



**HAL**  
open science

# L'alternance entre le "penser" et l'"agir" : de la SEGPA vers la réclusion scolaire

Joël Gaillard

► **To cite this version:**

Joël Gaillard. L'alternance entre le "penser" et l'"agir" : de la SEGPA vers la réclusion scolaire. Education. Université Nancy 2, 2007. Français. NNT : 2007NAN21033 . tel-01749169

**HAL Id: tel-01749169**

**<https://hal.univ-lorraine.fr/tel-01749169>**

Submitted on 29 Mar 2018

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

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



## 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](mailto: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.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**

*Présenté par*

*Joël Gaillard*

*Titre :*

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

*Sous titre :*

*De la SEGPA vers la réclusion scolaire*

**Avant propos**

*Directeur de thèse :*

*Eirick Prairat*

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

Il semble que le mot enseigner n'apparaisse qu'au XI<sup>o</sup> siècle, le terme d'enseignement ne se réalisant qu'au XVIII<sup>o</sup> siècle qui marque « l'action de sceller, marquer ouvrir un espace temps scolaire »<sup>1</sup> que nous revisiterons et qui met l'enseignant au centre du système « seul et unique sujet de l'action » (UNESCO, 1966). Isoler l'institution scolaire de la société qui l'engendre serait alors 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. 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 »<sup>2</sup>. Si nous choisissons de débiter notre évocation de la formation technique au du XVI<sup>o</sup> 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 au fil du temps, du progrès technique et des modifications de système scolaire un objet et une finalité.

L'histoire révèle une relation étroite entre l'évolution de l'économie et de l'organisation du travail d'une part et celle de l'enseignement technique de l'autre ; et de manière encore plus générale entre le système éducatif et les structures sociales, tout en montrant l'influence que peuvent avoir sur le cours des choses la marche des idées et la volonté des politiques. Les lignes qui suivront dans une première partie ne pourront embrasser la totalité des phénomènes en cause : il ne s'agira que de quelques points de repères pour mieux comprendre l'histoire et

---

<sup>1</sup> Pain J., **Violence ou Pédagogie ?**, Éditions Matrice, Vigneux, 1992, p 16

<sup>2</sup> Durkheim E., **Éducation et Sociologie**, Paris, Alcan, 3<sup>e</sup> édition, 1934, p42

l'évolution de l'enseignement technique. Plusieurs découpages chronologiques étaient concevables pour organiser notre propos. Celui que nous retiendrons consistera à prendre la fin des années 1950 comme période charnière parce qu'il y a à cette époque non seulement un changement de République mais aussi et surtout un changement d'école.

Chaque année l'école prend en charge l'éducation de centaines de milliers d'enfants. Il s'agit de former d'instruire ces enfants, de leur dispenser un « ensemble « de connaissances intellectuelles et d'acquisitions morales »<sup>3</sup>. Selon Durkheim (1858, 1917) l'éducation est l'action exercée par les génération adultes sur celles qui ne sont pas encore mûres pour la vie sociale. Elle a pour objet de développer chez l'enfant un certain nombre d'états physiques, intellectuels et mentaux que réclament de lui et la société politique dans son ensemble et le milieu social auquel il est spécialement destiné. Près d'un demi siècle plus tard Jean Piaget (1896-1980) écrit que « le but principal de l'éducation est de former la raison intellectuelle et morale ; comme on ne la façonne pas du dehors, la question est de trouver le milieu et les méthodes les plus convenables pour aider l'enfant à la constituer lui-même, c'est-à-dire à parvenir sur le plan intellectuel à la cohérence et à l'objectivité, sur le plan moral à la réciprocité » ( cité par CRESAS : Centre de recherche de l'Éducation Spécialisée et l'Adaptation Scolaire). Ainsi, fort différentes, ces deux conceptions de l'éducation montrent que si Durkheim conçoit l'éducation de manière instrumentale et envisage l'enfant comme un être qu'il faut façonner, Piaget le considère quant à lui comme l'acteur de sa formation. Même si leurs conceptions sont différentes elles ne laissent planer aucun doute sur le responsabilité de l'école, dispensatrice de l'éducation : l'école joue un rôle principal voire capital dans l'évolution et la formation de l'enfant, qui doit devenir sous sa responsabilité un être mûr capable de juger et d'agir, un être qui trouvera sa place dans la société.

