Document généré le 12 oct. 2024 03:46

International Review of Community Development
Revue internationale d'action communautaire

Réalisme en douceur dans le pré-apprentissage
The Implicit Teaching of Realism
Realismo matizado en el pre-aprendizaje

Michel Vuille

Numéro 8 (48), automne 1982

Le chômage et les jeunes

URI : https://id.erudit.org/iderudit/1034801ar
DOI : https://doi.org/10.7202/1034801ar

Aller au sommaire du numéro

Éditeur(s)

Lien social et Politiques

ISSN

0707-9699 (imprimé)
2369-6400 (numérique)

Découvrir la revue

Citer cet article

Vuille, M. (1982). Réalisme en douceur dans le pré-apprentissage. *International Review of Community Development / Revue internationale d'action communautaire*, (8), 100–108. https://doi.org/10.7202/1034801ar

Résumé de l'article

Les ateliers de préapprentissage de la Société genevoise pour l'intégration professionnelle d'adolescents et d'adultes (SGIPA) constituent un 10e degré de formation. Ils sont fréquentés en grande majorité par des élèves de 15 ans qui n'ont pas achevé sans difficultés leur scolarité obligatoire.

Face à ces jeunes « à problèmes », les enseignants de l'atelier bois ont développé une pédagogie active : ils visent ainsi — dans la mesure du possible — à responsabiliser chaque élève dans le cadre de « chantiers de construction » où un accent est placé sur la répartition et la gestion collectives des tâches.

Mais, la logique du monde du travail « interfère » avec la logique scolaire et les enseignants de la SGIPA assument aussi la fonction de conseiller en orientation : les enseignants de l'atelier bois guident donc leurs élèves — dont les idées témoignent d'une ambition démesurée... — vers des choix professionnels réalistes! Ils appliquent en douceur les critères d'orientation et de sélection qu'imposent en dernière analyse le marché de l'apprentissage et la conjoncture économique.

Tous droits réservés © Lien social et Politiques, 1982

Ce document est protégé par la loi sur le droit d'auteur. L'utilisation des services d'Érudit (y compris la reproduction) est assujettie à sa politique d'utilisation que vous pouvez consulter en ligne.

https://apropos.erudit.org/fr/usagers/politique-dutilisation/

Cet article est diffusé et préservé par Érudit.

Érudit est un consortium interuniversitaire sans but lucratif composé de l'Université de Montréal, l'Université Laval et l'Université du Québec à Montréal. Il a pour mission la promotion et la valorisation de la recherche.

https://www.erudit.org/fr/

Réalisme en douceur dans le pré-apprentissage

M. Vuille

Un îlot de pédagogie active parmi les ateliers de la SGIPA — Société genevoise pour l'intégration professionnelle d'adolescents et d'adultes.

Introduction

Les ateliers de préapprentissage de la SGIPA se situent à l'articulation entre le système scolaire et le marché de l'apprentissage ; ils constituent un 10e degré de formation et sont fréquentés en grande majorité par des élèves de 15 ans.

Sur les plans de la position structurelle de la SGIPA et des options pédagogiques choisies par les formateurs dans leurs ateliers, des tensions et des contradictions plus ou moins fortes peuvent apparaître qui résultent précisément de l'affrontement dans **ce lieu** de deux logiques : celle de l'école et celle du monde du travail !

Partant de ce constat initial, j'ai construit cet article autour de deux préoccupations — elles ne sont pas séparées dans le texte, mais au contraire étroitement imbriquées :

— la première vise à dégager quelques significations et quelques effets (pour les divers acteurs concernés) d'une **pédagogie active** mise en oeuvre dans l'atelier bois dirigé par L. Grillet, maître d'atelier et J. Kleiber, maître de branches générales [1].

— la seconde vise à analyser par quels **processus** les enseignants (et le conseiller en orientation) de la SGIPA ramènent sur la voie d'un « choix professionnel raisonnable » les adolescents dont les projets ou les idées témoignent d'une ambition démesurée ou s'égarent du côté de l'utopie, de l'illusion ou de l'imaginaire....

Ces deux problématiques ne peuvent pas être traitées sans que *l'institution* SGIPA soit présentée ; pour cela, je fais référence à l'étude des carrières que D. Felder a consacrée aux élèves de préapprentissage de la SGIPA [2]. J'y emprunte des éléments descriptifs que je cite en début d'article (cf. grand encadré). J'ai puisé aussi dans ce travail des idées, des réflexions et des analyses qui ont constitué des jalons pour l'élaboration de la problématique générale de ce texte.

Brève présentation des ateliers de préapprentissage de la SGIPA

En juillet 1958, l'assemblée constitutive de la SGIPA fixe ainsi ses objectifs généraux à l'article 3 de ses statuts :

« Favoriser l'intégration professionnelle et sociale d'adolescents notamment en créant et en gérant avec l'appui des institutions publiques et privées des ateliers destinés aux adolescents qui, pour des raisons d'ordre mental, caractériel, social, scolaire ou autre, ne peuvent entrer immédiatement dans la vie active en entreprenant un apprentissage ou en occupant un emploi ».

