Mais quelles que soient les mesures prises, elles ne doivent en aucun cas entraîner globalement une régression de la situation sociale des moins qualifiés, c'est-à-dire une augmentation du nombre des exclus.

Le quotidien des formateurs, de négociations en justifications

Pour sa part, **Laurent Riot** a observé, au niveau d'un bassin d'emploi, le travail ordinaire des agents chargés de mettre en œuvre

les politiques nationales. L'argument de ces politiques est fondé sur la "théorie du projet" selon laquelle les jeunes en difficulté sont censés se projeter dans l'avenir, les formateurs ayant pour mission de les guider dans la réalisation d'un tel projet.

En réalité, le problème qui se pose aux formateurs est de retenir dans les actions une jeunesse le plus souvent **rétive** à toute forme d'encadrement. Les jeunes n'acceptent d'entrer dans le dispositif qu'en échange de la rémunération et d'autres bénéfices accessoires qu'il faut négocier tout au long des actions.

Dans de telles conditions, comment parviennent-ils à remplir et à **justifier un rôle éducatif** auprès de ces jeunes "inemployables" ? Notamment, quel usage font-ils de la pédagogie du projet sur laquelle est fondée la définition des programmes ? Le plus souvent laissées de côté dans les débats sur l'insertion, ces questions méritent d'être examinées de plus près, car elles sont centrales dans la mise en œuvre des dispositifs d'insertion.

Dans la réalité de leurs tâches, les formateurs doivent se livrer à des **négociations** pour maintenir les jeunes dans le dispositif, mais aussi pour justifier que leurs actions sont conduites conformément aux normes définies par les financeurs. À ces derniers, ils doivent présenter des **résultats probants** sous peine de non-renouvellement. Laurent Riot met l'accent sur l'importance prise dans le travail quotidien des formateurs par les négociations, les compromis et les arrangements, que ce soit avec les jeunes, les maîtres de stage et les institutions locales qui gèrent le dispositif.

À la frontière entre formation initiale et formation continue : la formation de formateurs

Enfin, **Pierre Blancard** et **Geneviève Dulau** se réfèrent à vingt ans et plus d'exercice du métier de formateur dans le cadre d'un Cafoc. Pour illustrer l'impli-

cation de l'Éducation nationale dans la formation des jeunes adultes non qualifiés, ils commencent par rappeler cet extrait d'une directive publiée au *Bulletin officiel* du 23 avril 1992 : *"Les traditions et les valeurs habituellement véhiculées par le système éducatif conduisent trop souvent à ne porter d'intérêt qu'à certains aspects du cursus de l'élève : sa réussite aux examens. On néglige ainsi une part essentielle du devoir envers les élèves : accompagner ceux qui réussissent et qui abordent la phase difficile de l'entrée dans la vie active, munir ceux qui n'obtiennent pas une sanction entièrement positive de leurs études et quittent le système scolaire du plan d'accès à la qualification qui leur est nécessaire."*

Quelques données historiques

Avant 1981, le **problème de l'échec** a été abordé à la fois dans le cadre de la formation initiale, avec la mise en place de filières spécifiques d'enseignement et, dans celui de la formation continue, avec l'intervention des Gréta qui adaptaient au cas des jeunes les formations dispensées aux adultes. Mais les établissements scolaires sont restés attachés à la **reproduction de l'existant** et seulement quelques innovations ont échappé au **cloisonnement disciplinaire**, avec la mobilisation des partenariats d'entreprises ou en l'inscription dans des programmes de bassins d'emploi. De leur côté, les Gréta disposaient d'une relative liberté : l'objectif leur était assigné d'organiser des actions pour sortir les jeunes du désœuvrement et, dans ce cadre, ils disposaient d'une large liberté.

À partir de **1981**, ils ont perdu cette liberté et, dans l'espace de la formation continue, l'Éducation nationale s'est vue réduite à jouer le **rôle d'un prestataire** tenu, comme n'importe quel organisme de formation, de mettre en œuvre les dispositions dont le **ministère du Travail** était le commanditaire.