---

<sup>3</sup> Rammon Hervé et Rotman Patrick, **Tant qu'il y aura des profs**, Paris, Seuil, 1984

Il faut cependant reconnaître que l'école ne remplit qu'imparfaitement la fonction essentielle qui lui est impartie. Même dans les pays minoritaires où tous les enfants sont scolarisés l'échec scolaire est une constante et apparaît comme un phénomène sans solution apparente. Les données statistiques se suivent et se ressemblent : sur 100 élèves entrés en sixième 84 arrivent en cinquième sans avoir redoublé (c'est-à-dire que pour 16 d'entre eux la première année de collège est soldée par un échec !), 48 commencent la troisième sans encombre, 28 sont admis en seconde en temps normal et 18 sont « autorisés » à préparer le bac sans avoir redoublé l'une des classes du lycée. L'échec scolaire se manifeste également dès le début de la scolarité : 12,4% des élèves du cours préparatoire redoublent et un élève en échec à ce niveau n'a qu'une chance sur vingt d'accéder un jour à une classe terminale<sup>4</sup>. En fait si nous reprenons les mots de Suzanne Mollo-Bouvier, un enfant sur quatre est tout simplement « éliminé » avant d'avoir pu acquérir l'éducation que l'école était censée lui donner.

Si comme le dit François Dubet « je ne vois pas comment la culture technique et professionnelle 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 »<sup>5</sup> nous ne pouvons séparer l'analyse de ce qui se joue autour de l'enseignement technique de son corollaire couramment évoqué : l'échec scolaire.

Apparue au milieu des années 1940 dans les premiers travaux publiés par l'INED et dans le texte fondateur de Naville sur l'orientation professionnelle, l'expression « échec scolaire » s'affiche comme notion dans les années 60 en particulier à la suite de la réforme

---

<sup>4</sup> Rault A., **Échec et difficultés scolaires**, Paris PUF, 1987

<sup>5</sup> Dubet F., Durut-Bella M., **L'hypocrisie scolaire**, Seuil, 2000

Berthoin (décidée en 1959) qui porta l'âge de la scolarité obligatoire à 16 ans mais qui entra dans les faits seulement en 1967, puis surtout la réforme du collège unique qui fit disparaître les filières dans le premier cycle d'enseignement secondaire. C'est en effet en 1960 que le terme apparaît dans le fichier analytique de la bibliothèque nationale<sup>6</sup> mais les litotes employées pour désigner auparavant (ou pour masquer !) l'échec scolaire sont nombreuses : insuccès scolaire, déficience intellectuelle, élèves en difficulté ou en grande difficulté, redoublants, refus de l'école, décrocheurs, élève faible, peu doué...la liste n'est sans doute pas close ! Pourtant les données statistiques de 1959-1960 indiquent que plus de 25% des enfants redoublent le cours préparatoire, 60% des élèves de CM2 sont en retard, 50% à peine passent en sixième, 10% des jeunes seulement sont bacheliers et 50% de la population de plus de 25 ans n'ont aucun diplôme. L'échec scolaire devient un problème à partir du moment où la scolarité au-delà du primaire et un niveau d'étude « correct » devient la norme.

L'augmentation de la fréquentation des lycées et des universités dans les années 80, la loi d'orientation sur l'éducation de 1989, en fixant de nouveaux objectifs au système scolaire : 100% des jeunes au niveau CAP-BEP initie une deuxième expansion de la notion en faisant de la réussite scolaire la condition nécessaire à la réussite sociale. Dans les années 90, à partir du moment où la rentabilité de la formation scolaire s'affaiblit et que la menace du chômage touche de plus en plus de jeunes diplômés, la notion d'échec scolaire s'étend à toutes les filières et structures d'enseignement qui ne peuvent plus garantir l'insertion sociale et professionnelle faisant écrire à Baudelot et Establet que : « plus le niveau monte et plus l'échec scolaire monte aussi »<sup>7</sup>.