En 1975, les relations étroites de l'État avec la SGIPA sont précisées et consacrées par une convention. L'exposé des motifs précise :

« (les) rapports (de la SGIPA) avec l'État ont acquis un volume et une complexité importants, notamment par la présence de deux interlocuteurs, le département de l'économie publique *et celui de* l'instruction publique ».

D'après l'exposé des motifs, l'action de la SGIPA exige la reconnaissance de normes particulières, non assimilables à celles pratiquées dans les départements concernés, notamment l'instruction publique :

« En effet, la mission de la SGIPA est précisément la prise en charge d'une population pour laquelle il n'existe pas d'autre solution dans l'équipement socioéducatif genevois. Ce sont d'une part les adolescents retardés scolaires *qui — de plus en plus nombreux dans la conjoncture économique et sociale actuelle — ne peuvent pas suivre, à la sortie de la scolarité obligatoire, une filière normale de formation. Ce sont d'autre part* les handicapés mentaux modérés et sévères, *qui nécessitent des mesures tout à fait particulières de formation et d'intégration professionnelle et sociale ».*

À l'origine, nous l'avons vu, on trouvait deux types d'ateliers destinés à deux types de population différents : les adolescents retardés scolaires (ateliers de préapprentissage) d'une part, les handicapés mentaux (ateliers protégés) de l'autre. Petit à petit, de nouvelles structures ont été créées en fonction des besoins.

Du côté des handicapés mentaux tout d'abord, il s'est avéré qu'il manquait une structure d'accueil entre la fin de la scolarité obligatoire (en l'occurence la pédagogie curative ou les classes spéciales) et l'atelier protégé proprement dit. On a donc développé une formation initiale pour les handicapés mentaux de 15 à 18 ans, qui s'est peu à peu autonomisée et qui a abouti en 1976 à la création du CISP (Centre d'intégration socioprofessionnelle).

En 1974 se crée un autre secteur, le CEFI (Centre de formation initiale) destiné à des adolescents pour qui un apprentissage ne peut pas être envisagé, mais qui sont tout de même intégrables dans la vie professionnelle au terme de 2 ans de formation.

Pour donner une idée de l'importance numérique des différents secteurs de la SGIPA, récapitulons : on compte donc

— 14 ateliers de *préapprentissage*, de 8 à 10 élèves par atelier, durée une année ;
— 5 ateliers du *CEFI*, 25 élèves en tout, semi-internat, durée 2 ans ;
— 5 ateliers du *CISP*, 25 élèves en tout, semi-internat, reconnus par l'AI (assurance invalidité), durée 2 à 3 ans ;
— 10 ateliers protégés, de 9 à 10 adultes par atelier, reconnus par l'assurance invalidité.

Contrairement à ce que pourrait laisser croire le statut semi-public de la SGIPA, il y a *une filière unique d'arrivée aux ateliers de préapprentissage, qui passe obligatoirement par les conseillers d'orientation professionnelle.* Ce sont les 30 conseillers de l'Office d'orientation et de formation professionnelle, dont 17 travaillent dans les cycles d'orientation et deux à l'École de formation pré-professionnelle (EFP, enseignement spécialisé) qui font la présélection des élèves pour les ateliers de préapprentissage. Une famille ou un élève qui s'adresserait directement à la SGIPA serait automatiquement renvoyé à l'Office d'orientation et de formation professionnelle.

Un *critère essentiel de sélection* pour les ateliers de préapprentissage de la SGIPA est *la motivation* : il faut que le jeune qui postule soit volontaire pour faire cette année de « repêchage », il faut qu'il montre qu'il comprend que c'est « une chance qui lui est offerte », et qu'il soit prêt à en « mettre un coup ». En principe, les ateliers de préapprentissage ne reçoivent pas de jeunes dont la seule raison de postuler est qu'ils ont raté leur examen d'entrée en apprentissage.

Les élèves sont répartis dans 14 ateliers, soit :

— 10 ateliers de garçons	— 9 de mécanique
	— 1 de travail sur bois
— 3 ateliers de filles	— 1 de bureau-secrétariat
	— 1 de travaux manuels-bureau
	— 1 de travaux manuels
— 1 atelier mixte	de petite mécanique (horlogerie et artisanat)

L'horaire, ainsi que le type de travail pratiqué, sont censés *préparer les élèves à la vie professionnelle.* L'horaire est de 7 h 45 à 11 h 40 le matin et de 13 h 30 à 16 h 30 l'après-midi, du lundi au vendredi ; les élèves bénéficient cependant des *vacances scolaires.*

Chaque atelier est organisé pour dispenser *un temps de théorie* et *un temps de pratique* (pouvant aller jusqu'au mi-temps). C'est le travail d'atelier qui, en principe, doit motiver les élèves à faire de la théorie ; on admet, autrement dit, que confronté à un problème pratique, le jeune va chercher à surmonter les difficultés qu'il rencontre en recourant aux enseignements théoriques du *maître d'atelier* ou du *maître de culture générale*. La théorie consiste surtout dans *le rattrapage des notions de base.*

(À l'exception du dernier paragraphe, ces passages sont tirés du texte de D. Felder; c'est moi qui souligne).

