

LES DISPOSITIFS DE FORMATION EN ALTERNANCE AU COLLEGE

Rapport à monsieur le ministre de la jeunesse,
de l'éducation nationale et de la recherche

à monsieur le ministre délégué
à l'enseignement scolaire

Rapporteurs : **René CAHUZAC**
Jean-Paul DELAHAYE
Brigitte DORIATH

Janvier 2003
n° 2003-002

TABLE DES MATIERES

INTRODUCTION	4
VINGT-CINQ ANS DE CIRCULAIRES.....	6
L'évolution du collège depuis vingt cinq années.....	6
Le collège unique, davantage un idéal qu'une réalité.....	6
Le problème posé par les élèves qui sont en grande difficulté à l'entrée en sixième	9
L'alternance a toujours figuré dans l'offre de formation	11
Le pilotage des collèges par l'administration centrale.....	13
Une autonomie longtemps concédée par défaut.....	13
Une progression des moyens moins rapide que dans le second cycle	13
L'uniformisation du personnel enseignant	14
ANALYSE QUALITATIVE DE L'EXISTANT	16
Les objectifs de l'alternance : entre orientation et motivation	16
L'alternance et l'éducation à l'orientation	17
Les modalités de mise en œuvre	17
L'intérêt du dispositif.....	18
Les limites du dispositif.....	18
L'alternance et les élèves en difficulté	19
Les publics visés	19
Les modalités, une extrême diversité	21
Le pilotage des dispositifs, essentiellement départemental.....	24
Le suivi et l'évaluation, une vision à court terme	26
LES QUESTIONS INDUITES PAR CES CONSTATS.....	29
Quel est, au niveau de collège, le contrat de l'éducation nationale ?	29
Pourquoi certains élèves ne supportent-ils plus le collège ?	29
Vers un cursus parallèle ?.....	31
Quel dispositif, pour quel public ?.....	32
Quels sont les apports de l'entreprise que l'Éducation nationale ne peut fournir ?	33
LES PROPOSITIONS.....	36
Rendre lisible la diversification des parcours	36
Distinguer orientation, diversification des parcours et re-motivation.....	36
Simplifier l'offre	36
Installer un pilotage qui assure les conditions de la qualité	37
Donner un cadre national.....	37
Assurer un suivi.....	38
Veiller à une attribution prioritaire au collège des moyens délégués au second degré.....	38
Former les professeurs du collège.....	39

Garantir les acquis fondamentaux.....	40
Agir sur l'amont.....	40
Définir le socle commun.....	40
Préciser le contrat éducatif national au-delà de l'obligation scolaire	41
Clarifier la réglementation pour les élèves en entreprise et en LP	41
CONCLUSION	43

Introduction

Le collège est le lieu où se concentrent actuellement d'importantes difficultés : difficultés rencontrées par un nombre significatif d'élèves qui entrent dans le second degré sans maîtriser les apprentissages de base, et qui perdent pied tout au long de leur scolarité au collège; difficultés des enseignants également, peu préparés à affronter ces problèmes et dont le désarroi doit être entendu.

Ces difficultés sont socialement marquées et sont inégalement réparties sur le territoire national. Il existe bien une fracture scolaire que les collèges rendent particulièrement visible. À envisager la question sous cet angle, on peut dire, avec raison, que le collège va mal. Est-il le « maillon faible » du système éducatif ? Il est, à tout le moins, le « maillon révélateur » des problèmes de l'ensemble du système éducatif et, plus largement de notre société.

Mais on doit aussi constater que, malgré tout, le collège ne remplit pas si mal sa mission. A-t-on oublié qu'il existait encore, il y a vingt-cinq ans, trois voies de formation à l'entrée dans le second degré et, qu'à force d'engagement, d'ajustements, d'adaptations le collège a atteint en grande partie ses objectifs? Les premiers résultats de l'enquête internationale PISA 2000¹ montrent, par exemple, qu'en compréhension de l'écrit, les jeunes français de 15 ans ont des résultats qui sont dans la moyenne des pays de l'OCDE. Il ne faut évidemment pas se satisfaire de ce classement qui porte en lui-même la marque des progrès qui restent à accomplir, mais on doit constater que l'Allemagne, qui a fait le choix d'un système éducatif différent, avec des filières de formation précocement distinctes, a des résultats sensiblement inférieurs et plus hétérogènes.

La situation des dizaines d'établissements qu'il nous a été donné d'observer semble indiquer que les difficultés rencontrées aujourd'hui sont moins l'indice d'une dégradation (même si l'on constate un essoufflement des performances de l'école depuis 1995), que l'expression d'une attente sociale forte des progrès qu'il reste à accomplir. Il est insupportable de voir sortir chaque année du système éducatif plusieurs dizaines de milliers de jeunes sans qualification. Parce que ces sorties sont l'échec de l'éducation nationale. Aussi parce que la demande sociale de qualification est forte et que les études² montrent les difficultés d'insertion et la fragilité vis à vis de l'emploi de jeunes non qualifiés. Enfin, parce que le lycée professionnel offre des parcours de formation adaptés pour bon nombre d'élèves et constitue une voie réelle de qualification, alors que la plupart des jeunes y entrent à reculons. Dans les collèges que nous avons visités à l'occasion de cette étude, nous avons observé une réelle volonté d'adaptation pour répondre aux difficultés rencontrées. Nous avons vu des gisements d'imagination, de dévouement, d'expertise qu'il faut absolument soutenir et auxquels il faut redonner un horizon, si on veut enrayer le phénomène de lassitude qui gagne les plus dynamiques de nos enseignants.

Une des réponses proposées par certains établissements est l'alternance pour des élèves issus, en principe, de 5^{ème} et de 4^{ème}. Le terme d'alternance doit ici être compris dans son sens premier : il s'agit, pour la totalité des dispositifs et des structures observés, d'alterner

¹ Les compétences des élèves français à l'épreuve d'une évaluation internationale, premiers résultats de l'enquête PISA, les dossiers de la DPD n° 137.

² Enquêtes Génération 92 et Génération 98, CEREQ.

entre la classe « ordinaire » du collège et un autre lieu : atelier au sein même du collège, lycée professionnel, entreprise (ou autre organisation).

Quels sont les apports de cette alternance ?

À quelles conditions les structures et les dispositifs de formation en alternance mis en place dans les collèges et les lycées professionnels peuvent-ils constituer un progrès et non une régression dans la construction du collège pour tous ?

Tel est le champ de l'étude que nous présentons dans ce rapport.

Nous avons pris le parti de mener une étude qualitative et non quantitative. À cette fin, nous avons observé les expérimentations mises en place dans sept académies : Besançon, Créteil, Lille, Limoges, Rouen, Toulouse, Versailles. Certaines de ces « expérimentations » sont anciennes (depuis 1994 dans deux académies observées), d'autres plus récentes.

Plusieurs dizaines d'équipes d'établissement ont été auditionnées, à l'occasion de visites sur site ou lors de rencontres hors établissement et nous avons pu dialoguer avec l'ensemble des partenaires : responsables académiques et départementaux, chefs d'établissement, personnels des établissements, élèves, parents, chefs d'entreprises, chambres consulaires, partenaires de l'inspection du travail...

La très grande variété des dispositifs mis en place nous a conduits à prendre en compte, du fait de leur complémentarité, des structures qui ne sont pas strictement dans le champ de notre étude : CLIPA, Maisons familiales et rurales, dispositifs relais.

Vingt-cinq ans de circulaires

Avant de rendre compte de nos observations et de faire part de nos propositions, il nous est apparu indispensable de livrer, dans une première partie, une brève analyse rétrospective des décisions prises pour le collège depuis qu'il est dit « unique », c'est-à-dire depuis un quart de siècle. Il ne s'agit évidemment pas de faire une « histoire » du collège, mais de prélever, à l'occasion de ce rapide rappel, les informations utiles à la bonne compréhension de notre thème d'étude.

Deux sources faciles d'accès ont été utilisées : d'une part, les circulaires de rentrée parues depuis 1977, année du début de la mise en œuvre effective de la réforme du collège unique, et, d'autre part, les nombreux rapports de l'inspection générale de l'éducation nationale³.

Celle-ci a, en effet, publié régulièrement des rapports concernant la situation des collèges. Pour ne citer que quelques exemples récents, on peut mentionner *Le Livre Blanc sur les collèges, Le Collège, 7 ans d'observations et d'analyses* (1997), qui rassemble sept années d'études menées de 1989 à 1996, ou encore le dernier rapport de mars 2002 sur *La classe de sixième, état des lieux et réformes en cours*. Ainsi que l'indiquait en 1997 le doyen de l'inspection générale de l'éducation nationale, « on trouverait difficilement une plus grande constance dans l'attention. »⁴

Les questions qui se posent aujourd'hui au collège ne sont donc pas nouvelles et ont été soulevées depuis de nombreuses années. Déjà, en effet, en 1985, le collège est défini comme le « maillon sensible de notre système éducatif. »⁵ Considérer ces questions dans une perspective historique de vingt-cinq années permet donc de mettre en évidence quelques points forts.

L'évolution du collège depuis vingt-cinq années

Le collège unique, davantage un idéal qu'une réalité

Le collège n'a jamais été véritablement « unique », au sens d'uniforme. Les propos tenus dans les vingt-cinq circulaires de rentrée publiées depuis 1977, et relues à l'occasion de cette étude, ont toujours intégré l'idée d'un collège qui ne peut, à l'évidence, être uniforme, à partir du moment où il a vocation à accueillir tous les élèves.