---

<sup>6</sup> Isambert Jamanti, Quelques rappels de l'émergence de l'échec scolaire comme « problème social » dans les milieux pédagogiques français, in **L'échec scolaire, nouveaux débats, nouvelles approches sociologiques**, Janvier 1984, CNRS, 1985, réédité dans Pierrehumbert B. (dir.), **L'échec à l'école : échec de l'école ?** Delachaux et Niestlé, Neuchâtel/Paris, 1992, p27-42

<sup>7</sup>Baudelot C. et Establet R., **Le niveau monte**, Seuil, 1989

Si l'échec scolaire est détectable « de l'école à l'université », les estimations récentes relèvent que près de 25% d'élèves à risque d'échec dès la fin du CP appartiennent à des milieux sociaux défavorisés, les orientations en section d'enseignement général et professionnel (SEGPA) en formation en certificat d'aptitude professionnelle (CAP) sont le signe quasi définitif de l'échec. Nous nous attacherons donc plus particulièrement à celui qui concerne les élèves qui fréquentent le collège car il condamne un certain nombre d'élèves à sortir du système éducatif sans qualification ou à aller en apprentissage ou dans des sections préparant à des CAP dévalorisés<sup>8</sup>.

En 1979, une étude menée au CERIS<sup>9</sup> 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 91<sup>10</sup> 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

---

<sup>9</sup> CERIS : Centre de Recherche et d'Innovation en Socio pédagogie familiale et scolaire

<sup>10</sup> Desmet H., Prédire, comprendre la trajectoire scolaire – Étude de déterminants personnels et familiaux, Thèse de doctorat sous la direction de J6P Courtois, Université de Mons-Hainaut, Faculté des sciences Psycho-pédagogiques, 1991



l'école. Claude Pair en 1998<sup>11</sup> 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 % ; et constate 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.

On pourrait accumuler à l'envi chiffres et arguments pour démontrer la corrélation entre échec scolaire et catégorie socioprofessionnelle 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. »<sup>12</sup> 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 socioculturel ». 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 »<sup>13</sup>. Nombre d'enseignants expliquent leurs comportements et difficultés scolaires dans les seuls termes du handicap socioculturel, 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 réalité socioculturelle et rejettent des modes d'enseignement

---

<sup>11</sup> Pair Claude, **L'école devant la grande pauvreté**, Hachette éducation, 1998

<sup>12</sup> Caille Jean Pierre, in **Éducation et Formation**, n° 36, 1993, p10

<sup>13</sup> Davaisse Annick, Madame on est tous nuls !, in **Pourvu qu'ils apprennent...**, CRDP Créteil, 1998, p12

auxquels leur milieu familial ne les a pas préparés. L'échec scolaire, phénomène social, touche particulièrement certains groupes (classes sociales, catégories socioprofessionnelles, types de famille...), comme l'attestent des régularités statistiques bien établies. La récurrence et la prégnance de ces représentations conduisent d'ailleurs Dominique Glassman à caractériser l'idéologie du handicap socioculturel comme étant le « culbuto des classes moyennes et plus précisément des enseignants et des travailleurs sociaux »<sup>14</sup>.

Les études sociologiques de ces dix dernières années ont pu mettre en évidence que les corrélations évoquées ici ne sont pas les seules modes explicatifs de l'échec scolaire et que ce seul 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. Elle serait produite par les actions conduites par les acteurs de la communauté éducative, ce qui fait écrire à Olivier Cousin que « les collèges produisent donc, en partie, de l'échec scolaire »<sup>15</sup>. 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 à un impact sur les progrès ou sur l'échec des élèves. Nous nous attacherons cependant à distinguer

---

<sup>14</sup> Glasman Dominique et al., **L'école réinventée ? Le partenariat dans les ZEP**, L'harmattan, 1992

<sup>15</sup> Cousin Olivier, in Construction et évaluation de l'effet établissement : le travail des collègues, **Revue Française de Pédagogie**, n° 115, 1996, p59

au sein des collèges de Moselle à repérer ce qu'en disent les élèves fréquentant les classes de 3<sup>ème</sup> d'Insertion, SEGPA ou EREA.

