

ASSOCIATION INTERNATIONALE DES SOCIOLOGUES
DE LANGUE FRANCAISE

ASSOCIATION DES SOCIOLOGUES BELGES
DE LANGUE FRANCAISE

**SOCIALISATIONS SCOLAIRES,
SOCIALISATIONS PROFESSIONNELLES:
NOUVEAUX ENJEUX,
NOUVEAUX DEBATS**

Actes du colloque de Bruxelles
9 et 10 octobre 1986

textes réunis par Anne Van Haecht



INSTITUT DE SOCIOLOGIE (fondé par E. Solvay)
UNIVERSITE LIBRE DE BRUXELLES

Guy VINCENT
Université de Lyon II

NOUVELLES POLITIQUES D'INSERTION SOCIALE ET PROFESSIONNELLE
DES JEUNES : LE CAS DE SAINT-FONS ET DU SUD-EST LYONNAIS

Nous voudrions décrire et esquisser l'analyse d'une expérience "en vraie grandeur" de transformation de l'éducation : "en vraie grandeur" parce qu'il ne s'agit plus, comme cela a pu être observé maintes fois dans le passé et dans le présent, d'une tentative faite dans le cadre d'une seule école, plus ou moins expérimentale ou marginale par rapport au système éducatif, mais d'une politique conduite depuis 1981 à l'échelle d'une ville de 16.000 habitants (Saint-Fons, à la périphérie de Lyon) et concernant l'ensemble des problèmes de l'enfance et de la jeunesse.

Avant que la décentralisation française n'affecte le système scolaire (il faudra d'ailleurs voir dans quelle mesure elle va l'affecter), il s'agit d'une initiative locale, prise par le pouvoir municipal. Sa nouveauté et son ampleur ont fait qu'elle a, ces dernières années, beaucoup servi de vitrine à tous ceux qui voulaient "changer l'école". A la vérité d'ailleurs, et malgré le titre de l'ouvrage qui présente l'idéologie sous-jacente à cette tentative (1), il s'agit moins de changer l'école (seule) que de modifier son rapport aux autres institutions. La notion-clé qui sert aux responsables municipaux est celle d' "espace éducatif global et concerté". "Global" parce qu'il intègre ou articule tous les agents et institutions intervenant ou susceptibles d'intervenir dans l'éducation de l'enfant et de l'adolescent (école, - parents, - associations sportives, socio-culturelles et autres, - entreprises artisanales, commerciales et industrielles, etc.). "Concerté" parce que l'on favorise l'élaboration commune de projets éducatifs par ces différents partenaires. On ne vise pas directement la pédagogie scolaire, qui ne dépend d'ailleurs en aucune façon du pouvoir local, mais on pense modifier le rapport entre les pratiques scolaires et les autres pratiques sociales (donc, tacitement ou implicitement, modifier par là les pratiques scolaires).

La question que nous pose cette expérience et que je formulerai dans les termes que nous avons contribué à élaborer (2) sera la suivante. Si on admet que notre mode de socialisation se caractérise par la prédominance de la forme scolaire, "l'espace éducatif global" représente-t-il l'achèvement de la constitution de ce mode ou une première atteinte à la prédominance de cette forme ?

Il est trop tôt pour parler en termes de réussite ou d'échec de la politique éducative de Saint-Fons : un Lycée d'enseignement professionnel à statut expérimental, complétant le dispositif scolaire, n'a accueilli ses premiers élèves qu'à la rentrée de 1985. Néanmoins, le suivi de l'expérience, assuré par les responsables eux-mêmes avec la participation de l'INRP et de l'Université Lyon II, et comprenant des dispositifs d'auto-évaluation, permet de détecter, dans cet espace, les zones sensibles et les points de friction.