³ Pour compléter cette analyse, on peut lire les numéros 4-2001 et 1-2002 intitulés *Collège(s) et collégiens* de la revue de l'association française des administrateurs de l'éducation.

⁴ *Le Collège, 7 ans d'observations et d'analyses*, CNDP-Hachette éducation, 1997, p. 8.

⁵ Circulaire du 8 janvier 1985, B.O. du 17 janvier 1985.

La première circulaire de mise en application de la loi de 1975⁶ n'utilise d'ailleurs pas le vocable d'« unique » pour caractériser le nouveau collège. Ce texte officiel fondateur met en place « un tronc commun de formation » d'une part et modifie la procédure d'admission en sixième d'autre part. À partir de 1978, les élèves de CM2 sont admis de droit au collège et répartis « indistinctement » dans les classes de sixième.

Partant, il est précisé aux enseignants des écoles que la formulation d'un avis sur « le type de pédagogie »⁷ pouvant convenir à un élève accueilli au collège est devenu sans objet. Les trois filières de formation (type 1, type 2, type 3) ont vécu.

En vue de la rentrée de 1987, il est précisé que « le collège accueille et prend en charge les élèves à l'entrée en sixième ; tels qu'ils sont et non tels qu'on voudrait qu'ils soient. »⁸

Le refus constamment affiché des « filières » (1977-1979-1982-1995-1996-1998-1999⁹)

Dès le début, la très grande hétérogénéité des élèves de collège est prise en compte. Du soutien est prévu pour les élèves en difficulté, mais dans le cadre de la classe, à partir d'« aménagements pédagogiques intégrés [...] dans l'action et la pratique de l'enseignant. »¹⁰

À titre exceptionnel néanmoins, il est envisagé le regroupement d'élèves « dont les lacunes graves dans plusieurs domaines de formation rendent indispensables des aménagements particuliers. » Le même texte précise que cet aménagement particulier est mis en place « en attendant que la réforme ait porté tous ses fruits au niveau de l'enseignement primaire », et qu'il pourra être prolongé en 5^{ème} tout en demeurant « exceptionnel. »¹¹

La circulaire de rentrée 1979 demande expressément « d'éviter de recréer des filières à partir de groupes de langues vivantes. »¹²

Ainsi, du « collège pour tous » (1982), à « l'école pour tous » (1999) ou au « collège républicain » (2001), la politique éducative mise en œuvre « se traduit d'abord et en toutes circonstances par le souci de ne pas reconstituer de filières. »¹³

Une expérimentation quasi permanente pour tenter de diversifier les parcours (1975-1984-1994- 2001)

Une dizaine d'années après la loi fondatrice, une première « rénovation » intervient en 1983-1984, à la suite du rapport de Louis Legrand. Elle est conduite, dans un premier temps, à partir d'établissements expérimentaux.

L'objectif affiché est la mise en place d'« une pédagogie différenciée et un suivi plus individualisé des élèves. L'hétérogénéité de la population scolaire pose aux enseignants des problèmes qui seront d'autant plus délicats que l'on prétendra faire entrer l'ensemble des élèves dans un système fermé de normes qui ne conviennent qu'à une partie d'entre eux. L'enseignement doit aussi savoir s'adapter et tirer parti, comme d'une richesse de leur diversité. »¹⁴

⁶ Circulaire du 5 janvier 1977, B.O. du 27 janvier 1977, p. 172 et suivantes.

⁷ Circulaire du 5 janvier 1977, B.O. du 27 janvier 1977. Allusion à la suppression des trois voies de formation qui existaient auparavant.

⁸ Note de service du 12 décembre 1986, B.O. du 25 décembre 1986.

⁹ Les dates renvoient aux circulaires de préparation de rentrée.

¹⁰ Circulaire du 6 février 1978, B.O. du 9 février 1978.

¹¹ Ibid.

¹² Circulaire du 24 novembre 1978, B.O. du 30 novembre 1978.

¹³ Circulaire du 23 décembre 1981, B.O. du 21 janvier 1982.

¹⁴ Note de service du 3 janvier 1984, B.O. du 12 janvier 1984.

Dix ans plus tard, une nouvelle architecture du collège est mise en place, après une nouvelle expérimentation dans 368 collèges, avec la création de trois cycles et la disparition du palier d'orientation de la fin de 5^{ème}¹⁵. Des parcours diversifiés en 5^{ème} et des travaux croisés en 4^{ème} sont progressivement mis en place, remplacés en 2001-2002 par des itinéraires de découverte. L'adaptation est donc permanente. Mais ces ajustements sont parfois si fréquents qu'ils perturbent la lisibilité de l'organisation mise en place et provoquent souvent l'incompréhension des équipes pédagogiques.

L'histoire des vicissitudes de l'enseignement de la technologie au collège mériterait une étude approfondie. C'est un exemple d'hésitation ministérielle qui, en faisant de la technologie un enseignement de plus en plus abstrait, n'a pas contribué à en faire un outil de diversification dont le collège a absolument besoin. Tour à tour en lycée professionnel et au collège, puis implantées en principe en collège¹⁶, les classes technologiques ont été transformées en partie en options « nouvelles technologies appliquées »¹⁷ en classe de quatrième, tandis que les troisièmes technologiques devenaient des troisièmes à option technologie.

La leçon à retenir de tout cela figure sans doute dans les termes utilisés par la circulaire de 1987, termes encore féconds pour la réflexion d'aujourd'hui :

« Les voies de la réussite reposent sur des méthodes pédagogiques différentes : les méthodes actives des enseignements généraux, les méthodes de l'approche technologique, les méthodes de la pratique professionnelle. [...] La mission du collège est de permettre au plus grand nombre d'élèves, dans le cadre de la continuité éducative, d'accéder à la fin du premier cycle du second degré, par les voies diversifiées de la réussite scolaire offertes à l'entrée en 4^{ème}, afin qu'ils puissent ensuite être admis en second cycle ou en apprentissage. [...] Les méthodes et voies d'enseignement n'ont pas de finalité en elles-mêmes. Elles permettent simplement à des élèves différents par leurs aptitudes et leurs motivations de poursuivre des études en fonction de leurs vœux, avec les chances d'accès les plus grandes au niveau IV de formation. »¹⁸

Cette philosophie sera souvent réaffirmée. En 1995, on indique clairement que « tout en assignant à tous les mêmes objectifs de savoirs et de capacités, le collège doit devenir le collège pour chacun et répondre au défi de la diversité de ses élèves en évitant les prédéterminations précoces et irréversibles [...] Faire accéder des élèves différents à des objectifs communs n'est possible que par une diversification de l'action pédagogique. »¹⁹ En 2001, la formule « unité des exigences et pluralité des itinéraires »²⁰ fait référence au même principe.

Le bilan de ces ajustements permanents est loin d'être négatif. Le ministère ne s'y est d'ailleurs pas trompé qui observait, en 1996, « la croissance régulière de l'accès en quatrième générale, qui est passé de 78,3% en 1984 à 87% en 1994. »²¹

¹⁵ Circulaire du 16 mars 1993, B.O. du 25 mars 1993.

¹⁶ Lettre ministérielle du 7 décembre 1989, B.O. du 21 décembre 1989.

¹⁷ Circulaire du 9 janvier 1998, B.O. du 15 janvier 1998.

¹⁸ Circulaire du 6 novembre 1987, B.O. du 12 novembre 1987.

¹⁹ Note de service du 10 mai 1996, B.O. du 16 mai 1996.

²⁰ Orientations sur l'avenir du collège, pour un collège républicain, avril 2001.

²¹ Note de service du 10 mai 1996, B.O. du 16 mai 1996.

Le problème posé par les élèves qui sont en grande difficulté à l'entrée en sixième

L'attente souvent exprimée que le premier degré améliore son efficacité

On a déjà dit que l'attente d'amélioration des résultats en amont du collège se manifeste dès 1978. La circulaire de 1980 invite à la patience en précisant que cette réforme du premier degré ne « donnera tous ses effets qu'en 1984. »

Les textes officiels de la période étudiée montrent en outre une recherche continue d'une meilleure liaison école-collège. La circulaire de 1982, parmi tant d'autres, indique que « le passage école-collège doit être considéré comme une décision pédagogique et non comme une opération de pure gestion d'effectifs »²². Celle de 1998 demande d'« améliorer la liaison avec le CM2 et de tout faire pour rattraper les lacunes »²³. On pourrait multiplier les citations de ce genre.

En 2002, l'inspection générale ne peut que constater que « sauf dans les réseaux d'éducation prioritaire où des actions de liaison exemplaires sont souvent organisées, il faut souligner l'indigence persistante des relations pédagogiques entre les deux niveaux d'enseignement »²⁴.

Le même rapport constate en outre qu'il n'y a pas aujourd'hui « de connaissance étalonnée de ce que savent ou ne savent pas les élèves à la fin de l'école primaire. On commence alors les études au collège sans visibilité et, surtout, sans possibilité de rétroaction sur un niveau du système éducatif qui est, de fait, déresponsabilisé. Il faudrait porter très vite remède à cette difficulté. Il n'est pas exclu qu'il apparaisse alors que « le maillon faible du système éducatif », que l'on situe de manière convenue au collège, puisse se trouver plutôt en amont. »

L'insuffisance des actions de soutien

La mise en place d'actions de remise à niveau des élèves qui quittent l'école primaire sans maîtriser les apprentissages de base est une idée ancienne. C'est une préoccupation qui apparaît dès la mise en œuvre de la réforme de 1975, et que l'on retrouve dans tous les textes officiels depuis cette date.