Il faut cependant ne pas 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 »<sup>16</sup>. L'échec scolaire est une situation dans laquelle un individu se retrouve, au cours d'une histoire singulière marquée par de la contingence. Toute explication doit pouvoir rendre compte à la fois de la corrélation entre échec et appartenance socio familiale et de l'irréductible singularité des histoires scolaires qui 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. C'est forme de rapport au monde (rapport épistémique), mais aussi d'appropriation de soi (rapport identitaire), reste inscrit dans une réalité sociale déjà là sous des formes qui préexistent au sujet (rapport social).<sup>17</sup>. 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

---

<sup>16</sup> Charlot Bernard, Bautier Elisabeth, Rochex Jean Yves, **École et savoir dans les banlieues ... et ailleurs**, Armand Collin, 1992, p19

<sup>17</sup> Souëtard Michel., in **Revue Française de Pédagogie n°126**, p 185

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, voie d'exclusion scolaire et en même temps certificat indispensable pour l'accès à la première qualification ce diplôme serait, selon Yves Compas, un « premier raté social homologué »<sup>18</sup>

Parler de l'échec scolaire, souvent perçu comme une « déviance »<sup>19</sup>, c'est sans doute dans un premier temps se pencher sur son « histoire naturelle »<sup>20</sup>. 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 ZEP<sup>21</sup> considérées comme dispositif institutionnalisé de lutte contre l'échec scolaire

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

---

<sup>18</sup> Y Compas, Représentations de soi et réussite scolaire,

<sup>19</sup> Broccolichi S., Désagrégation des liens pédagogiques et situations de rupture, **VEI n° 122**, Paris, Sept 2000

<sup>20</sup> Ravon Bernard, **L'échec scolaire Histoire d'un problème public**, In Press Éditions, Paris 2000, p28

<sup>21</sup> Z.E.P : Zone d'Éducation Prioritaire

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 »<sup>22</sup>. 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 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 »<sup>23</sup>. 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 et ne se sentent plus intégrés dans la communauté lycéenne 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 »<sup>24</sup>. Les jeunes les plus

---

<sup>22</sup> Michèle Guigue, **Les lycéens décrocheurs**, La Bouture, Chronique Sociale, Lyon, 1998

<sup>23</sup> Charlot Bernard, Bautier Elisabeth, Rochex Jean Yves, op. cité

<sup>24</sup> 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

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.

Le lycée professionnel est souvent vécu au travers sa fonction utile, c'est à dire au travers l'insertion qu'il promet. En utilisant la problématique de l'équipe Escol,<sup>25</sup> on peut dire que, 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. Les élèves de CAP n'échappent sans doute pas à cette règle.

Entrer au lycée, y poursuivre des études, c'est pour l'élève s'inscrire dans un « projet » qui n'est pas nécessairement d'abord le sien propre, mais celui de ses parents, même si ce projet peut varier du plus élaboré qui soit au simple souhait à peine formulé. Ce n'est donc pas dans n'importe quelle catégorie de lycéens que s'opère cette démobilisation qui conduit au « décrochage ». Des catégories socioprofessionnelles produisent des « décrochés ». Des distinctions selon l'origine sociale des élèves, selon les parcours scolaires antérieurs des élèves décrochés montrent qu'ils ont déjà été en échec, qu'ils ont accumulé des retards. Les « décrocheurs » sont-ils le plus souvent ce que F. Dubet appelle des « nouveaux lycéens »<sup>26</sup> ?

---

<sup>25</sup> L'équipe E.S.COL., Éducation, Socialisation et Collectivités Locales, a été fondée en 1987 et est animée par Élisabeth Bautier, Bernard Charlot, Jean-Yves Rochex et Patrick Bouveau. Les recherches de ESCOL 87 s'organisent autour de deux axes, qui s'articulent autour d'un intérêt particulier porté aux publics scolaires "en difficulté", et donc aussi à certaines zones (zones d'éducation prioritaires, "banlieues", quartiers "en difficulté") :  
- Recherches sur le rapport au savoir et à l'école. Ces recherches s'intéressent notamment aux histoires scolaires, aux rapports entre activités scolaires et construction du sujet, aux pratiques langagières, aux diverses "formes de l'apprendre".

- Recherches sur la territorialisation des politiques éducatives.

<sup>26</sup> Dubet François., **Les Lycéens**, Seuil, 1992.