Je présenterai donc rapidement, dans les termes de ses promoteurs, le dispositif, quelques-uns des objectifs proclamés et des justifications données, en traitant successivement du niveau élémentaire, du LEP expérimental, du dispositif jeunes. Nous verrons chaque fois certains des aspects du fonctionnement qui permettraient d'esquisser une réponse à la question ci-dessus, sans pouvoir ici évidemment formuler les hypothèses qui devraient être reliées à une question aussi large. Je terminerai par quelques remarques sur les usages de la notion de socialisation.

I. Saint-Fons est une commune de 15.800 habitants, située dans la banlieue Sud de Lyon, rive gauche du Rhône, entre Vénissieux et les autres communes industrielles du couloir rhodanien. Sans posséder l'équivalent de la trop célèbre ZUP des Minguettes à Vénissieux, il s'agit d'une ville dont la population se caractérise par un bas niveau de vie et une forte proportion d'immigrés. La Municipalité est socialiste. Les équipements scolaires comportent six écoles maternelles (certaines liées à un Centre Social), six écoles élémentaires (1.400 élèves), un C.E.S. (900 élèves), un L.E.P. (aujourd'hui "L.P.").

Il y a quinze ans, une première expérience, limitée à un groupe scolaire, a été tentée. L'école était conçue, du point de vue architectural et du point de vue pédagogique, comme une "école ouverte" :

- ensemble de petits bâtiments hexagonaux, comprenant des lieux scolaires (maternelle, élémentaire), une Maison de l'Enfance (avec plaine de jeux, théâtre de verdure, village indien, potager, etc.), des salles de sports ;
- certains de ces lieux sont polyvalents et accueillent des activités sportives ou culturelles d'adultes (en dehors des temps scolaires) ;
- même pendant le temps scolaire, le groupe d'éducateurs comprend non seulement les enseignants, mais des animateurs et des parents bénévoles ;
- un renouvellement des pratiques pédagogiques est préconisé dans le sens des méthodes actives et des méthodes de groupe. L'un des grands mouvements d'éducation populaire français, les Fracs et les Franches Camarades, participait à l'expérience.

En 1981, la Municipalité décide non pas d'étendre l'expérience, mais de tenter une expérience différente à l'échelle de la commune. On lit dans le fascicule présentant "l'espace éducatif" :

"On a souvent d'un côté l'école, de l'autre les animateurs, les parents à l'écart : image caricaturale mais pourtant proche de la réalité. Comment faire pour que tous ces acteurs travaillent en commun vers des objectifs et se trouvent en complémentarité dans la pratique éducative ? Fallait-il continuer à mettre à disposition des enfants durant le temps scolaire, moniteurs de sports, animateurs de musique, informatique ... ? Ne faut-il pas utiliser ces moyens différemment ? ... L'école doit permettre à tous les enfants l'acquisition des apprentissages fondamentaux ; mais l'école ne peut être en rupture avec la réalité sociale et économique d'aujourd'hui. L'école est le lieu principal des acquisitions, mais il n'est pas le seul : parents, éducateurs, médias concourent à son éducation. Il est nécessaire que tous ces acteurs se connaissent et se reconnaissent, et travaillent vers un objectif commun.

(D'autre part), les handicaps que l'on rencontre pour une véritable démocratisation et l'accession de tous les enfants à une véritable formation sont

souvent dûs à l'inégalité des chances qu'a l'enfant de rencontrer la culture, le sport, la technique. Il faut favoriser la rencontre de l'enfant avec la musique, la peinture, le théâtre, ... le basket, l'équitation, et faire que l'enfant, en tâtonnant, découvre ce qui peut être pour lui un moyen de réussite.

Arriver à ces objectifs nécessite une importante transformation des structures de l'école et de sa place dans la Cité par :

- une autre gestion du temps,
- une autre gestion de l'espace,
- une autre pratique pédagogique".

En quoi consiste, de fait, la réorganisation de l'espace et du temps ?