En 1978, on indique par exemple aux enseignants de collège que les trois heures « libres » dont disposent les établissements ne doivent pas avoir pour effet « d'augmenter l'horaire hebdomadaire commun à tous les élèves de 6^{ème} et de 5^{ème} ». Elles doivent permettre d'aider les élèves en difficulté qui pourraient ainsi bénéficier « en plus de l'enseignement de soutien prévu dans l'emploi du temps hebdomadaire du professeur, d'un enseignement supplémentaire de rattrapage en français et, si nécessaire, en mathématiques et en langues vivantes, selon les méthodes et les modalités définies dans le cadre de l'autonomie pédagogique des collèges. » On sait ce qu'il est advenu de ces trois heures de soutien : trois heures indifférenciées portées à l'emploi du temps de tous les élèves, partagées entre le français, les mathématiques et les langues vivantes, malgré les rappels comme celui de 1985 :

²² Note de service du 3 janvier 1984, B.O. du 12 janvier 1984.

²³ Circulaire du 9 janvier 1998, B.O. du 15 janvier 1998.

²⁴ La classe de sixième : état des lieux et réformes en cours, mars 2002.

on indique alors que les trois heures attachées à une division peuvent « aider à la remise à niveau et aider plus efficacement les élèves en difficulté scolaire. »²⁵

C'est avec la rénovation de 1983-1984 que la « pédagogie différenciée » est censée, avec le dispositif « de groupe de niveau par matière » et « les études dirigées », aider à résoudre le problème des élèves en difficulté : « La pédagogie différenciée permet de prendre en compte efficacement la diversité des élèves en vue de la réussite scolaire de tous ». Les enseignants sont supposés savoir ce qu'est « la pédagogie différenciée » puisque la circulaire ministérielle n'en dit pas plus.

A la suite d'expériences menées depuis plusieurs années dans certains collèges, on autorise, en 1986 et 1987, sous réserve de l'accord de l'inspecteur d'académie, le cycle d'observation en trois ans, « formule transitoire [...] si le nombre d'élèves en difficulté sérieuse le justifie [...] pour conduire davantage d'élèves au terme du collège. »²⁶

En 1994-1995, à partir d'une organisation horaire différente (apparition de « fourchettes »), un dispositif de consolidation « souple, perméable et temporaire » en classe de 6^{ème}, qui devient un cycle, doit permettre « une remise à niveau individualisée. »²⁷ Cette consolidation peut être aménagée soit dans une classe à effectifs réduits, soit dans un dispositif « articulé avec le groupe-classe. »

Il est précisé en 1996 que « le dispositif de consolidation ne peut en aucun cas être reconduit dans le cycle central pour éviter que se constitue prématurément une filière. »²⁸ Le ministère constate que, malgré ces mesures, et malgré la « place faite à l'initiative des établissements »,²⁹ le taux de redoublement en 6^{ème} est passé de 9,86% en 1996 à 11,97% en 1997, et « qu'une telle évolution n'est pas souhaitable. »³⁰ La consolidation est donc interdite sous la forme de classe, sauf accord de l'inspecteur d'académie.

En 2000, « les classes de consolidation ayant montré leurs limites, leur création ni leur maintien ne sont plus souhaités »³¹. La consolidation est remplacée par la « remise à niveau. »³²

En 1998, le ministère reconnaît qu'il « existe une difficulté scolaire lourde ou un rejet de l'institution scolaire qui appellent une prise en charge spécifique des élèves, comportant bien souvent des aménagements horaires et de programme », et un « désarroi des équipes pédagogiques devant une certaine détresse scolaire. »³³

En 2001, puisque, « au cours de ces dernières années, le collège a connu une multiplication des mesures d'aide aux élèves se succédant et se superposant sans toujours s'harmoniser », il est décidé d'intégrer les différents moyens (remise à niveau, études dirigées...) « dans la dotation horaire globale sans pour autant être enfermés dans un cadre réglementaire étroit. »³⁴

En 2002, on prend acte du fait que les mesures mises en œuvre jusqu'ici « sont sans effet réel quand les difficultés sont fortes et nombreuses. » Les équipes pédagogiques sont autorisées à « construire des dispositifs plus spécifiques, le cas échéant dérogatoires par rapport aux programmes en vigueur. »³⁵

²⁵ Circulaire du 20 décembre 1985, B.O. du 16 janvier 1985.

²⁶ Circulaire du 20 décembre 1985, B.O. du 16 janvier 1986.

²⁷ Note de service du 19 juillet 1994, B.O. du 28 juillet 1994.

²⁸ Note de service du 10 mai 1995, B.O. du 16 mai 1996.

²⁹ Ibid.

³⁰ Circulaire du 9 janvier 1998, B.O. du 15 janvier 1998.

³¹ Circulaire du 13 janvier 2000, B.O. du 20 janvier 2000.

³² Ibid.

³³ Circulaire du 9 janvier 1998, B.O. du 15 janvier 1998.

³⁴ Orientations sur l'avenir du collège, pour un collège républicain, avril 2001.

³⁵ Circulaire du 10 avril 2002, B.O. du 16 avril 2002.

Ainsi, de dispositifs « exceptionnels » en aménagements « provisoires », le problème posé par les élèves en grande difficulté n'a toujours pas trouvé de solution satisfaisante. Pour clore ce chapitre qui retrace les différents essais d'aide aux élèves en grande difficulté mis en place depuis 25 ans, on ne peut que reprendre les termes d'un rapport de l'inspection générale : « les élèves ne sont pas les seuls à être en difficulté. Nous pensons pouvoir dire que c'est le système éducatif lui-même qui est en difficulté et qui peine à venir en aide, le plus tôt possible, à des élèves qui restent en souffrance, au sens propre du terme. »³⁶

L'alternance a toujours figuré dans l'offre de formation

La liaison constante entre difficulté scolaire et alternance

La possibilité offerte à certains élèves d'une alternance collège-entreprise ou collège-lycée professionnel a toujours figuré dans l'offre de formation. Mais, même si « l'enseignement en alternance » (la formule est utilisée dès la circulaire de rentrée 1977) est présenté comme le contraire d'une orientation précoce, force est de constater que c'est une formule qui s'est toujours adressée aux élèves en difficulté et issus très majoritairement de milieux populaires, et qui a toujours eu pour effet d'orienter les élèves qui en bénéficient vers une formation de courte durée. Le texte de 1977 est explicite. Cette formule d'alternance, « à caractère préprofessionnel », permet d'accueillir « pour un enseignement en alternance des jeunes qui désirent entrer en apprentissage si ceux-ci ont plus de 14 ans et que la famille le demande expressément. »³⁷

Les CPPN et les CPA de 1972 à 1991

Correspondant à un besoin, les classes préprofessionnelles de niveau et les classes préparatoires à l'apprentissage sont ainsi confirmées par la réforme issue de la loi de 1975. Cette structure sur deux ans, qui est en fait une filière, permet de larges adaptations de programmes qui portent « sur le contenu des informations et des activités d'expression et sur les programmes des sciences, de technologie et de mathématiques, qui devront être abordés à partir des motivations des élèves, en particulier de celles qu'ils retirent de leurs activités préprofessionnelles. Les bancs d'essai devront être tout particulièrement conçus pour éprouver les goûts et concrétiser les choix d'orientation des jeunes. »³⁸

Des stages en entreprise sont également prévus pour les « élèves volontaires »³⁹, en CPPN. En CPA, qui accueille des élèves de quinze ans, « l'alternance est durant la dernière année de scolarité obligatoire, réglée sur la base d'une semaine au collège, LEP ou CFA, et une semaine de stage en entreprise. »⁴⁰

Les textes qui paraissent ensuite maintiennent ce dispositif quelques années « chaque fois que nécessaire, pendant une période transitoire. »⁴¹

³⁶ La classe de sixième : état des lieux et réformes en cours, mars 2002.

³⁷ Circulaire du 5 janvier 1977, B.O. du 27 janvier 1977.

³⁸ Circulaire de rentrée 1978, déjà citée.

³⁹ Circulaire du 8 juin 1977, B.O. du 16 juin 1977.

⁴⁰ Ibid.

⁴¹ Circulaire du 30 novembre 1978.

En 1982, il est demandé aux autorités académiques d'implanter ces structures en lycée professionnel « dans toute la mesure du possible » et d'éviter un effet « de système qui induit des flux d'élèves en fonction des structures existantes. »⁴²

En fait, malgré « les efforts engagés pour améliorer la pédagogie des classes préprofessionnelles »⁴³ et bien que « le maintien provisoire d'une structure spécifique [puisse] s'avérer utile pour certains élèves »⁴⁴, les effectifs de cette structure ne cessent de diminuer : 166 957 élèves sont scolarisés en CPPN et CPA (en collège, LP ou CFA) en 1983 ; ils ne sont plus que 54 935 en 1991.⁴⁵

Vécues par les élèves et les familles comme des voies de relégation, les CPPN et les CPA sont décrites, dans une note de la Direction des lycées et collèges comme « peu adaptées à une demande sociale portée à la poursuite d'études au-delà de 16 ans et de plus en plus méfiantes vis-à-vis de structures associées à l'échec et à la relégation. »⁴⁶

En 1989, le ministère en tire les conséquences et décide la fermeture des CPPN, « là où la base de recrutement a disparu. »⁴⁷

Cette fermeture est généralisée en 1991. Ainsi, « le cycle d'orientation comprendra deux types de classes : les classes d'enseignement général, les classes d'enseignement technologique. Des dispositifs adaptés seront mis en œuvre dès 1991 pour la prise en charge des élèves en difficulté dans les classes de quatrième. »⁴⁸

Le dispositif d'aide et de soutien en quatrième et la troisième d'insertion

Parce que l'objectif du maintien de tous les élèves au collège jusqu'en 3^{ème} pour atteindre au moins le niveau CAP « ne sera atteint que progressivement »⁴⁹, sont mis en place en 1991-1992 un dispositif d'aide et de soutien en quatrième et une troisième d'insertion.