L'espace d'un an ...

Qu'ils parlent de leur réapprentissage après deux mois ou en fin d'année, les adolescents qui fréquentent *l'atelier bois* présentent généralement ainsi leurs préoccupations d'élève et de futur apprenti :

« *Je suis venu en classe de préapprentissage pour* vraiment savoir quel métier je voulais faire *parce que le centre de formation m'a dit que* le métier de typographe que je veux faire n'est pas bien possible. *Mais* j'aime bien cette classe et son ambiance, *parce que nous pouvons décorer, changer l'aspect de la classe. Je suis content parce que* j'ai appris de nouvelles règles de mathématique *: les fractions que je ne savais pas du tout faire, maintenant petit à petit je commence à comprendre et à les faire.*

L'autre jour on a fait un reportage sur le cirque Knie *(cirque national suisse). Ça nous a appris à* observer *des choses fixes. Et j'espère qu'on en fera d'autres. J'aime aussi les* visites *qu'on fait. C'est intéressant et j'ai plus d'occupations et je m'instruis mieux que les classes précédentes » (Paul, après deux mois).*

« *J'ai trouvé que l'année du préapprentissage* m'a fait beaucoup réfléchir *et j'ai pu aussi faire* pas mal d'expériences pour mon avenir. *Exemples : j'ai fait au moins* trois quatre stages *pour voir le métier que je voulais faire. Pour vraiment vous dire,* je n'ai pas trouvé le métier où je serai bien, *mais* comme il faut travailler *alors je vais sûrement faire tapissier-décorateur ou peut-être dessinateur en bâtiment. Mais je trouve que j'ai passé* une bonne année *et qu'elle n'a pas été perdue » (Philippe, en fin d'année). C'est moi qui souligne.*

Les *points essentiels* que l'on peut dégager de ces citations sont 1) la nécessité de choisir un apprentissage, 2) le rattrapage de notions scolaires de base, 3) la fréquentation liminaire du monde du travail (atelier et stages), 4) l'ouverture sur le domaine des loisirs (ici le cirque, mais aussi visite d'expositions, reportages, jardins Robinson, spectacles, etc.) et 5) l'évolution de la personnalité du jeune

Ces cinq éléments que l'on peut considérer comme les composantes d'un « modèle pédagogique » sont sans doute présents dans tous les lieux de formation préprofessionnelle. Ils le sont cependant à des degrés divers et la manière dont les acteurs les *hiérarchisent* dans leurs représentations et les mettent en oeuvre dans leurs pratiques peut constituer un **enjeu** de taille : songeons que, dans le cas concret, ce sont les points de vue de l'adolescent, de ses parents, des maîtres et de la direction de la SGIPA qui se « conjugent » (de façon plus ou moins convergente ou divergente) pour définir les objectifs et le contenu du préapprentissage.

Face à des adolescents à problèmes — dont la situation est *globalement problématique* puisqu'elle concerne aussi bien leurs relations familiales et sociales et le développement de leur personnalité que leur passé scolaire —, il existe schématiquement deux voies de « repêchage » possibles :

— la première consiste à leur fournir « plus du même » (selon une vision quantitative mise en oeuvre par exemple dans les appuis éducatifs désormais traditionnels où le handicap est considéré comme un vide à remplir... avec « plus des mêmes matières » et « plus des mêmes moyens » que ceux utilisés jusque-là) ;
— la seconde vise à créer une rupture, à faire éclater le cercle vicieux de la (re)production du handicap (selon une conception qualitative qui opère en déplaçant les difficultés, en créant des solutions alternatives).

Les *enseignants de l'atelier bois* défendent une conception éducative proche de la deuxième voie que je viens de signaler. Elle est atypique et marginale dans le cadre de la SGIPA : il s'agit en effet d'une *pédagogie active*. Elle évolue durant l'année et vise *la prise en charge de l'élève par lui-même* (soit individuellement, soit dans le cadre d'un groupe) ; elle tente de *responsabiliser le jeune* en le plaçant en situation de négociation par exemple avec des personnes extérieures à l'atelier qui sont partie prenante des constructions en bois. Le choix de cette pédagogie active s'explique très largement par le fait que L. Grillet a (en plus d'un certificat de menuisier) suivi une formation d'animateur socio-culturel et que J. Kleiber a fait des études de pédagogie, alors que les maîtres des autres ateliers ont acquis leur qualification dans le milieu industriel même (certificat fédéral de capacités, puis maîtrise).

Cela signifie — soulignons-le ! — que l'atelier bois peut constituer une exception pour la grande majorité des élèves qui le fréquentent en ce sens qu'il sera

l'unique période où ils font — l'espace d'un an — l'expérience d'une réelle ouverture sur le « monde extérieur » (accent sur *un enseignement « déscolarisé »)* [3].