Les élèves scolarisés en lycée professionnel, « point d'articulation entre scolarité obligatoire et vie active immédiate entre scolarité obligatoire et formation professionnelle »<sup>27</sup>, y arrivent rarement par choix. La plupart d'entre eux ont eu des parcours scolaires chaotiques et difficiles. Certains de ces lycéens sont passés par les sections d'enseignement spécialisé ou par les classes de préapprentissage avant de se retrouver dans les sections de CAP des lycées professionnels. Ils y préparent un diplôme peu valorisé par le monde du travail et la hiérarchie sociale. Roger Perron parle d'un « premier raté social homologué »<sup>28</sup>. Mais le diplôme reste leur dernière chance avant une exclusion sociale annoncée, avant un avenir semé de « galères », de retours plus ou moins réussis dans des formations ultérieures. 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 »<sup>29</sup>.

Confrontés à des difficultés cognitives, comportementales, sociales et/ou familiales, une partie des élèves de CAP sont guettés par le repli et l'isolement. Bien que revendiquant une appartenance scolaire, ils sont parfois dans l'impossibilité de produire un minimum de travail scolaire ; ce qui leur fait courir le risque de quitter l'école sans le moindre diplôme. Cette situation que les élèves qualifient eux-mêmes de « bagne » ou de « sursis » nous invite à nous tourner vers le vocabulaire juridique et à définir leur vécu scolaire comme une situation d'enfermement<sup>30</sup>. Ces élèves sont à mi-chemin, dans une sorte d'entre deux, entre inclusion et exclusion. Tous ne vont pas cependant entrer dans un processus de déscolarisation : certains vont « se contenter » de « décrocher sur place », d'autres parviendront à reproduire en lycée

---

<sup>27</sup> Eckert Henri, **L'orientation professionnelle en Allemagne et en France : utopie et réalité**, Paris, L'harmattan, 1993

<sup>28</sup> R. Perron, **Les représentations de soi, Pratiques sociales**, Toulouse, Privat, 1991, p18.

<sup>29</sup> S. Paugam, **La disqualification sociale**, Paris, PUF, 2000, p. 226.

<sup>30</sup> Nous nous référons ici à la définition du Petit Robert : réclusion : situation d'enfermement avec obligation de travailler et à celle du dictionnaire de la langue française (Hachette, 1992) : peine afflictive, privative de liberté comportant l'obligation de travailler.

professionnel le même type de fonctionnement qu'en primaire et en collège et à faire « perdurer les malentendus » pendant un certain temps, d'autres encore entrent dans une logique de refus, de révolte, d'exclusion, d'autant plus vraisemblablement qu'ils ne disposent pas, dans leur environnement proche (familial en particulier) des appuis nécessaires pour des progrès ou seulement la survie scolaire.

Pour répondre à une norme et à une pression sociale et familiale souvent vive, ils vont au lycée mais ils y viennent moins pour apprendre et acquérir des savoirs que pour rencontrer les copains, se vivre dans un rapport de conformité et revendiquer une inscription dans le monde scolaire.

Dominique Glasman parle à propos de leur situation de « décrochage cognitif »<sup>31</sup>. 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 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 »<sup>32</sup>, 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 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

---

<sup>31</sup> D. Glasman, *Quelques acquis d'un programme de recherches sur la déscolarisation*, Ville École Intégration n°132, 2003, p.13

<sup>32</sup> A. Jellab, *Entre socialisation et apprentissages : les élèves du lycée professionnel à l'épreuve des savoirs*, Revue Française de pédagogie, n°142, 2003, p.55.



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. 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. Les difficultés scolaires sont perçues comme infamantes, et le jeune est incapable de réagir contre elles « *quand j'étais en primaire le prof y m'a mis deux baffes dans la g...* »[...] *et puis après j'ai pu rien foutu* » (Ugur). Sa résignation inconsciente obnubile 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 poursuivant leur scolarité en lycée professionnel et particulièrement en classe conduisant à un CAP.

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 »<sup>33</sup> 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, 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. 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 leur 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

---

<sup>33</sup> M. Guigue, *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.

verrons dans quelles limites cependant). Ses professeurs se plaignent de son comportement en classe où il répond, ricane, tient tête aux sermons. 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 Jellab<sup>34</sup> 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 »<sup>35</sup>. L'élève reclus fait

---

<sup>34</sup> A. Jellab, *op. cit.*, p 58.