Ces dispositifs, qui permettent une alternance (des stages de courte durée de 1 à 8 semaines en quatrième, et des stages de 6 à 15 semaines en troisième) ont été confirmés en 1996 et en 2001, non sans une préconisation forte, mais finalement peu réaliste, d'« éviter toute dérive qui transformerait ces dispositifs en filière de relégation. »⁵⁰

Les CLIPA

Avec la loi quinquennale de 1993, apparaissent les classes d'initiation préprofessionnelle par alternance, classes qui « peuvent convenir à des élèves qui manifestent un intérêt pour l'entreprise sans pour autant avoir élaboré un projet professionnel bien défini. » Implantées essentiellement dans les CFA ou dans les lycées agricoles, ces classes peuvent l'être également « dans quelques collèges, à l'initiative des autorités académiques et des régions. » Trois objectifs sont assignés à cette forme d'alternance : « favoriser, par une approche concrète et inductive, l'appropriation ou la réappropriation des savoirs fondamentaux ; contribuer à construire et vérifier le projet de formation de l'élève par la découverte d'une

⁴² Circulaire du 23 décembre 1981, B.O. du 21 janvier 1982.

⁴³ Note de service du 3 janvier 1984, B.O. du 12 janvier 1984.

⁴⁴ Circulaire du 12 décembre 1986.

⁴⁵ Source DESCO.

⁴⁶ Note DLC du 26 juillet 1993.

⁴⁷ Lettre ministérielle du 7 décembre 1989, B.O. du 21 décembre 1989.

⁴⁸ Lettre ministérielle du 20 décembre 1990, B.O. du 3 janvier 1991.

⁴⁹ Ibid.

⁵⁰ Circulaire du 9 janvier 1998, B.O. du 15 janvier 1998.

large gamme de secteurs professionnels ; donner des repères en termes de savoirs, de connaissance de soi, de communication, par l'intégration dans un groupe social. »⁵¹

Le pilotage des collèges par l'administration centrale

Une autonomie longtemps concédée par défaut

Longtemps, les circulaires de l'administration centrale ont été très prescriptives, ce souci du détail n'étant d'ailleurs pas une garantie de mise en œuvre des instructions. L'autonomie des EPLE, reconnue dans les textes depuis 1985, s'est en réalité construite lentement. Pendant de nombreuses années, elle a davantage été concédée par défaut, parfois d'ailleurs quand le niveau central ne savait plus comment faire pour régler un problème.

L'exemple des trois heures « libres » (1984-1985-1986-1989-1994), que nous avons déjà cité, illustre cette hésitation ministérielle en matière d'autonomie des établissements. En fait, ce n'est qu'en 1985 que les trois heures dites de « soutien » ne font plus l'objet d'une répartition préalable entre les disciplines. Les collèges, décide le ministère, « seront libres de les employer comme ils l'entendent, dans l'intérêt de tous les élèves », formule pour le moins ambiguë qui semble indiquer que « tous » les élèves vont pouvoir bénéficier du soutien. Dans les faits, ces heures seront effectivement largement utilisées pour renforcer les horaires pour tous les élèves, sans distinction. C'est pourquoi, en 1988, l'autonomie des établissements est restreinte au moyen d'un rappel à l'ordre⁵². Rappel à l'ordre renouvelé d'ailleurs en 1993⁵³.

Depuis quelques années, dans le cadre notamment d'une plus grande globalisation des moyens, une marge de manœuvre plus importante est heureusement laissée aux établissements. A condition de mettre en place les dispositifs d'évaluation qui sont la contrepartie de la responsabilité, c'est assurément la voie qui assurera une plus grande efficacité.

Une progression des moyens moins rapide que dans le second cycle

Évolution comparée des dotations horaires
(Source : DESCO)

	H/E en 1994	H/E en 2001	Évolution
Collège	1,211	1,254	+ 3,55%
Lycée	1,419	1,503	+ 5,92%
Lycée professionnel	1,998	2,093	+ 4,75%
Total	1,365	1,418	+3,88%

⁵¹ Note de service du 10 mai 1996, B.O. du 16 mai 1996.

⁵² Circulaire du 21 décembre 1988, B.O. du 5 janvier 1989.

⁵³ Circulaire du 16 mars 1993, B.O. du 25 mars 1993.

Dans une période d'augmentation générale des moyens accordés aux établissements, il apparaît que le collège, pourtant considéré comme le « maillon faible » du second degré, n'a pas fait l'objet d'une réelle priorité.

Le constat est là : le collège est le « maillon faiblement doté », malgré ses énormes difficultés. Tandis que s'ouvraient, et à juste titre, de nombreux baccalauréats professionnels, BTS ou CPGE, et que se créaient, toujours à juste titre, de nombreuses options dans le second cycle, les collèges qui souhaitaient diversifier les parcours ou créer des dispositifs adaptés pour les élèves en difficulté, n'ont pu le faire qu'en acceptant des choix difficiles dans l'utilisation de moyens qui progressaient moins que dans le second cycle (augmenter les effectifs des classes « ordinaires », ou réduire les heures en demi-groupes dans certaines disciplines). C'est probablement là aussi qu'il faut rechercher les causes du découragement de certaines équipes de collège.

L'uniformisation du personnel enseignant

Dès l'origine, en 1977, le ministère insiste sur la nécessité de n'affecter, dans les classes préprofessionnelles « que des enseignants ayant une solide expérience pédagogique. La préférence sera, bien entendu, donnée aux maîtres volontaires. »⁵⁴

On retrouve d'ailleurs cet appel aux enseignants volontaires pour la prise en charge des élèves en difficulté tout au long de la période étudiée : de la remise à niveau aux études dirigées, en passant par la consolidation, jusqu'à la 3^{ème} d'insertion pour la formation en alternance.

Cela signifie-t-il que nos enseignants de collège ne sont recrutés et formés que pour la prise en charge des élèves qui se destinent au lycée d'enseignement général et technologique ?

Cela est d'autant plus préoccupant qu'à partir de 1987, le corps enseignant au collège s'est unifié, entraînant la disparition progressive des personnels formés à la difficulté scolaire. Comment, dans ces conditions, éviter un collège uniforme et comment promouvoir une alternance qui demande des compétences diversifiées ? Pourtant, à l'origine, « afin de parfaire le collège unique », il paraissait évident qu'il fallait rechercher « un équilibre, dans tous les établissements, entre d'une part, les professeurs certifiés, d'autre part les PEGC et les personnels affectés sur des postes d'instituteurs spécialisés. »⁵⁵

Ce besoin de compétences diversifiées est d'ailleurs confirmé jusqu'en 1985 puisqu'il est dit : « les instituteurs spécialisés qui, en cas de baisse importante d'effectifs de la SES, conserveront leur poste, apporteront leur concours et leur expérience aux professeurs de collège. »⁵⁶

Pour conclure cette partie, un texte paraît être une bonne synthèse, à la fois du rapide rappel historique qui précède et de l'analyse de l'alternance que nous allons à présent aborder. Il s'agit d'une déclaration ministérielle en date du 1^{er} février 1983 qui pose bien les données du problème. Vingt ans après, on pourrait écrire la même chose.

« Le collège unique qui est un objectif explicite depuis 1936 est encore à faire. C'est à ce niveau que se manifestent le plus clairement les problèmes que pose la prise en charge de tous les enfants de la classe d'âge en leur offrant d'égalés

⁵⁴54 Circulaire de rentrée de 1977 déjà citée.

⁵⁵55 Circulaire du 24 novembre 1978, B.O. du 30 novembre 1978.

⁵⁶56 Circulaire du 20 décembre 1985, B.O. du 16 janvier 1986.

possibilités de formation. C'est là que l'on rencontre les très grandes différences de niveaux d'élèves, les difficultés d'adaptation de beaucoup d'entre eux, la sélection précoce que le système leur impose, le sentiment d'impuissance de nombreux enseignants et l'inquiétude des parents.

La France n'a pas encore réussi à faire la synthèse de ce que furent les cours complémentaires et le primaire supérieur d'une part, et le premier cycle des lycées de l'autre.

La dimension sociale de ce problème est claire, et la situation des collèges est en partie liée au mouvement nécessaire de démocratisation de l'enseignement, tous les pays comparables en témoignent.

[...] Le collège pour tous est l'ambition et l'œuvre de générations. De toute reconnaissance des obstacles et de notre respect du temps dépendra le succès de l'entreprise.

Le système éducatif français est malheureusement connu pour la précocité de ses orientations. Plus une orientation est précoce, plus elle est subie, plus elle a de chances d'être négative, plus elle est socialement marquée.