Centre d'intérêt : la construction

Même si les huit élèves de l'atelier bois ne proviennent pas de la même filière scolaire — la moitié d'entre eux est issue du cycle d'orientation, l'autre moitié de l'enseignement spécialisé [4] — et même si les premiers sont moins « scolaires » que les seconds, ils n'en sont pas moins homogènes, rappelons-le, sous l'angle de *leur situation problématique*. Pour éviter de renforcer **l'image négative** que tous ces adolescents ont formée d'eux-mêmes à l'école et pour développer leurs ressources et leur autonomie personnelle, les enseignants ont décidé 1) d'optimiser les exercices de rattrapage scolaire en les adaptant aux besoins spécifiques des élèves et 2) de mettre l'accent sur la gestion collective d'un « chantier » de construction d'objets en bois — tels que tonneau, jeu, charpente ou cabane.

« Nous pensons que pour une classe de préapprentissage comme celle dont nous avons la charge, nous ne pouvons pas en rester à des exercices théoriques. Il faut trouver des débouchés utilitaires. C'est dans cet esprit que nous travaillons avec nos élèves. Actuellement, nous entreprenons la construction d'une charpente qui sera utilisée dans un jardin Robinson. Nos élèves sont très satisfaits de faire des travaux pratiques. Après la charpente, ils aimeraient construire une « baraque » dans laquelle ils pourraient se réunir avec leurs copains [5] *. »*

Qu'il s'agisse du tonneau, de la cabane ou de la charpente, les étapes de la construction sont à peu de choses près identiques : recueil et lecture de documents, contacts avec des gens du métier, étude théorique de la construction, discussion et établissement des plans, élaboration d'une maquette, le cas échéant discussion du projet avec ses futurs utilisateurs, mise au point définitive du projet, rédaction de documents et exposition, réalisation pratique, recherche et invention d'outillage, choix du matériel et organisation du travail à l'atelier et sur le terrain d'implantation de l'objet. Telle qu'elle est conçue ici, l'entreprise de construction est sous-tendue par deux préoccupations pédagogiques étroitement liées entre elles : d'abord que les élèves soient amenés à *faire des choix personnels* (choix de quelles activités ? en collaboration avec qui ? etc.) et qu'ils assument ensuite la *responsabilité individuelle ou collective* au cours des différentes phases de la démarche.

Et du point de vue des maîtres, la construction offre de multiples occasions de repérer les ressources et les qualités techniques, manuelles, intellectuelles, les motivations et les traits de personnalité de chaque adolescent !

Si la pédagogie active produit des effets de déblocage, de (re)valorisation, de (re)vitalisation et d'autonomisation de la personnalité de l'élève (toujours « en difficulté » quand il entre en préapprentissage), on peut alors se demander pourquoi elle n'est pas généralisée à toutes les classes de la SGIPA ? Cette question peut paraître insolite si l'on songe à l'origine professionnelle des maîtres des ateliers de mécanique par exemple (cf. supra), il n'en reste pas moins qu'un débat pourrait avoir lieu entre les enseignants chargés du préapprentissage : sur les avantages et les inconvénients d'une option « pédagogie active » destinée à des « laissés pour compte » produits par le système scolaire et ses méthodes traditionnelles... [6]

Des méthodes opposées pour atteindre les mêmes objectifs de formation

Grillet et Kleiber ont observé que la majorité des adolescents travaillant le bois dans leur atelier ont pris

de l'assurance pendant leur année de préapprentissage, qu'ils se « sentent mieux dans leur peau », qu'ils se façonnent progressivement une image plus positive d'eux-mêmes, etc. La plupart des adolescents le confirment d'ailleurs dans leurs rédactions ! Il n'en est pas moins vrai que pour une faible minorité de jeunes, une structure plus rigide, plus autoritaire, etc. serait plus sécurisante... Car certains élèves — dont les quinze ans de scolarité et de vie familiale se sont déroulés dans des cadres très contraignants — ne se sentent tout simplement pas à l'aise dans une situation d'ouverture, de « négociation » avec les enseignants, de travail « déscolarisé » [7].

On peut souligner à cet égard que, dans un « atelier ouvert », ces jeunes subissent peut-être la « loi du milieu » (de leurs pairs), à savoir qu'ils deviennent rapidement dépendants du choix des élèves les plus forts (sur le plan physique ou intellectuel) ou les plus motivés à s'engager dans les activités... ou encore à faire régner leur ordre (dialectique du maître et de l'esclave en milieu adolescent). Je rappellerai alors qu'une option pédagogique (quelle qu'elle soit) ne peut jamais satisfaire tous les élèves ou en tout cas ne peut les satisfaire tous au même degré : elle favorise les plus favorisés et défavorise les plus défavorisés !

Même si personnellement je crois aux vertus de la pédagogie active, je tiens pour équitable de verser une pièce au dossier qui prône une conception inverse, tant il est vrai que la valeur d'une orientation éducative dépend de ceux qui la mettent en oeuvre (maîtres et élèves).