<sup>35</sup> F. Dubet, O. Cousin et J.P Guillemet, *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

l'expérience d'une distance entre ces différents systèmes, d'une sorte d'incompatibilité entre ces 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.

Ces difficultés occultent parfois jusqu'à la prise de conscience qu'il est nécessaire de posséder un diplôme pour débiter une vie professionnelle. 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 ». <sup>36</sup>

On ne peut se pencher sur la difficulté scolaire, et sur ce mode de décrochage en particulier, sans s'interroger sur la place que prend l'alternance dans la prise en charge des

---

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).

<sup>36</sup> Circulaire n° 99-071 du 17-5 1999, BOEN n°21 du 27 mai 1999.

élèves en difficulté, dans la diversification des parcours et sur le risque de marginalisation d'élèves que génère le modèle actuel de formation

« 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-Carbon 1996). Déjà présente dans la philosophie des Lumières (XVIII<sup>e</sup> 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 expérimentiels 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<sup>e</sup> 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<sup>ème</sup> 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, à 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'expérience et de connaissance, 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 »<sup>37</sup> susceptibles de répondre au besoins des élèves en situation d'échec scolaire.

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 ?

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

---

<sup>37</sup> Ropé Françoise, Savoirs et compétences en formation par alternance, in **Les formations par alternance à l'Éducation Nationale**, CRDP Lorraine, 1999, p 23



L'**alternance tridimensionnelle** que nous proposerons par la suite 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 »<sup>38</sup> 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.

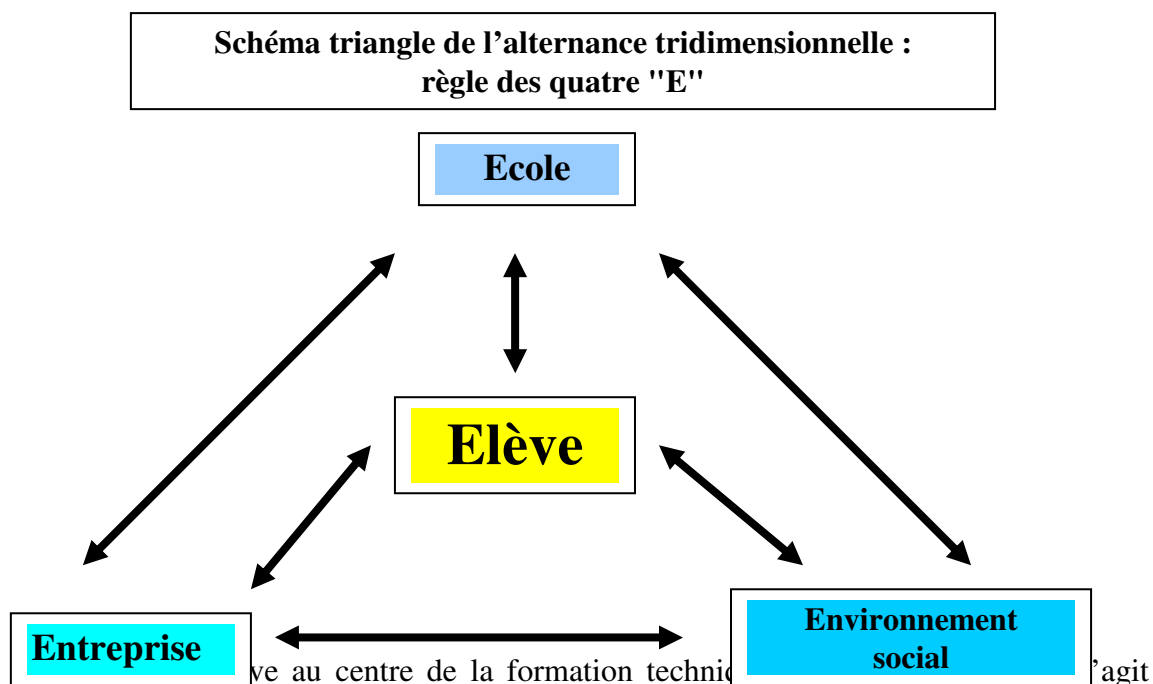
L'alternance tridimensionnelle doit offrir au projet pédagogique la possibilité de sortir de la complication<sup>39</sup> pour se tourner vers la complexité qui seule à notre sens peut prendre en compte d'une façon temporelle les différentes dimensions de la formation et facettes des acteurs. Le projet 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 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 »<sup>40</sup>