Il faut admettre, dans certaines limites, la priorité du juste sur l'efficace, en réservant les mesures les plus performantes aux chômeurs les moins qualifiés

La création des Missions locales et des PAIO a entraîné un partenariat avec des gens qu'il fallait former, mais qui devenaient ensuite décisionnaires pour élaborer les plans de formation et les choix pédagogiques. Quelques **projets innovants** ont été mis en place, les "Nouvelles qualifications" de Bertrand Schwarz, les "Grands chantiers" du président, mais **aucune capitalisation** n'a permis de généraliser les idées et les trouvailles qui en ont résulté. Dans le cadre de la formation initiale, la mise en place du **Dijen**¹⁸ en 1984 avait pour but de remédier au décrochage scolaire. Chaque académie a été pourvue d'une **Mission générale d'insertion** et le dispositif est devenu un opérateur massif sollicité par l'État, puis par les Conseils régionaux. Mais aucun lien n'a été établi entre les méthodes et les réseaux du Dijen et ceux de la formation continue.

À partir de **1989**, le "**crédit formation individualisé**" (CFI) a été institué à l'intention des quelques 90 000 jeunes qui, chaque année, terminaient leur scolarité sans qualification. Il s'agissait de substituer au stage un parcours individualisé. Une **circulaire de 1993** précisait : "*Tout jeune doit se voir offrir, avant sa sortie du système éducatif et quel que soit le niveau d'enseignement qu'il a atteint, une formation professionnelle. Celle-ci est dispensée soit dans le cadre des formations professionnelles d'insertion organisées après l'obtention des diplômes d'enseignement général ou technologique, soit dans le cadre des plans régionaux de formation professionnelle.*" La mise en œuvre du CFI comportait le recours **aux unités capitalisables**, ce qui a entraîné pour le Cafoc la tâche de former un grand nombre de formateurs à leur utilisation et à l'individualisation des parcours. La rotation de ces personnels étant extrêmement rapide, il n'en est pas résulté de véritables compétences.

Des tensions, des paradoxes, des résistances

Pierre Blancard et Geneviève Dulau insistent sur le **clivage** que n'a jamais surmonté l'Éducation nationale, entre ce qu'elle faisait dans le cadre de la formation initiale et ses activités relevant de la formation continue. Pour l'expliquer, ils mettent en avant des tensions, des paradoxes et des résistances.

Les **tensions** résultent de l'opposition entre la prescription d'un développement commercial et la conscience d'une mission de service public ; entre la consigne d'un parcours individualisé et la reproduction du modèle scolaire ; entre la nécessité d'innover et la contrainte de délivrer des certifications ; enfin entre l'affichage d'un enjeu d'insertion et la comptabilisation des résultats en réussites au diplôme.

Les **paradoxes** apparaissent dans la nécessité de développer l'individualisation tout en conservant la formule des stages ; dans le fait de réduire l'Éducation nationale au statut de simple opérateur de formation continue ; dans sa polarisation sur la production de diplômes alors qu'il s'agissait d'emplois ; dans la priorité donnée par les Gréta aux résultats financiers plutôt qu'à la capitalisation des méthodes pédagogiques ; dans l'illusion d'un discours mettant l'accent sur le projet individuel confronté à la réalité d'une absence de projet chez la plupart des jeunes.

Les **résistances** proviennent des jeunes, qui renvoient au système scolaire la responsabilité de leur échec en formation initiale ; des directions et des services en charge de la formation initiale et de la formation continue, qui n'envisagent aucune coordination ; des enseignants, qui refusent de reconnaître le rôle formateur des entreprises et critiquent le fait de réduire la formation au rôle de variable d'ajustement de l'économie.

« Il faut prendre en compte le fait que les jeunes ont vécu l'échec scolaire et que cet échec les a marqués »

Le chômage des jeunes, un problème resté sans solution

À cours des trois séminaires, les participants ont plusieurs fois débattu des raisons de la persistance d'un niveau élevé de chômage chez les jeunes en France. "*On a tout essayé*", soupirait François Mitterrand au début des années 1990.