[...]Le collège d'aujourd'hui dénonce trop souvent ce que les élèves ne savent pas faire sans tenter de promouvoir ce dont ils sont capables. Il faut veiller à ne rien perdre des richesses potentielles que recèlent chez tous l'enfance et la jeunesse. »

Analyse qualitative de l'existant

Les observations effectuées dans les nombreux établissements visités, les multiples rencontres organisées avec les différents acteurs engagés dans les expérimentations de dispositifs de formation en alternance, montrent un foisonnement d'initiatives qui forcent l'admiration.

Même si nous avons parfois relevé des maladroites ou même des risques de dérives graves, l'analyse de l'existant que nous présentons dans le chapitre qui suit doit d'abord être comprise comme un hommage rendu aux femmes et aux hommes qui, sur le terrain, explorent aujourd'hui les pistes permettant à tous les élèves de réussir au collège.

Les objectifs de l'alternance : entre orientation et motivation

Les dispositifs observés proposent au collégien une alternance avec l'entreprise ou le lycée professionnel, voire les deux, avec des objectifs différents selon les profils des élèves concernés.

Construire un projet

La relation avec l'entreprise et/ou le lycée professionnel peut permettre au collégien de définir un projet de formation en rapport avec la découverte de métiers qui le mobilisent. Deux modèles se dessinent :

- la construction d'un projet individuel, en vue d'un cursus de formation court, pour les élèves dits en difficulté. Il s'agit de permettre aux élèves de « choisir en connaissance de cause » ;
- l'approche des métiers, dans toute leur variété, par des classes entières. Il s'agit là d'un dispositif complémentaire d'éducation à l'orientation qui s'adresse à tout type d'élève.

L'un comme l'autre doivent aboutir à la diversification des parcours de formation à la sortie du collège.

Créer la rupture et « rendre le désir »

Dans la plupart des cas observés, l'alternance entre le collège et un autre lieu est proposée à l'élève « en difficulté » pour le sortir d'un collège qu'il ne supporte plus, et pour lequel il n'a plus la moindre appétence. Il s'agit avant tout et en urgence, de créer une rupture avec le cursus « ordinaire » prévu pour l'ensemble des collégiens avant de perdre définitivement l'élève concerné. Le lycée professionnel ou l'entreprise, par un changement de lieu, d'interlocuteurs et un changement de rythme, permettent cette rupture.

Motiver en faveur des apprentissages fondamentaux

Les témoignages de professeurs, de professionnels et d'élèves révèlent l'effet de l'alternance sur l'appétence pour les enseignements dispensés au collège, à partir du moment où l'élève a défini un projet professionnel et/ou de formation. Les activités offertes, soutenues par le discours du professeur ou du professionnel qui accompagne l'enfant, mettent en évidence le besoin de maîtriser certaines connaissances. Celles-ci prennent alors une utilité, voire une nécessité, qui ouvre l'élève aux apprentissages rejetés jusqu'alors.

« Une prise de conscience des apports de l'école, sécurisante, qui permet la rescolarisation. Choix venant d'eux [les élèves], non imposé par des adultes. » (représentant d'une chambre des métiers)

Retrouver les comportements attendus

Même si cela n'est pas toujours explicite, les discours et les grilles d'évaluation traduisent un souci relatif à l'assiduité, à la civilité de l'élève, ainsi qu'à la prise en compte des contraintes sociales.

« Donner l'occasion aux élèves d'entrer dans le système économique et social alors qu'ils évoluent dans un contexte à fort taux de Rmistes. » (principal).

On distingue ainsi deux familles de dispositifs alternés :

- ceux qui relèvent de la culture de l'orientation et qui s'adressent à tous les publics ;
- ceux dont les dimensions re-motivation – construction du projet professionnel, en proportions variables, s'adressent à des publics spécifiques. C'est sur ce type de dispositifs que l'analyse présentée par le rapport sera plus particulièrement développée.

L'alternance et l'éducation à l'orientation

Nous traitons ici des dispositifs qui s'adressent à tout collégien et dont l'objectif est de préparer, de façon éclairée, un projet professionnel ou d'orientation. Nous avons ainsi rencontré aussi bien des élèves qui envisagent des études professionnelles courtes, que d'autres qui ont été confortés dans leur projet d'études.

Les modalités de mise en œuvre

Nous avons observé ces dispositifs aux niveaux de la quatrième dans le cadre de l'éducation à l'orientation et de la troisième à option technologie (« Une classe, une entreprise »). Dans ce dernier cas, les élèves appartiennent à des groupes issus des différentes classes et l'alternance s'appuie sur l'horaire commun de l'option.

Le dispositif repose sur un partenariat avec des entreprises ou des branches professionnelles ou encore avec la chambre de commerce et d'industrie. Les élèves se rendent en entreprise une demi-journée par semaine, pendant quelques semaines, par petits groupes (4 – 5 élèves). Les visites sont préparées et encadrées par quelques professeurs et des représentants des

entreprises. Elles permettent la découverte des métiers et des parcours de formation correspondants voire, de façon explicite, la revalorisation des voies de formation professionnelle et technologique.

Chaque groupe d'élèves réalise un projet qui aboutit à une exposition ou un support vidéo et qui est soutenu devant les professeurs et les professionnels.

L'intérêt du dispositif

L'efficacité du dispositif semble réelle. Nous avons rencontré des élèves satisfaits de s'être entretenus avec des professionnels, dans leur contexte de travail, exerçant des métiers différents, à des niveaux hiérarchiques différents. Le dialogue avec ces professionnels fournit un témoignage direct de leur exercice professionnel et sur le ou les parcours de formation correspondants. L'approche de l'orientation par les métiers est, pour eux, plus concrète qu'une approche par les cursus.

L'observation de la diversité des entreprises a permis aux élèves de changer l'image de métiers – dont ils ont acquis une première perception directe – ou de découvrir des métiers dont ils ignoraient l'existence, par exemple dans le secteur de la logistique. Selon les représentants des équipes éducatives et des entreprises, l'impact de cette alternance est plus fort que celui des mini stages qui offrent trop souvent une vision restreinte d'un exercice professionnel, qui sont faiblement accompagnés et qui « encombrent les entreprises. »

Les élèves acquièrent ainsi une démarche d'investigation qu'ils pourront réutiliser et une ouverture culturelle sur les entreprises, leur contexte économique et géographique. Un élève de quatrième, par exemple, a conservé comme impression dominante, « l'interdépendance entre les hommes » dans un service logistique.

Ce dispositif a pour effet de diversifier les choix d'orientation des élèves, en particulier dans la voie professionnelle. L'approche, par tous, des métiers quels qu'ils soient et des cursus de formation qui y préparent, a aussi pour avantage de dédramatiser l'orientation car elle évite l'association malheureusement trop fréquente de l'orientation active et de l'échec scolaire.

Nos interlocuteurs professeurs ont aussi mesuré l'intérêt de la démarche pour leur connaissance personnelle des entreprises et des métiers et son impact positif pour l'exercice de leur rôle de professeur principal.

Les limites du dispositif

La limite principale est celle de la difficulté, aujourd'hui, d'extension de ces dispositifs qui se révèlent pourtant particulièrement motivants et efficaces. Ils nécessitent en effet :

- une forte mobilisation des enseignants et des entreprises pour préparer, organiser, accueillir et suivre les projets ;
- des ressources financières (les familles contribuent au financement des déplacements ou le cas échéant, le principal assure lui-même le transport de certains élèves) ;
- un cadre réglementaire, pour les déplacements et les périodes en entreprise qui devra être clarifié.

L'alternance et les élèves en difficulté

Les publics visés

Nous nous intéressons désormais au public dit « en difficulté » qui fait l'objet d'un dispositif spécifique, différent de celui proposé aux autres élèves du collège ou de la classe.

Derrière ce vocable se trouve une multiplicité de situations d'élèves : « en grande difficulté scolaire et - ou comportementale », « en rupture scolaire », « élèves qui vont trop mal pour aller en quatrième d'aide et de soutien », « élèves au bord de l'abandon scolaire ou de l'exclusion », « aux résultats très faibles », « ancien public des quatrièmes technologiques » ou, plus pudiquement, « qui n'envisagent pas d'études longues ».

« Le collège accueille de nombreux élèves qui ont en commun d'être en difficulté voire en grande difficulté. L'expression « en difficulté » qualifie tout à la fois des élèves que l'enseignement « ordinaire » met en difficulté et ceux qui mettent en difficulté les enseignants. Ils sont certes tous en difficulté mais pour des raisons diverses : intellectuelles, psychologiques, sociales et linguistiques. [...] C'est sûrement une des faiblesses de notre système que de ne pas avoir su s'adapter à la diversité. »⁵⁷

Les décrocheurs

La plupart des élèves concernés par les dispositifs en alternance sont des élèves « décrocheurs » qui se caractérisent par un absentéisme important et répétitif et qui risquent un jour de ne plus revenir au collège.

« L'élève n'est pas violent, pas insupportable. C'est un élève qu'on est en train de perdre. Il faut lui rendre l'appétit pour construire un projet pour la suite. C'est un élève en difficulté par rapport à sa scolarité, ce qui le distingue de l'élève relevant de la classe relais qui est en difficulté par rapport à la société » (un inspecteur d'académie).

« Ce sont des jeunes en refus de scolarité car ils ont une formation qui ne leur correspond pas alors qu'ils ont des possibilités » (un représentant de la chambre des métiers).

« Ce sont des élèves trop forts pour les sections spécialisées mais trop faibles pour le cursus normal » (un professeur).

Ce décrochage a des explications diverses : difficultés récurrentes non surmontées et qui empêchent les nouveaux apprentissages, lourds problèmes sociaux et familiaux, raisons économiques.