Voyons les thèses d'un enseignant du cycle d'orientation (C.O.) qui a fait le choix d'une *pédagogie directive et progressive* (entièrement basée sur le respect du programme scolaire — notamment pour le français et la mathématique). Ce maître de 7e année a pris en charge les quatorze élèves ayant obtenu les résultats les plus faibles en 6e année primaire. Il met ainsi en évidence les raisons du succès de son entreprise de « repêchage » :

Il y a une corrélation évidente entre ce que les sportifs appellent le « moral », *c'est-à-dire la confiance en soi, l'adhésion à l'oeuvre entreprise, et* le niveau des performances scolaires. *L'élève peut demeurer lui-même, et de façon toute naturelle, l'artisan de son propre développement, à la condition expresse* qu'il se sente bien dans sa peau *et que* le succès lui soit accessible.

Mon « secret » est en fin de compte d'une extrême simplicité. Je n'ai jamais prétendu avoir la capacité de « sauver » les élèves véritablement faibles ; je refuserais même de les prendre en charge, n'ayant aucune formation pour cela. Mais ce dont je suis sûr, en revanche, c'est que la grande majorité de ceux qu'on veut faire passer pour faibles, foncièrement limités, ascolaires et que sais-je encore, ne le sont pas vraiment et possèdent les moyens de progresser largement dans un cadre scolaire à peine aménagé. *Aux spécialistes les élèves vraiment limités, au pédagogue ordinaire ceux qui ne le sont qu'en apparence. De tous les élèves en échec que j'ai connus, la presque totalité possédait les moyens de faire mieux que leurs résultats ne le laissaient voir. Assez sérieusement démoralisés dans leur travail scolaire, ils s'étaient peu à peu mis eux-mêmes en veilleuse, par crainte du ridicule, de la désapprobation du maître ou des autres élèves de la classe.* Il n'est pas faux de dire, hélas, que l'école fabrique elle-même une grande partie des cancres qu'elle se plaint d'avoir à sa charge.

Alors, de quelle manière peut-on entreprendre la remobilisation des élèves en difficulté ?

Bien des pédagogues, et non des moindres, ont insisté sur la nécessité pour chaque élève de trouver son bonheur à l'école. Il est devenu courant dans certains milieux d'enseignants de penser que le succès, au sens très large du terme, dépend du plaisir à être en classe.

À cette conception hédoniste *de la vie scolaire, on oppose les vieux clichés sur la valeur de* l'effort. *On peut même dire que le choix pour la pédagogie du plaisir ou celle de l'effort divise assez largement et les milieux scolaires, et ceux qui, de l'extérieur, s'expriment à propos de l'école. Je n'ai pas l'intention de trancher cette question délicate ; cependant, j'éprouve le besoin d'y faire allusion pour mieux faire comprendre la position nécessairement particulière que j'occupe entre ces deux options. Il faut que l'école soit un lieu où l'élève se sente à l'aise, je l'ai dit. Mais je crains que de cette vérité élémentaire et indiscutable on ne soit tenté de tirer des conclusions inapplicables à des élèves marqués par l'échec scolaire.* Il peut être juste, avec des élèves sûrs d'eux-mêmes, de bouleverser les rapports entre les maîtres et les élèves, de confier à ces derniers d'importantes responsabilités

dans l'organisation de la classe, de multiplier les centres d'intérêt et d'ouvrir largement le regard vers l'extérieur. On se tromperait par contre si l'on pensait ainsi contribuer directement à résoudre les problèmes des élèves en difficulté.

Loin de chercher à enrichir la vie de la classe en élargissant au maximum l'éventail de mes objectifs pédagogiques, loin de chercher à faire de la classe le lieu de multiples « événements », j'ai au contraire établi une stricte hiérarchie des objectifs *et concentré tous mes efforts sur* l'acquisition et la maîtrise des connaissances.

Position rétrograde ?

Je ne pense pas. Je me fonde seulement sur la conviction que pour un élève en difficulté tout passe obligatoirement par l'amélioration des performances scolaires, que celle-ci joue un rôle libérateur et conditionne tous les autres facteurs. Un élève ne peut pas être à l'aise à l'école tant qu'il y accumule les échecs [8]. »

Du coût personnel à payer
au renoncement à espérer !

Alors que les élèves de la SGIPA sont peu enclins à se voir sous un jour positif, leur image conditionne souvent faiblement le choix de s'engager dans tel ou tel métier :

« Je ne sais pas au juste quel métier choisir. Mais j'ai plusieurs idées, quand j'étais petit, j'aimais bien l'histoire et la préhistoire, les civilisations disparues et les vieilles pierres. J'aimerais bien faire un archéologue, mais je crois que je ne peux pas faire ce métier car il y a des impossibilités. Je peux faire aussi un métier, puis après faire les cours du soir. Autrement je choisis des autres métiers, après Noël, je ferai des stages et des visites. Mais il faut que je choisisse un métier : je crois que je ferai un stage de routier, peut-être ou un autre »

(Claude, après deux mois).