Un "passeport loisirs" avait été créé en 1976 : son coût étant proportionné au revenu des familles, il donnait à chaque enfant ou adolescent (jusqu'à 16 ans) accès aux représentations artistiques, aux activités de la Maison de l'Enfance, du Centre de loisirs, du Club omnisports, des Centres sociaux, de l'école de Musique.

En 1981, la participation des élèves (au niveau élémentaire) à des telles activités va être rendue de fait obligatoire par un réaménagement du temps scolaire. Horaires scolaires : 8 h, 30-12 h., 13 h.30-15 h.30, tous les jours sauf le samedi (la matinée scolaire du samedi étant reportée au mercredi, contrairement à la coutume française). A 15 h, 30, une partie des élèves quitte l'école, une autre y reste, mais dans les deux cas, il s'agit de pratiquer des activités sportives, culturelles, etc. En 84-85, ces activités étaient encadrées par 214 intervenants tous rémunérés : animateurs diplômés (74) ou en formation (42), enseignants (52), artistes et techniciens (26), professionnels ou mères de famille (20). Chaque élève peut participer à quatre ateliers par semaine ; ce nombre est limité à trois pour une même activité.

Les élèves de maternelle sont inclus dans le dispositif, mais celui-ci n'a pu être vraiment appliqué au C.E.S. Nous laisserons ici de côté ce problème, en soulignant toutefois que, dans le système scolaire français, le collège apparaît actuellement comme un lieu fermé et enfermé dans ses contradictions et ses conflits.

Au niveau élémentaire et maternelle, le "suivi" de l'expérience effectué par les responsables, les participants et des sociologues permet de mettre à jour un certain nombre de points significatifs. Les réunions de coordination et d'évaluation qui rassemblent par très petits groupes mes enseignants et les animateurs sont centrés sur l'observation des activités et des enfants. La lecture des compte-rendus de ces discussions (ou entretiens) de groupe montre que le rapport scolaire/péri-scolaire est extrêmement complexe.

- D'abord on se plaît à souligner que la relation entre enfants, et entre les enfants et l'adulte, le deuxième cas de figure est valorisé ("ils - les enfants - nous apprennent beaucoup de choses, même s'ils sont parfois affreux"). Mais certains animateurs, en particulier lorsqu'ils ne sont pas des professionnels de l'animation, disent avoir été "obligés d'établir un rapport d'autorité" au début de l'atelier : sinon, ajoutent-ils, on n'aurait rien pu faire.

Des parents, un peu brusquement lancés dans un rôle de responsables d'ateliers, se plaignent de directives et de modèles ("on n'a pas su me dire ce qu'on attendait de moi"). Parfois ils demandent des conseils et un jugement sur leur activité à l'instituteur ou à l'institutrice.

- En second lieu, dans les discussions, il y a une hésitation sur les finalités des activités extra-scolaires par rapport à celles de l'école. Si le but essentiel de l'école - apprendre - n'est pas remis en cause, l'activité péri-scolaire est conçue comme un complément favorisant les apprentissages scolaires, en particulier pour les enfants les plus défavorisés, soit comme une sorte de compensation-évasion par rapport au monde scolaire, implicitement considéré comme fermé, rétréci ...

"J'ai des gosses français et étrangers, déclare un animateur d'activités artistiques ; on fait des choses qui leur paraissent intéressantes parce qu'ils ne font pas ça en classe ...". "Ca leur fait un bien immense de pouvoir s'évader dans ces activités, parce que leur famille ne les emmène nulle part : on ne leur fait pas connaître autre chose que la rue, la cour et la télévision".

"Ce qu'il y a de plus important pour les gosses, qui sont à l'école toute la journée, c'est la détente ... Il faut une activité qui leur plaise et qui les détende, tout en leur faisant apprendre quelque chose".