Les dispositifs qui devaient permettre leur insertion étaient destinés à des jeunes ayant terminé leur scolarité sans diplôme, mais, comme l'a observé Laurent Riot, les représentations qu'ils véhiculaient ne prenaient pas en compte le fait que ces jeunes **avaient vécu l'échec scolaire** et que cet échec les avait marqués. Malgré les tentatives de Jacques Giffard, le système scolaire portait peu d'intérêt aux mécanismes de l'échec et à ses conséquences sur la socialisation des élèves.

En 1981, dans la lettre de commande à Bertrand Schwartz, le Premier ministre avait évoqué la nécessité de réfléchir sur l'articulation de l'école, de la formation et de l'emploi des jeunes de façon à remédier à "*la juxtaposition de dispositions parfois contradictoires et souvent conjoncturelles*". Tout en soulignant la nécessité de réformes profondes du système éducatif, Bertrand Schwartz a estimé que ces réformes n'entraient pas dans le champ de son rapport. Par contre, tout en admettant qu'à court terme la mise en œuvre de ses propositions pouvait nécessiter la création d'un dispositif spécifique, il soulignait que ce dispositif devait rester provisoire et qu'**il fallait un système unifié** pour lutter contre les inégalités. "*Tout système parallèle venant se surajouter à ceux existant déjà, toute catégorisation trop étroite des publics, toute définition*

■ ■ ■ ■ ■
18
Dispositif d'insertion des jeunes de l'Éducation nationale.

trop rigide des filières, a pour effet d'accentuer les tendances à la marginalisation."¹⁹ Dans les faits, un dispositif a été créé, dont la tutelle a été confiée au ministère de la Formation professionnelle, puis au ministère du Travail, tandis qu'en amont, le système éducatif continuait à produire son contingent annuel d'élèves au plus faible niveau.

Il en est résulté un fonctionnement où le dispositif et les programmes qui lui ont succédé se voyaient fixer l'objectif d'insérer

vers un emploi des jeunes que le système éducatif avait préalablement marqués du **label de l'échec** et de la non-qualification.

Parmi les prestataires du dispositif, il y avait les Gréta, mais aucun service de leur ministère ne s'est préoccupé de valoriser leur expérience en vue d'amorcer la constitution d'un système unifié. Les deux derniers séminaires ont fait ressortir l'**épaisseur du mur** qui séparait la formation initiale des actions menées dans le cadre de la formation continue. Un tel clivage



19

"L'insertion professionnelle et sociale des jeunes", rapport de Bertrand Schwartz, chapitre 1, paragraphe 12. La Documentation française, 1982.

entre le temps scolaire et le temps de l'insertion pouvait finalement s'interpréter comme un message adressé aux élèves en difficulté : *"Échouez d'abord, on s'occupera de vous ensuite."*

On avait seulement omis de prendre en compte le traumatisme de l'échec qu'un système unifié aurait permis à la fois de prévenir et de récupérer avant qu'il devienne une marque indélébile.

Jacques Denantes

Le Quotidien de la formation

Chaque matin, votre information sur le monde de la formation

Centre INFO

Une publication du Centre INFO

Chaque matin, toute l'information sur la formation

↳

L'engagement d'une information fiable, objective, opérationnelle et sourcée

↳

L'information essentielle de la journée

↳

Toutes les rubriques en un clic

↳

Un moteur de recherche performant

↳

Un clic pour accéder aux archives

À consulter sur votre site, sur votre intranet ou par mail

L'actualité à « chaud », un service de veille et de synthèse sur l'emploi et la formation, l'outil indispensable à tout acteur des ressources humaines et de la formation continue.

- Un suivi particulier de la réforme engagée.
- Les évolutions législatives, réglementaires et conventionnelles.
- Les pratiques, les initiatives de tous les acteurs (Régions, OPCA, organismes de formation, entreprises, etc.).
- Les bilans, chiffres significatifs et initiatives développées par les entreprises et les différents acteurs de la formation.

Abonnements : boutique en ligne, consultez notre site internet www.centre-info.fr

Conditions d'abonnement

1 an à la date de souscription

1 abonnement **160 € TTC**
133,78 € HT (TVA 19,60 %)

2 abonnements **240 € TTC**
200,67 € HT (TVA 19,60 %)

Spécial étudiants **85 € TTC**
71,07 € HT (TVA 19,60 %)

Publicité Centre INFO