De tels choix idéalistes ou tous azimuts sont monnaie courante et, comme les autres enseignants de la SGIPA, les maîtres de l'atelier bois savent qu'ils doivent guider leurs élèves vers des **options réalistes** en matière de choix professionnel.

Leur position peut à mon sens être comprise comme une réponse à ce constat « Il n'y a pas de miracle, les conseillers d'orientation professionnelle ne se sont pas trompés dans la sélection des élèves qu'ils destinent à la SGIPA » et leur action peut être caractérisée par deux options conjointes : 1) les maîtres de l'atelier bois offrent un « programme adapté » de rattrapage scolaire, *mais il incombe au jeune de faire l'effort de se rattraper lui-même, s'il place la barre plus haut...* 2) les enseignants doivent délégitimer tout autre choix d'un métier qui suppose des prérequis scolaires, des compétences et des motivations que l'élève — à leurs yeux — ne possède pas.

Il s'agit en fait d'un *vrai travail de délégitimation* des aspirations utopiques ou déraisonnables — que les conseillers en orientation, les maîtres d'atelier et les patrons d'apprentissage pratiquent chacun à sa manière et chacun à son tour.

P. Bourdieu a bien décrit (il y a plus de quinze ans) comment sont découragées les ambitions perçues comme démesurées :

*Il faudrait décrire la logique du procès d'intériorisation au terme duquel les chances objectives se trouvent transmuées en espérances ou en désespérances subjectives. Cette dimension fondamentale de l'*ethos *de classe qu'est l'attitude à l'égard de l'avenir est-elle en effet autre chose que* l'intériorisation de l'avenir objectif qui se rappelle et s'impose progressivement à tous les membres d'une même classe à travers l'expérience des succès et des échecs ? *Les psychologues observent que le niveau d'aspiration des individus se détermine pour une part essentielle, par référence aux probabilités (intuitivement estimées à travers les succès ou les échecs antérieurs) d'atteindre le but visé. « Celui qui réussit, écrit Lewin, situe son prochain but quelque peu (mais pas trop) au-dessus de sa dernière réussite. Ainsi, il élève régulièrement son niveau d'aspiration (...). Celui qui échoue, d'autre part, peut avoir deux réactions : il peut situer son but très bas, souvent au-dessous de sa réussite passée (...) ou bien il situe son but loin au-delà de ses possibilités ». (...) On voit à l'évidence que, selon un procès circulaire, « un mauvais moral engendre une mauvaise perspective temporelle qui à son tour engendre un moral encore plus mauvais, tandis qu'un moral élevé non*

seulement suscite des buts élevés mais encore a des chances de créer des situations de progrès capables de conduire à un moral encore meilleur ». (...) Si l'on sait en outre que « les idéaux et les actes de l'individu dépendent du groupe auquel il appartient et des buts ou des attentes de ce groupe » (...), on voit que l'influence du groupe des pairs — toujours relativement homogène sous le rapport de l'origine sociale, puisque, par exemple, la distribution des enfants entre les collèges d'enseignement général, les collèges techniques et les lycées, et, à l'intérieur de ceux-ci, entre les sections, est très étroitement fonction de la classe sociale des enfants — vient redoubler chez les plus défavorisés l'influence du milieu familial et de tout l'environnement social qui tendent à décourager des ambitions perçues comme démesurées et toujours plus ou moins suspectes de supposer le reniement des origines. *Ainsi, tout concourt à rappeler ceux qui, comme on dit, « n'ont pas d'avenir », à des espérances « raisonnables », ou, comme dit Lewin, « réalistes », c'est-à-dire, bien souvent, au renoncement à espérer*[9].

« La SGIPA, ta dernière chance ! » n'est finalement pas une boutade ! L'adolescent doit prendre cet aphorisme au sérieux : il lui incombe de saisir (enfin) sa chance et de faire les efforts nécessaires pour atteindre les objectifs d'apprentissage qu'il s'est (qu'on lui a) fixés.

Il faut s'interroger néanmoins sur les critères qui fondent le jugement des enseignants portant sur la *validité du choix professionnel* opéré par un jeune (dans le sens de ce qui est réaliste, raisonnable, prudent, faisable, possible, etc.)[10].

Pierre voulait devenir libraire ou journaliste... On lui a dit : « ce n'est pas possible ! ». Comme il est très habile à l'atelier, on l'a aiguillé vers le métier de tapissier-décorateur et... pendant un an, il a excellé dans cet apprentissage. Il a ainsi réalisé ce que nous voulions qu'il fasse à partir de ses qualités, mais son idée de devenir libraire n'était pas morte !