Les apprentissages ne sont cependant pas reliés par tous aux apprentissages scolaires : "Un jour ou l'autre, ils vont se rappeler ce qu'ils ont fait et ça peut leur servir" (Atelier activités manuelles). Certains responsables municipaux insistent sur cet élargissement des apprentissages : il favorisera une "insertion sociale et professionnelle" qui ne peut et ne doit pas dépendre étroitement des performances scolaires (2). Et l'on cite volontiers le cas de cet ancien élève, passionné de l'activité équitation, et devenu jockey ...

Mais la doctrine officielle, si j'ose dire, ne met pas sur le même plan toutes les composantes de l'espace éducatif global et ce n'est pas pour rien que l'on insiste sur la concertation et les projets éducatifs communs. Dans le livre "Naissance d'une autre école", à propos de l'espace éducatif, il est dit que l'enfant est appelé à vivre dans des "lieux collectifs tous reconnus plus ou moins comme lieux d'éducation" (p. 141). Et si "l'école de demain" doit "s'inscrire dans un cadre de concertation avec les autres lieux éducatifs", on ajoute que "cela ne réduit pas sa place, ni son rôle et sa dimension" (p. 142).

Ce rôle est précisé dans la brochure municipale : "l'école doit être ouverte sur les événements extérieurs, mais elle doit être ce lieu où "tout s'explique, ce lieu où tout trouve commencement des connaissances justes".

On le voit : Saint-Fons tente une redéfinition des rapports de l'école et de la Cité, mais n'est pas une Cité sans école ...

II. Il nous faut compléter cette réflexion en examinant le seul point de sortie du système scolaire (3) et d'entrée dans la vie que maîtrise (relativement) Saint-Fons : le L.E.P. expérimental jumelé avec la Mission locale de l'insertion professionnelle et sociale des jeunes. Qualifié de L.E.P. de la seconde génération par rapport aux anciens Collèges d'Enseignement Technique rebaptisés L.E.P., puis L.P., l'établissement de Saint-Fons présente, davantage que ne peuvent le réaliser les groupes scolaires élémentaires, les caractéristiques d'ouverture et d'intégration à la Cité.

Non prévu par la carte scolaire, il a été projeté dès 1982 pour compléter l'espace éducatif par la formation professionnelle, et en tenant compte d'une part des populations "défavorisées" de tout un secteur (100.000 habitants) qui va de Vénissieux à Feyzin, d'autre part de l'importance locale du bassin d'emploi du Sud lyonnais (usines chimiques, pétrole, etc.).

Destiné à la fois à des élèves venus du Collège, à des ouvriers en stage de formation continue ou de requalification, à des adultes de la zone, l'établissement est intégré au quartier : des rues et des places relient à l'environnement un ensemble de bâtiments comprenant, outre des locaux scolaires, la Mission locale, un caveau de jazz, un "vrai" restaurant ouvert à tous avec un "vrai" bar, etc.

On retrouve dans ses principes de fonctionnement le principe de l'espace éducatif global et concerté - intégrant maintenant les entreprises -, et les idées développées dans le rapport de B. Schwartz (1981) sur les qualifications professionnelles et sociales.

Citons quelques extraits du texte du projet :

"Le L.E.P. ne doit pas être un moment de formation professionnelle dans le cursus d'un élève en difficultés scolaires, mais un lieu de rencontre et d'éducation globale à dominante technique, ouvert à chaque instant à ceux qui en éprouvent le besoin à certains moments de leur itinéraire personnel".

(N.B. - Il faut relativiser cette notion de besoin : une cellule d'accueil et d'orientation est chargée de rechercher "éventuellement" les jeunes en détresse, de leur offrir un "tutorage", des stages de

"réinsertion sociale", etc. On reviendra plus loin sur quelques aspects de son fonctionnement).

Relié en aval avec les entreprises, s'adressant à des jeunes d'origine sociale modeste, le L.E.P. cherche des solutions éducatives originales, et s'adresse à "l'individu non pas sous son aspect exclusivement scolaire mais dans sa globalité". L' "insertion sociale, l'acquisition ou la prise en compte de "qualifications sociales" antérieurement acquises, sont aussi importantes que la formation professionnelle.