La réinsertion de ce type d'élèves dans un projet de formation se révèle tout particulièrement délicate. Les enseignants et les chefs d'établissements sont souvent démunis face à cette situation. Dans un des départements visités cela a conduit à adjoindre aux collèges une équipe de chargés de mission qui peuvent apporter l'expertise nécessaire mais aussi un regard extérieur afin d'éviter les dérives.

⁵⁷ Conseil économique et social, Favoriser la réussite scolaire, septembre 2002, p 43.

La question du comportement

Les publics concernés ne présentent en général pas de problèmes graves de comportement, ce qui serait incompatible avec la prise en charge par les entreprises. Ces élèves ne sont donc pas, sauf exceptions, en rejet de la société ou de l'autorité.

Du point de vue d'un représentant d'une chambre des métiers : « Les chefs d'entreprise souhaitent honnêteté, curiosité, courage et volonté d'apprendre. »

Le niveau et l'âge

Les dispositifs sont, pour la plupart, définis en fonction d'un niveau 4^{ème} ou 3^{ème}. Les élèves accueillis ont, en principe plus de quatorze ans et, la plupart, plus de quinze ans, pour des raisons réglementaires et aussi pour éviter la succession dans le temps de dispositifs. En effet, l'âge de quinze ou seize ans permet à l'élève, à l'issue de l'année scolaire, d'intégrer la voie de l'apprentissage pour préparer un CAP.

Mais ces critères généraux de niveau ou d'âge, définis au niveau académique ou départemental ne sont pas toujours respectés comme l'illustrent les deux exemples suivants :

- dans le dispositif « 4^{ème} découverte des métiers » d'un établissement, sur six ans, 25 % des élèves proviennent directement de 6^{ème} ;
- un garçon de treize ans et demi est placé en entreprise deux jours par semaine, dans la plus grande illégalité.

La relativité des critères

La difficulté scolaire est perçue de façon relative en fonction de ses manifestations (absentéisme, démotivation, incivilités ou passivité), des acteurs concernés (professeurs du collège, professeurs de lycée professionnel, par exemple) et des secteurs géographiques.

D'autres facteurs expliquent la présence, dans les dispositifs, de publics divers :

- les parents préfèrent que leur enfant reste dans le collège de proximité immédiate au lieu d'accepter son intégration dans un dispositif adapté et ce, même en région fortement urbanisée ;
- lorsque les structures existent, l'effet d'appel suscité par la capacité d'accueil créée s'exerce au détriment de la pertinence du profil de l'élève.

« Si le dispositif est efficace, la tentation est grande de le pérenniser. Il faut conserver ce qui marche. Mais ce qui a été créé pour un certain profil d'élèves n'est pas forcément généralisable dans d'autres circonstances, notamment temporelles. On a donc tendance à remplir ces structures dès qu'elles existent, faute d'autres dispositifs plus adaptés, mais plus coûteux financièrement, avec des élèves dont on pense par analogie qu'ils ont le même profil et donc qu'ils tireront le même profit de cette externalisation dans une filière spécifique. Or le raisonnement par analogie est réducteur, d'autant que, de proche en proche, l'analogie finit par porter, non sur l'origine des difficultés de l'élève, mais sur ses conséquences, l'élève se trouve « en difficulté » au sein de la classe ordinaire. Après les élèves en difficulté, on a créé la catégorie de « la grande difficulté », puis celle de « la très grande difficulté ».⁵⁸

⁵⁸ Conseil économique et social, Favoriser la réussite scolaire, Septembre 2002, p43.

Les modalités, une extrême diversité

Des structures - classes et des parcours individualisés

Dans certaines académies et plus fréquemment, dans certains départements, des classes ont été ouvertes dans des collèges qui accueillent leurs élèves et ceux des établissements environnants. Ces structures, aux effectifs allégés, sont, dans la plupart des cas, pérennes. L'alternance est la même pour l'ensemble des élèves, les rythmes d'apprentissage au collège aussi, les programmes ayant été réduits.

D'autres académies (ou départements) ont privilégié une individualisation forte par l'identification de « parcours singuliers ». Ainsi, dans un secteur géographique, quelques élèves de chaque collège (certaines années, aucun) peuvent entrer dans le dispositif pour des périodes de durée variable, avec un parcours défini en fonction de leurs projets. Une charte définit le cadrage général.

Ailleurs, enfin, peu ou pas de classes ou dispositifs sont mis en place : « dans le département, nous n'avons pas de solution pour les élèves en très grande difficulté [hors enseignement spécialisé]. Ces élèves sont en attente de vieillissement. » (Un professeur).

Des lieux variables

Les modèles privilégiés sont ceux d'une alternance entre le collège, d'une part, et un ou plusieurs lycées professionnels ou une ou plusieurs entreprises, d'autre part. Le lycée professionnel et l'entreprise peuvent intervenir en complémentarité. Par exemple, après trois à quatre semaines de stages dans des entreprises différentes, en relation avec des métiers différents, l'élève peut se voir proposer un stage supplémentaire d'une semaine dans un lycée professionnel formant au métier qui l'intéresse. Il se construit ainsi une image des métiers possibles et des cursus correspondants.

Une autre forme d'alternance, plus marginale, se déroule au sein même du collège, entre la classe habituelle et les ateliers de la SEGPA ou dans des locaux équipés à cette seule fin par le conseil général.

En revanche, la différence entre les dispositifs implantés au collège en alternance avec le lycée professionnel et ceux qui sont implantés intégralement dans le lycée professionnel, n'est pas lisible. Les arguments avancés en faveur ou au détriment de l'un ou de l'autre système ne se justifient que par les contextes locaux.

Des durées et des rythmes eux aussi variables

De deux jours par semaine tout au long de l'année, ce qui réduit la scolarité à un mi-temps, à deux à trois semaines de stages réparties sur l'année, les temps en dehors du collège présentent une grande variabilité.

On constate cependant que plus la difficulté identifiée de l'élève est jugée importante, plus les temps hors du collège sont importants. D'une certaine façon, tout se passe comme si, pour être « réconcilié » avec l'école, il fallait en être éloigné. Si ces temps passés en entreprise ou au lycée professionnel sont la dernière condition du maintien au moins partiel de l'élève dans

le système scolaire, l'impact sur le niveau de ses apprentissages ne peut à l'évidence être ignoré.

Au collège, des organisations différentes

Selon les dispositifs, le parcours au collège et le traitement des programmes sont organisés de façon différente :

- lorsque des classes sont constituées, les programmes de référence, du collège ou des 4èmes et 3^{ème} technologiques, sont appliqués et, le plus souvent, aménagés ;
- lorsque les parcours sont individualisés, les élèves sont momentanément, et pour des périodes plus ou moins longues, éloignés de leur classe. Soit les cours manqués sont rattrapés avec une aide individualisée – ce qui pose question pour les alternances longues proposées aux élèves les plus démotivés - soit certains enseignements (LV2, histoire - géographie, ou autres matières dans lesquelles l'élève est particulièrement faible) sont abandonnés. On doit constater que, pour effectuer ces choix déterminants pour l'avenir des élèves, les équipes pédagogiques sont généralement livrées à elles-mêmes et ne reçoivent aucune aide de l'encadrement pédagogique ou des instances de formation. Enfin, certains collèges organisent cette alternance autant que possible sur les horaires des itinéraires de découverte ou sur les demi-journées libres de telle sorte que l'élève manque un minimum de cours ;
- les parcours en lycée professionnel donnent lieu à la mise en place d'enseignements professionnels de sensibilisation et d'enseignements généraux approchés de façon plus ou moins transversale, assurés par les professeurs de collège ou par les professeurs de lycée professionnel.

Ainsi, l'objectif d'acquisition de connaissances fondamentales, nécessaires à tout collégien, se voit décliné de façon variable, en fonction des dispositifs et de la préparation soit du diplôme national du brevet option collège ou option technologie, soit du certificat de formation générale..

Les procédures et l'encadrement

- *Entrée, suivi et sortie du dispositif*

L'entrée dans le dispositif est toujours soumise à une condition : l'accord de l'élève et des familles. C'est un processus qui peut s'amorcer dès le deuxième trimestre de l'année scolaire précédente : les élèves qui sont signalés pour leurs difficultés sont informés, ainsi que leurs familles, du dispositif existant et des solutions qu'il apporte, soit par le principal du collège, soit par le conseiller d'orientation-psychologue. En général, l'entrée dans le dispositif est validée par une commission départementale.

Le suivi de l'élève et sa sortie du dispositif sont envisagés de façon différente selon qu'il s'agit de structures-classes ou de parcours individualisés. Dans le premier cas, le suivi de l'élève s'effectue de façon traditionnelle par les conseils de classe et la sortie correspond à l'intégration dans une autre structure au collège, au lycée professionnel ou au CFA. Dans le cas de parcours individualisés d'élèves qui demeurent intégrés dans leur classe de collège, une commission départementale s'assure de la bonne adaptation du parcours de l'élève, de son assiduité, de la nécessité de son maintien dans le dispositif ou, au contraire, de sa sortie. En

parallèle, le collège fournit à l'élève les aides qui lui permettent de ne pas décrocher pendant les périodes en alternance, afin d'assurer son retour et d'éviter la rupture avec le collège. Un double tutorat est généralement installé, au collège (professeur ou conseiller principal d'éducation) et en entreprise.