---

<sup>38</sup> Wiel Gérard, **Vivre le lycée professionnel comme un nouveau départ**, Chronique Sociale, Lyon, 1992, p40

<sup>39</sup> Il faut faire la distinction entre « projet compliqué » ou 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.

<sup>40</sup> Ricœur Paul, cité par Louis Fève in **Penser avec Ricœur**, Chronique Sociale, Lyon, 2003, p21



d'ouvrir un système qui reste clos sur lui-même pour s'ouvrir vers d'autres modalités et déborder de l'école, le 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 de restaurer l'estime de soi et réhabiliter la capacité à faire.

L'évolution des CAP ne peut être comprise sans la prise en compte de deux facteurs : les modifications qui sont intervenues au collège d'une part, et l'introduction de l'alternance dans les formations professionnelles.

Si l'échec scolaire est détectable « de l'école à l'université » nous nous attacherons plus particulièrement à celui qui concerne les élèves qui fréquentent le collège car il

condamne des élèves intelligents à sortir du système éducatif sans qualification ou à aller en apprentissage ou dans des sections préparant à des CAP dévalorisés<sup>41</sup>.

Il s'agit pour nous dans un premier temps de comprendre comment est vécue la scolarité des élèves dont le niveau scolaire s'est déjà fortement différencié après avoir passé plusieurs années à l'école primaire. Environ 28000 élèves chaque année, qui à la fin de l'école élémentaire, connaissant de lourdes difficultés sont scolarisés en SEGPA, 3<sup>ème</sup> d'Insertion ou EREA. Ils poursuivent majoritairement une formation en LP<sup>42</sup> ou CFA<sup>43</sup> :

38,3% rejoignent le lycée professionnel

25,1% sont admis en centre de formation pour apprentis

1,3 % pour occuper un emploi

1,6 % vers le secteur médico-éducatif

5,5 % sont pris en charge par la MGI<sup>44</sup>

5,7 % sont recensés en situation inconnue

Ce sera ensuite par extension que nous attacherons à évoquer les élèves âgés de plus de 16 ans par conséquent hors obligation scolaire c'est que l'échec au Baccalauréat professionnel ou BEP<sup>45</sup> ou CAP peut conduire au chômage donc à un risque de disqualification sociale. Nous limiterons notre étude aux élèves fréquentant les dispositifs d'insertion du département de la Moselle<sup>46</sup>, puis les classes de C.A.P en lycée professionnel de deux lycées professionnels du département car c'est en collège que se décident les

---

<sup>41</sup> C.A.P : Certificat d'Aptitude Professionnelle

<sup>42</sup> L.P : Lycée Professionnel

<sup>43</sup> C.F.A : Centre de Formation pour Apprentis

<sup>44</sup> M.G.I : Mission Générale d'Insertion

<sup>45</sup> B.E.P : Brevet d'Etudes Professionnelles

<sup>46</sup> Nombre d'élèves inscrits en SEGPA au mois de mai 2006 en Moselle ; 6<sup>ème</sup> : 419 ; 5<sup>ème</sup> : 415 ; 4<sup>ème</sup> : 527 ; 3<sup>ème</sup> : 573

orientations les plus importantes en particulier vers les filières professionnelles courtes et dévalorisées considérées comme le lieu de la « visibilité de l'échec »<sup>47</sup>.

Répondre à ces interrogations, c'est dans un premier temps de 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, de repérer comment celles-ci se sont installées.

Nous tenterons ensuite de définir le profil de ces élèves et de caractériser les difficultés et notamment dans l'organisation de l'alternance en lycée professionnelle qui, selon nous, font barrage aux mécanismes d'apprentissage et enferment l'élève dans une violence sourde et silencieuse : la « **réclusion** ».

---

<sup>47</sup> Best Francine, op.cité, p 6