Cependant l'un des objectifs essentiels du projet, favorisé par son caractère local, est de créer de "nouveaux espaces de négociation" entre système éducatif et système productif". Et pratiquement sont prévus dans l'organisation pédagogique du L.E.P. à la fois l'intervention de professionnels et, pour les élèves, l'alternance. Enfin, la Mission locale pour les jeunes (16-25 ans), dont l'antenne de Saint-Fons est liée à la Cellule d'accueil du L.E.P., conduit une action de prospective et d'expérimentation pour "définir des qualifications nouvelles" s'adressant à des "jeunes de faible niveau de scolarisation".

Un premier bilan (5) de cette négociation, ici appelée d'ailleurs, et ce n'est pas par hasard, négociation, n'a pas commencé sans difficultés (voir Texte I).

Les entretiens, visant à mettre au point le programme du L.E.P., abordaient la question de l'alternance, mais après toute une série de questions (très ouvertes) sur les nouvelles technologies, la formation du personnel, l'organisation du travail, les qualifications, etc.

La commission de mise en place du L.E.P. de St-Fons, dans le compte-rendu d'une réunion tenue le 2 février 84, fait état du "boycott" des entreprises, ou plutôt des grandes organisations d'Industrie et de Commerce :

- "Lors de la réunion du groupe de travail sur le bassin d'emploi, les entreprises ne sont pas venues ; la date de la réunion avait pourtant été modifiée à leur demande et décidée avec elles. Que penser de cette absence ? La participation active des entreprises sous-tend le projet du L.E.P. Si elles ne viennent pas, le projet n'est-il pas remis en cause ? ...".
- "Il est peut-être préférable de contacter les entreprises individuellement, ... plutôt que de s'adresser directement aux instances représentatives comme le Groupement des Industries lyonnaises (GIL)" (Le Proviseur).
- Depuis deux ans, les actions menées auprès des bassins d'emplois sont boycottés par les entreprises (un IET).
- Il faut inciter les enseignants à entreprendre avec nous cette démarche, par technique d'entretiens, par exemple" (J.P.F., INRP).

J'en retiendrai quelques passages significatifs quant aux rôles attribués à l'école par l'entreprise. Une des opinions qui semble prévaloir dans beaucoup de grandes entreprises est celle formulée par les Commissions spécialisées des Chambres syndicales des industries métallurgiques, de l'Union des industries métallurgiques et électriques : partage des tâches entre l'entreprise et l'école, et non pas association.

A l'école reviendrai d'assurer une formation de base solide, définie ainsi :

- lire, écrire, compter ; des connaissances fondamentales assimilées ;
- des connaissances approfondies plutôt qu'étendues ;
- la rigueur scientifique ;
- l'apprentissage de l'effort.

Le système éducatif ne peut que donner une formation de base : il n'a pas à coller aux emplois et à leur évolution. L'entreprise garde la maîtrise de ces emplois, quantitativement et qualitativement. Elle est donc responsable de l'acquisition des qualifications et de l'adaptation des jeunes au premier emploi.

Quant aux qualifications nouvelles, elles pourraient être en partie assurées par un recrutement au niveau du baccalauréat (technique ou général) et par des formations complémentaires en entreprises. C'est ce que tente l'AFPM (Association pour la formation et la promotion dans la métallurgie).

Une partie, voire une grande partie des responsables d'entreprises ont, dans l'enquête, exprimé des réserves non seulement à l'égard des jeunes scolarisés en L.E.P. (traditionnel), mais à l'égard de l'alternance et des diverses formules d'association L.E.P.-entreprises (6).

En somme, voilà l'école renvoyée à ses fonctions d'instruction et surtout de socialisation élémentaires ou fondamentales.