- *Le rôle des commissions*

Les commissions départementales (ou comités de pilotage), sont pilotées par l'inspecteur d'académie ou son représentant. Leur composition, quand elles existent, est à peu près la même d'un département à l'autre : inspecteur de l'éducation nationale, conseiller d'orientation-psychologue, assistante sociale, médecin scolaire ou infirmière, professeurs, représentant de la DDTE et partenaires professionnels (chambres de commerce et d'industrie, des métiers, de l'agriculture par exemple). Nous relevons que les IA-IPR ne font pas partie de ces commissions.

L'implication personnelle des acteurs, quels qu'ils soient, leur connaissance de chaque élève (son prénom, son collège, son parcours et son devenir plusieurs années après sa sortie du dispositif) est parfois remarquable et impressionnante.

Ces commissions offrent une structure de proximité extérieure aux collèges, à dimension humaine, qui veille « au bon usage » du dispositif :

- sélection rigoureuse des élèves à partir d'un dossier ;
- définition ou aide à la définition du parcours alterné ;
- aide au choix des stages ;
- suivi des élèves, de leur assiduité, de leur parcours en entreprise et au collège ;
- détermination du moment de sortie du dispositif et de retour au collège.

Ces commissions, par leur relation avec les collèges et l'information que leurs représentants leur apportent, permettent de rester vigilants sur ce qu'on pourrait appeler « l'effet succès » des dispositifs et des structures en limitant leur accès aux profils d'élèves qui y correspondent réellement. Elles peuvent, le cas échéant, inciter les établissements à une plus forte implication dans la prévention de la difficulté scolaire.

- *L'impact des conseillers d'orientation- psychologues (CO-P)*

La construction d'un projet d'orientation s'impose, le plus souvent dans l'urgence, aux élèves qui sont en rupture avec le collège. La définition d'une voie de formation professionnelle au lycée professionnel ou en apprentissage doit répondre à la fois aux appétences de l'élève, à ses capacités (choix entre un CAP ou un BEP) et, autant que possible dans le cadre d'un projet réaliste, à des capacités d'accueil et à des débouchés réels.

Le rôle du conseiller d'orientation-psychologue est donc déterminant dans la définition du parcours alterné : identification de métiers possibles, recherche des stages correspondants en entreprise et / ou au lycée professionnel.

Deux exemples sont révélateurs de l'importance de l'implication du CO-P :

- dans un premier cas, un élève, hésitant entre devenir vendeur, artisan plombier ou « travailler dans la nature », s'est vu proposer à l'issue d'entretiens, de découvrir les métiers de l'hôtellerie. Après plusieurs stages correspondant aux différentes hypothèses, ce garçon a finalement intégré un BEP « Cuisine » et s'en montre très satisfait ;
- dans un autre collège, quatre jeunes filles ont intégré le même type de dispositif. Elles cherchent des stages dans les métiers du secrétariat, de la coiffure esthétique, de la mode et de la petite enfance. Ces élèves ont choisi les métiers les plus couramment évoqués pour les filles, sans préoccupation de l'insertion réelle dans la voie de formation, fortement concurrentielle, ou dans la vie active. L'absence de conseiller d'orientation-psychologue est ici visible et dommageable.

Les moyens mis en œuvre

La question des moyens, comme on l'a vu plus haut, est évidemment essentielle. Or, en dehors des moyens horaires consacrés aux dispositifs d'aide et de soutien, que certains départements utilisent pour accompagner les dispositifs d'alternance mis en place, les collèges doivent le plus souvent compter avec leur seule dotation de base.

Dans le cas de constitution d'une classe spécifiquement dédiée à l'alternance et à faible effectif, par exemple, cela peut entraîner une augmentation des effectifs des autres divisions de l'établissement. Dans le cas de parcours singuliers, les moyens disponibles ne permettent pas toujours d'organiser correctement la scolarité au retour des élèves dans l'établissement. Dans tous les cas, les moyens dégagés interdisent pratiquement de rémunérer la concertation des enseignants et le suivi des tuteurs, tâches pourtant essentielles pour la réussite d'un tel dispositif.

A cela s'ajoute encore, si l'on veut explorer toutes les possibilités d'alternance, le fait que les collèges qui n'ont pas de SEGPA ne possèdent plus les ateliers (du type ateliers complémentaires qui existaient encore il y a quelques années) qui permettraient une diversification des activités au sein de l'établissement et, qu'en zone rurale notamment, les frais de transports et d'hébergement des élèves qui doivent nécessairement se déplacer sont élevés.

Par ailleurs, la formation (initiale et continue) des adultes qui ont vocation à participer à ces dispositifs est rarement prise en compte. Dans les expérimentations observées, l'engagement des personnels et leur enthousiasme ont pu aider à dépasser, au moins provisoirement, ces difficultés. Ici ou là, après quelques années d'un fonctionnement qui nécessite un don de soi important, la lassitude gagne des équipes dont la relève est loin d'être assurée.

Le pilotage des dispositifs, essentiellement départemental

Le pilotage politique

Si, dans certaines académies, des circulaires de définition et de cadrage ont été diffusées, la plupart des dispositifs sont pilotés, par délégation, par l'inspecteur d'académie. En règle générale et, curieusement, le CSAIO n'est pas impliqué.

Mais, par défaut de coordination académique, on constate que les réussites reconnues ne se diffusent pas, même au sein d'une même académie, d'un département à l'autre.

Selon les académies ou les départements, la complémentarité des structures et des dispositifs est envisagée.

Dans une académie, la complémentarité est installée entre la troisième d'insertion, la troisième à projet professionnel (entièrement ou partiellement en LP) et le dispositif d'alternance au collège, pour les élèves en grande difficulté et qui menacent d'abandon scolaire.

Dans un département d'une autre académie, la politique est plus volontariste :

- fermeture des structures d'aide et soutien et des troisièmes d'insertion, situées dans quelques collèges ; la masse des moyens horaires ainsi dégagés est utilisée pour aider chaque collège à mettre en place des dispositifs correspondants, en utilisant notamment des emplois du temps organisés en barrettes ;

- suppression des quatrièmes et troisièmes technologiques mais l'option technologie est mise en place dans tous les collèges pour éviter l'assimilation souvent faite entre cette option et la difficulté scolaire ;
- installation d'un dispositif « hors les murs » avec une alternance entre le collège et des entreprises ou lycées professionnels, pour les élèves en véritable rupture scolaire ;
- développement des CAP post troisième en lycée professionnel pour accueillir les élèves de SEGPA, prioritaires, de troisième d'insertion et autres élèves en grande difficulté ;
- prise en charge en amont de la difficulté scolaire : les élèves de 13 ans (6^{ème} et 5^{ème}) peuvent faire l'objet de parcours singuliers de remédiation.

Cependant, l'initiative peut être laissée aux établissements sans qu'apparaisse clairement un cadrage fixant quelques repères. Cela pose alors la question de la cohérence et de la complémentarité des dispositifs proposés, et expose ces derniers à des risques de dérives comme la relégation d'élèves. On pourrait aussi redouter que, faute d'un cadrage suffisant, se développent des dispositifs dits pour élèves en difficulté dans des établissements ou des secteurs dans lesquels même le dernier de la classe n'en relève objectivement pas.

Le pilotage pédagogique

La mise en œuvre et le suivi du dispositif sont, dans la majorité des cas, confiés à l'inspecteur de l'éducation nationale ou à l'inspecteur de l'information et de l'orientation rattaché à l'inspecteur d'académie.

Localement, l'engagement personnel, le dévouement, la créativité des équipes éducatives et de leurs partenaires (employeurs, chambres de commerce et d'industrie, chambres des métiers, chambres d'agriculture, DDTE...) sont indiscutables et admirables.

Cependant, faute d'un réel cadrage pédagogique, les parcours sont élaborés de façon isolée et la réflexion sur les programmes s'exprime en termes de réduction des contenus au détriment de la diversification des modalités pédagogiques.

Jusqu'à présent, la participation des IA-IPR, pourtant experts des programmes du collège, n'a pas été requise, tant dans le pilotage départemental ou académique que dans l'assistance aux établissements. C'est une des grandes faiblesses des divers dispositifs que nous avons observés. Nous avons pu vérifier, à plusieurs reprises, que les IA-IPR ne sont même pas informés de l'existant. Pourtant, la réduction d'horaires, la suppression d'enseignements, le remaniement des programmes, pèsent de façon déterminante sur les acquis fondamentaux des élèves concernés et relèvent pleinement de leur compétence.

Le cadrage réglementaire

Dans la mesure où, officiellement, « la 3^{ème} d'insertion est la seule classe spécifique maintenue au collège »⁵⁹, les établissements ne disposent pas d'un cadrage réglementaire satisfaisant en classe de 4^{ème}, dès lors qu'ils organisent une alternance avec les entreprises. Les solutions trouvées localement sont diverses.

C'est ainsi que, dans une académie, les conventions utilisées sont celles des SEGPA. Dans d'autres départements ou académies, une convention type a été mise au point, en liaison généralement avec l'inspection du travail. Cela peut aider à résoudre certains problèmes que peut poser la présence d'un jeune élève en entreprise, mais cela ne règle pas tout. On ne pourra pas très longtemps laisser les établissements trouver des solutions qui ne sont que de

⁵⁹ Circulaire du 13 janvier 2000, B.O. du 20 janvier 2000.

fortune, par exemple pour l'assurance des élèves en cas d'incident (certains établissements souscrivent des assurances privées dont il faudrait s'assurer de la pertinence) ou pendant les transports (certains chefs d'établissements, enseignants ou parents utilisent leur véhicule personnel).