C'est un gars qui lisait très peu, on ne pouvait pas l'encourager à choisir cette profession-là ! On lui disait : « Tu as ces qualités manuelles, mets-les à profit, et engage-toi dans un métier manuel ». Ayant rompu son contrat d'apprentissage de tapissier-décorateur, il a passé une année chez un libraire, il a alors doublé son année... Actuellement, il prépare un dossier pour les beaux-arts. Une évolution qui n'en finit pas ! Nous, on l'a guidé vers des solutions possibles. *Il s'en sortait d'ailleurs très bien dans son premier apprentissage, mais cela ne correspondait pas à ses aspirations »*

(Entretiens avec Grillet et Kleiber)

Dans cette situation précise, les maîtres de l'atelier bois ont estimé que Pierre ne possédait pas les prérequis pour devenir libraire ou journaliste. Cette évaluation est assurément réaliste. Il n'en reste pas moins que l'aspiration de cet adolescent subsiste contre vents et marées... Il apprend à ses dépens que le **coût personnel à payer** est élevé lorsqu'on aspire à autre chose qu'aux ambitions reconnues comme légitimes par les professionnels des lieux de formation.

En se plaçant sur le « versant institutionnel » cette fois, on comprend l'ambivalence de la situation de Grillet et de Kleiber : d'un côté, ils sont des *enseignants visant à déscolariser le préapprentissage*, donc à développer et à tenter de faire reconnaître les qualités non scolaires de leurs élèves à l'intérieur et à l'extérieur de la SGIPA et, d'un autre côté, ils sont de façon plus informelle des *agents d'orientation professionnelle* qui ne peuvent pas ne pas appliquer aux futurs apprentis avec lesquels ils font « équipe » pendant un an les critères d'orientation dominants dans le système scolaire et dans le monde du travail.

Carnet scolaire et patron d'apprentissage : variations conjoncturelles...

En conclusion à son étude, D. Felder s'arrête brièvement aux rapports que la SGIPA entretient avec le système d'enseignement genevois :

L'insertion des handicapés, des déviants et des inadaptés de toutes sortes dans le circuit économique et l'application du critère de productivité comme condition (ou comme signe) de la réintégration est un phénomène relativement récent, qui part du postulat qu'il ne doit pas y avoir de laissés pour compte de la société, et que chacun a sa place, si modeste soit-elle. Mais ce postulat est soumis à rude épreuve lorsque la situation sur le marché du travail se tend et que la conjoncture économique est moins favorable : il

devient plus difficile d'affirmer qu'il ne doit pas y avoir de laissés pour compte dans une situation où les laissés pour compte ne sont plus forcément des déviants, d'affirmer que chacun a sa place dans une situation où les places, de travail notamment, deviennent plus rares.

Le problème n'est pas que le déviant, l'inadapté ou le handicapé prend la place d'un autre ; le problème, c'est que le déviant, le handicapé ou l'inadapté est moins bien armé (même s'il est techniquement aussi habile que d'autres) dans une situation de concurrence accrue pour l'obtention d'une place de travail [11]. »

Quels effets principaux la récession économique produit-elle alors sur la politique éducative de la SGIPA ?

La volonté de travailler, d'en « mettre un coup » est, nous l'avons relevé, l'un des critères de sélection d'un adolescent pour l'année de préapprentissage : la motivation au travail n'est toutefois un pré-requis essentiel que depuis quatre ou cinq ans. C'est dire que la conjoncture économique agit en amont de l'entrée à la SGIPA dans le sens du refus d'héberger des « glandeurs » et de futurs marginaux !

En aval, le rétrécissement du marché de l'apprentissage a fermé des portes qui — jusqu'au milieu des années 70 — s'ouvraient pour des adolescents ayant achevé leur préapprentissage...

Dès lors, la direction et les maîtres de la SGIPA mettent tout en oeuvre pour que dans la situation la plus favorable leurs élèves trouvent un apprentissage qui leur convienne ; mais ils cherchent dans tous les cas au moins à imposer cette *règle impérieuse « que l'adolescent trouve un patron d'apprentissage pendant l'année »* — à la limite n'importe lequel... Cette garantie obtenue, le jeune recevra alors les appuis pédagogiques nécessaires pour que son entrée en apprentissage se fasse dans les meilleures conditions possibles. La SGIPA en tant qu'institution n'aura par conséquent ouvert aucune porte de plus...

Grillet et Kleiber se sont en fait opposés au principe des examens d'apprentissage scolarisés ! Or, ces derniers temps — la conjoncture aidant ! — les maîtres d'autres ateliers se plaignent de devoir passer le plus clair de leur temps à « driller » les élèves en vue des examens à passer !

Cela signifie pratiquement

— que le carnet scolaire (de l'année précédente) et les connaissances scolaires redeviennent prépondérants dans l'échelle des valeurs de l'orientation préprofessionnelle ;

— que les maîtres de l'atelier bois voient leur conception et leurs degrés de liberté pédagogiques mis en danger : leur espace de formation moins « scolarisé » ou plus « éducatif » pourrait s'amenuiser comme peau de chagrin.

Délégitimation « cool » ...