Les auteurs de l'étude sur les entreprises ne se faisaient guère d'illusions. Evoquant les "fausses alternances", ils parlaient de "redonner sa fonction pédagogique" à celle-ci et la définissaient comme suit : "c'est le projet d'une articulation mieux étudiée de l'école aux pratiques sociales".

Les raisons d'espérer et aussi de vouloir ne manquent cependant pas. C'est ainsi qu'un établissement de chaudronnerie employant quinze salariés accueille des jeunes en difficulté et assure un complément de formation comportant non seulement le dessin et le traçage, mais du français et des mathématiques.

Mais le problème de l'articulation entre l'école et l'entreprise est complexe, puisque dans certains groupes industriels, l'action d'adaptation du jeune à l'entreprise est conçue sous la forme scolaire : c'est ainsi que la Chambre des Industries métallurgiques du Rhône

prévoit une "formation en économie et psychologie" pour les ouvriers, employés et techniciens, avec trois ou quatre niveaux, en vue d'augmenter la "motivation des salariés".

Aujourd'hui, le Proviseur du Lycée rappelle que l'objectif n'est pas de donner une formation professionnelle immédiatement utilisable, mais une "culture technique". Il entend bien cependant que la formation complémentaire donnée dans l'entreprise soit une véritable formation ("alternance vraie"), donc qu'elle soit faite en collaboration, qu'elle soit concertée (7).

Six professeurs du Lycée ont cette année (1986-1987) une décharge de service pour suivre la réalisation des accords conclus avec diverses entreprises, et prospecter de nouveaux lieux de formation en entreprises.

III. En revenant sur quelques aspects du fonctionnement de la Cellule d'accueil, d'orientation et de suivi lié à la Mission locale, je voudrais enfin indiquer comment on peut conceptualiser la socialisation (8).

La Cellule s'adresse à tous les jeunes (16-25 ans) qu'ils soient ou non au L.E.P., ainsi qu'à des adultes désirant ou devant suivre une formation complémentaire. Sa première fonction est énoncée comme suit : "aider le jeune à élaborer et à conduire son itinéraire de formation, d'insertion professionnelle et sociale". Elle s'intéresse donc aussi aux problèmes de loisirs, de santé, de logement, etc., des jeunes. Elle se définit comme "lieu d'écoute" et les entretiens approfondis n'ont pas pour seule visée l'orientation professionnelle, mais "l'expression" du jeune.

Il suffit d'interroger conseillers et animateurs pour se rendre compte que la tâche n'est pas facile. On lit ainsi dans un rapport d'activité de 1983 :

"Touchant un public qui se caractérise par son instabilité, sa tendance à se démobiliser, sa difficulté à se structurer et à s'insérer, le suivi ne s'avère pas toujours concluant en regard du travail qu'il exige. Il n'est pas toujours possible de maintenir chez un jeune la motivation, de préserver le profit des entretiens approfondis avant l'accès à un stage et de faire en sorte qu'il ne perde pas le bénéfice de ses acquis dans les périodes d'inter-stages".
 (Rapport d'activité 1983 de la "Mission Animation, Information Jeunes de St-Fons", rattachée à la Cellule d'accueil du L.E.P.).

Une étude que nous avons entreprise sur les Missions locales (St Fons et Mâcon), révèle parfois un discours plus pathologiste, si je puis dire, que celui-ci. Un rapport de la Maison locale de Mâcon, en 1985, opérait une sorte de dichotomie entre des jeunes "motivés à s'en sortir", et des jeunes difficiles à "dynamiser" (9). Comme si l'on pouvait dynamiser de l'extérieur ; comme si les jeunes ne manifestaient pas par ailleurs un dynamisme (ce dont tenait compte le rapport de Schwartz).

Pour tenter de mieux définir à la fois ces dispositifs et les attitudes des jeunes, je renverrai brièvement aux formules que le Groupe de recherche sur le procès de socialisation a élaborées, et continue d'élaborer.

La socialisation est sans cesse en train de se faire, de se défaire. Elle inclut toujours la possibilité d'être autre.

Le procès de socialisation n'est pas un processus linéaire d'intériorisation, mais un procès complexe et contradictoire.

Il est un procès social et ce sont les conditions sociales précises dans lesquelles des jeunes se socialisent qu'il faut, dans notre cas, étudier.

Pour terminer, je souhaiterais enfin lancer dialogue avec les chercheurs de Toulouse. Dans son texte des Cahiers du Centre de recherches

sociologiques (n° 4, nov. 1985), Marcel Druhle, porte parole d'un collectif de réflexion sur le concept de socialisation, bien qu'il parle de devenir, de changement, et même de contradiction ou de dialectique, me paraît méconnaître ce sur quoi précisément nous insistons : le caractère historique de la situation, de la socialisation et donc du social. Cependant, définissant la socialisation dans son article de la revue Sociétés, c'est bien d'historicité que parlait J.M. Berthelot.

Pour ma part, me détournant des notions d'acteur et de système, j'avais, dans notre rapport d'activité de 1983, repris d'H.G. Gadamer cette définition de l'être social (10) : l'être qui vit dans son avenir comme champ de projets que son être, formé par son histoire, lui ouvre.

Le problème des jeunes et de leur "dynamisme" serait donc à étudier par référence à la largeur du champ des possibles, à la présence ou à l'absence de lieux où réaliser des projets, où produire du sens.

NOTES

- (1) BEST, F. et al., Naissance d'une autre école, La Découverte, 1984.
- (2) Voir les publications du "Groupe de recherches sur le procès de socialisation", Université Lyon II (Unité associée au CNRS n° 893). Ce groupe a été créé en 1976.
- (3) Même lorsqu'elles sont pratiquées à l'école ou encadrées par des instituteurs, les activités ne sont pas de type scolaire, - on parle d'ailleurs plus volontiers d'"ateliers". J'ai pu observer ainsi, sur la scène de la Maison des Jeunes, un atelier théâtre consistant en l'invention d'un spectacle réel, avec apprentissage pendant l'activité même, des principes de la mise en scène, du travail de l'acteur, etc. Dans une école, "l'activité espagnol" n'est pas une classe de langue ou de poésie espagnoles : pour l'essentiel, on mime des scènes de la vie quotidienne ...

- (4) Après le collège, une partie des élèves entre dans le second cycle général ou technique. Mais il n'y a pas de lycée dans la commune. Les élèves doivent donc fréquenter un établissement extérieur.
- (5) Notre commentaire s'arrête à la fin de l'année 85, car le changement de gouvernement, les attitudes patronales, la modification des dispositifs d'insertion professionnelle ont quelque peu changé les données du problème en 86.
- (6) Formations organisées à St-Fons : CAP et BEP de Mécanique et d'Electromécanique, BEP d'Electronique, de Maintenance, de Plasturgie, de Chaudronnerie.
- (7) La négociation porte donc sur les finalités et le contenu de la formation et non pas seulement sur les aspects secondaires de l'alternance. Ces derniers ne sont cependant pas négligés : pour compenser la perte de production qu'entraîne le placement du jeune à un poste de travail, le lycée offre des formations complémentaires dans l'établissement, utiles à l'entreprise, pour des ouvriers.
- (8) Inutile de rappeler, en effet, que la notion d' "insertion sociale" n'est pas un concept sociologique.
- (9) Voir BONNIEL, D. et J., "Politique locale d'insertion professionnelle et sociale" ; réponse à l'appel d'offres du Comité Politiques sociales, février 86.
- (10) Il faudrait même dire l'existant, et non pas l'être. "J'existe ouvrier ou j'existe bourgeois", disait Merleau-Ponty dans La Phénoménologie de la perception. Il désignait par là deux manières d'être-au-monde et d'être par rapport aux autres : c'est ce que nous entendons par socialisation.