Pour conclure, je vais souligner deux aspects de ce que j'ai appelé le « réalisme en douceur » de la SGIPA ou en d'autres termes les formes douces de délégitimation de choix jugés discutables, fantaisistes, erronés ou déviants ou *a contrario* les formes douces de légitimation des choix qui renforcent l'ordre des choses dominant :

1. *« Si Raymond veut devenir ébéniste et qu'on ne croit pas au bien-fondé de son choix, on lui dit de téléphoner, de se présenter, etc., mais on n'insiste pas beaucoup... On ajoute : « pense aussi à autre chose, à une solution de rechange » !* On prépare ainsi sa **défaite** à trouver un apprentissage d'ébéniste. *On insiste sur le fait qu'il sera sur une liste d'attente...*

   Malgré notre bonne volonté, on baisse les bras : c'est comme ça, on ne peut pas changer le monde !

   Un élève qui choisit de devenir vendeur en quincaillerie, pourrait certes peut-être faire autre chose, mais s'il a déjà cette sécurité à Pâques, c'est un élément positif pour lui. On l'encourage finalement à choisir en avril pour l'automne ! »

   (Entretien avec Grillet et Kleiber)

2. La direction de la SGIPA est libérale, elle accepte que des modes d'enseignement différents coexistent dans la maison. Le directeur n'est donc pas en principe opposé à la pédagogie active que les maîtres de l'atelier bois ont mise en oeuvre dans leurs chantiers de construction.

Cela dit, Grillet et Kleiber ont dans tous leurs rapports de fin d'année demandé au directeur qu'il approuve et qu'il soutienne ouvertement leur entreprise... La demande est en soi révélatrice du fait qu'ils ne se sentaient pas précisément appuyés en haut lieu !

Sans que cela soit jamais dit explicitement, on leur reproche en définitive de *manquer de réalisme* dans

la gestion de leur atelier de préapprentissage : on met en évidence qu'ils refusent d'être de **petits patrons**, qu'ils créent des rapports de trop grande familiarité avec les adolescents, que des décisions importantes sont préparées et assumées collectivement, bref que leurs options éducatives se situent plus dans le champ de l'autogestion ou de la cogestion que dans l'ordre hiérarchisé et individualisant du monde du travail...

Suite à la réception de la lettre signée par quelques élèves de l'atelier de travail sur bois (cf. note 7), le directeur est néanmoins intervenu directement et ouvertement auprès de Grillet et Kleiber pour leur signifier jusqu'où il est possible d'aller trop loin, afin de rappeler les normes qui fondent l'ordre institutionnel et afin de reprendre les choses en mains !

C'est l'exception qui confirme la règle... c'est le « rapport de forces » suscité par un fait concret, la direction ne pouvant pas ne pas saisir une si belle occasion !

Mais, c'est l'exception, puisqu'il suffit dans la très grande majorité des situations de délégitimer en douceur le projet de ceux que l'on tient pour idéalistes ou déviants — en leur faisant payer plus cher, dans l'ensemble des négociations quotidiennes, leur prétention au droit à la différence.

Michel Vuille
Service de la recherche sociologique
Département de l'instruction publique
Genève

NOTES :

[1] Ces deux enseignants m'ont fourni de nombreuses informations écrites (documents partiellement réalisés en collaboration avec les élèves) et orales (entretien) au sujet de leurs expériences éducatives.

[2] Felder D., *Les Élèves des ateliers de préapprentissage de la SGIPA. Étude de carrières*, Genève, Service de la recherche sociologique, 1981, (SRS 81.08).

[3] L'opposition entre « enseignement scolarisé » et « enseignement déscolarisé » est certes schématique, mais je n'ai pas les moyens de l'étayer ou de l'approfondir ici en me fondant sur des données de recherche. Je me contente donc de livrer quelques arguments pour lancer le débat qui devrait se poursuivre ailleurs : au sein des milieux directement concernés !

[4] L'hétérogénéité des classes (en fonction de la provenance des élèves) est un principe général appliqué à la constitution de tous les ateliers de la SGIPA.

[5] Interview de L. Grillet et J. Kleiber : « Les examens d'entrée en apprentissage renforcent les inégalités... », Journal de Genève, 25.5.78, p. 9.

[6] Débat qui, dans de nombreux lieux de formation, reste aujourd'hui encore très controversé !

[7] Des adolescents ont par exemple envoyé une lettre à la direction de la SGIPA dans laquelle ils adressaient à Grillet et Kleiber les reproches suivants : de ne pas proposer assez de travail scolaire, d'être trop peu interventionnistes, de laisser trop de libertés aux élèves,..., bref de n'être pas des pères autoritaires !

[8] Rapport Béguelin. *CO Informations*, 1981/3, p. 18-28.

[9] Bourdieu, P., « L'école conservatrice. Les inégalités devant l'école et devant la culture ». *Revue française de sociologie*, vol. VII, n°3, juillet-septembre, p. 325-357. Souligné par moi.

[10] Les enseignants ne sont évidemment pas les seuls à intervenir dans la situation. Il ne faut pas oublier en effet ni l'influence des parents, ni celle des maîtres de stage, ni celle des copains...

[11] Felder D., *op. cit.*, p. 46-47. C'est moi qui souligne.