Le suivi et l'évaluation, une vision à court terme

La mise en place de dispositifs dédiés aux élèves en difficulté nécessiterait au moins un suivi des apprentissages des élèves et de leur devenir.

Les apprentissages des élèves

- *Au collège, des apprentissages réduits*

Les élèves étant éloignés du collège pour des durées variables, les programmes, de fait, sont réduits. Pourtant, à aucun moment une réflexion sur les acquis fondamentaux n'est développée, faute de temps ou de compétence des équipes ou, plus simplement, parce que l'objectif privilégié de préserver l'élève de l'abandon scolaire, et son urgence, prennent une force telle que les objectifs d'apprentissage sont devenus secondaires.

« Cette élève est livrée à elle-même, elle est en grande difficulté depuis la sixième, les lacunes accumulées sont telles, qu'elle suive ou non les cours, cela n'apporte rien. » (Un professeur).

Ainsi, les professeurs sont pris dans une vision à court terme : motiver, éviter l'abandon du collège, et la question des apprentissages fondamentaux de l'élève se trouve implicitement reportée à la suite de son cursus de formation. En réalité, comme nous l'avons déjà dit, les enseignants sont démunis par rapport aux difficultés des élèves.

- *Au lycée professionnel ou en entreprise, des apprentissages non identifiés*

Contrairement à ce qui se passe en lycée professionnel ou en CFA, où les acquis de l'alternance sont clairement identifiés, l'alternance, telle qu'elle actuellement mise en place dans les actions observées dans les collèges, n'intègre pas l'idée d'apprentissages reçus dans un autre lieu.

En outre, en entreprise, la réglementation actuelle impose à l'élève de moins de seize ans de rester observateur, ce qui pose la question des apports de trop longues périodes d'observation. Enfin, comment valoriser la découverte des métiers ou des cursus de formation et l'apprentissage de quelques premiers gestes professionnels si ces éléments, pourtant essentiels à la formation de tous les citoyens, ne sont pas mieux pris en compte dans les objectifs et les programmes d'un collège qui reste trop orienté vers les seuls enseignements généraux ?

- *Une adaptation de l'évaluation*

Dans de nombreux dispositifs, ce qui est attendu des élèves au cours des périodes en alternance fait l'objet d'une évaluation figurant au bulletin scolaire et conduit à des adaptations de celui-ci. L'évaluation du dossier lié aux périodes en entreprises, la réflexion

sur les compétences acquises en entreprise, l'évaluation des comportements, sont des pistes de réflexion des équipes pédagogiques.

Pour le brevet des collèges, il est envisagé, dans une académie, d'attribuer automatiquement un certain nombre de points au candidat qui a suivi un parcours en alternance. Cette pratique contestable mêle l'évaluation d'acquis à la valorisation d'un parcours et confond évaluation pédagogique et discrimination positive.

Le devenir des élèves

Il s'agit ici de s'interroger sur le devenir des élèves à la sortie du dispositif qui a pour vocation le retour vers le cursus « ordinaire » ou une orientation positive vers le lycée professionnel ou le CFA.

- *Le retour*

Comment concilier la rupture, source de remotivation de l'élève et le retour dans la classe ? Le risque d'irréversibilité associé à une rupture mal maîtrisée est aussi la problématique des classes relais. Il doit impérativement être pris en compte. On peut certes accepter que le dispositif constitue une parenthèse salvatrice, mais les conditions du retour doivent être installées.

Par ailleurs, un élève éloigné du collège est un élève qui peut avoir un sentiment de relégation. Il faut évidemment nuancer ce propos en considérant qu'actuellement, et en dehors de toute alternance, des collégiens en détresse scolaire et présents en classe se sentent, de fait, « relégués » de par leur incapacité même à suivre les enseignements qui sont dispensés.

Dans le cas de l'alternance, la situation de relégation peut être évitée lorsque certaines conditions sont mises en place pour maintenir le lien entre l'équipe éducative et l'élève concerné : implication de professeurs chargés du suivi ou de l'aide à l'élève (aide au devoir, rattrapage de cours manqués du fait de l'alternance), recherche de la réponse à ses difficultés dans le collège. À cet égard, le contexte des parcours individualisés est plus favorable que celui de classes constituées qui accueillent les élèves du bassin.

Il faut, même en situation de stage d'observation, maintenir le lien entre l'élève et l'acte d'apprentissage ainsi que l'effort qu'il nécessite. C'est la raison pour laquelle certains dispositifs exigent une production de l'élève sous la forme d'un rapport, organisent le rattrapage de cours ou font accepter à l'élève concerné qu'une part de l'alternance soit prise sur ses temps de loisirs, dans l'idée d'un effort partagé.

Il est aussi impératif, pour maintenir le lien avec l'acte d'apprentissage que celui-ci demeure réel. L'octroi de « bonnes notes » à partir de larges concessions sur le niveau et les potentialités des élèves, comme nous avons pu le constater, traduit une forme de renonciation, même si, dans l'immédiat, chacun (élèves, parents, équipe éducative) se satisfait de résultats qui ne sont pourtant qu'apparents.

- *Les cursus*

Les élèves de quatrième, type découverte des métiers qui, rappelons-le peuvent provenir directement d'une classe de sixième, intègrent dans la plupart des cas une troisième d'insertion ou une troisième dite à projet professionnel. Dans les autres cas, ils entrent en CAP, les échecs étant fréquents en BEP, ou doublent dans une quatrième d'aide et de soutien

ou une quatrième technologique, lorsque ce type de classe est encore maintenu. Certains, exceptionnellement, intègrent une quatrième « ordinaire ».

Les élèves de troisième à projet professionnel, poursuivent pour la plupart d'entre eux en lycée professionnel (CAP ou BEP) ou au CFA (CAP, la plupart du temps).

Le critère de l'âge se révèle déterminant, les plus jeunes restant dans un dispositif de formation au collège, les plus âgés entrant en CFA (le plus souvent) ou au lycée professionnel.

On regrette cependant que peu de départements ou d'établissements organisent un suivi du devenir de leur élèves au-delà de l'inscription dans une formation, à la sortie du dispositif. Nous observons, là encore, la priorité donnée au maintien de l'élève dans le système éducatif, même à temps partiel – vision à court terme – au détriment de l'évaluation de leur cursus de formation générale, technologique ou professionnelle – vision à moyen terme.

Nous ne sommes donc pas en mesure d'évaluer l'impact des dispositifs sur le devenir stabilisé des élèves et sur leur capacité à poursuivre effectivement, au-delà de l'inscription, un cursus de formation jusqu'à son terme.

L'écart entre l'énoncé et le réel

Les documents mis au point par les équipes et qui définissent les dispositifs sont une source d'information pour les décideurs nationaux, académiques et départementaux. Nous avons toutefois constaté des divergences entre ces documents et leur mise en œuvre effective qui interrogent sur le degré de liberté, normalement destiné à l'adaptation aux besoins locaux, que se donnent certains établissements.

Parmi beaucoup d'autres, citons les exemples suivants :

- une classe découverte des métiers s'attache à ce que les élèves restent toute l'année dans la même entreprise, ce qui induit, dans des toutes petites entreprises, la même activité. Les élèves qui demandent une plus grande variété nous ont parfois été présentés comme « instables » et sources de difficultés ;
- un élève qui a pour projet de devenir chauffeur routier restera toute l'année chez un fleuriste.

Nous avons aussi constaté des distorsions entre le réel et la situation présentée au recteur de l'académie :

- un dispositif de quatrième, présenté comme destiné à des élèves d'au moins quinze ans accueille en fait des élèves de quatorze ans et un de treize ans ;
- un dispositif de quatrième qui est présenté comme recevant des élèves des classes de cinquième et de quatrième accueille depuis six ans, en moyenne 25% d'élèves issus de sixième.

De tels écarts pourraient être évités si un suivi effectif des établissements était mis en œuvre.

Les questions induites par ces constats

Quel est, au niveau du collège, le contrat de l'éducation nationale ?

L'objectif du collège unique, pour tous et pour chacun, est d'apporter à tous les élèves les acquis fondamentaux qui leur permettent de poursuivre des études générales, technologiques ou professionnelles et, ultérieurement, de s'adapter aux évolutions de l'emploi, quel qu'il soit.

L'obligation scolaire jusqu'à l'âge de seize ans, si elle est imposée aux familles, est aussi perçue par le système éducatif comme un engagement premier.

Cependant, on peut estimer aujourd'hui que 10% à 15% (parfois plus dans certaines académies) des élèves d'une classe d'âge ne sont déjà plus dans la formation générale du tronc commun. En sont de fait écartés les élèves des SEGPA, des dispositifs d'aide et de soutien et des 3^{ème} d'insertion, des CPA (il en existe encore), des classes implantées en LP (classes technologiques, classes à projet professionnel), des CLIPA, des Maisons Familiales Rurales. Il n'est pas possible de ne pas prendre en compte cette situation au moment où le dispositif en alternance que l'on compte généraliser en 4^{ème}, pourrait éloigner encore un peu plus d'élèves du tronc commun.

La mise en place d'un dispositif en alternance dès la classe de 4^{ème} répond certes à l'urgence devant le risque couru par certains élèves en grande difficulté d'abandon et de sortie sans qualification, mais elle a aussi pour effet, nous l'avons montré, de rendre secondaires les apprentissages fondamentaux. Il faut donc imaginer les solutions qui répondent pleinement aux objectifs du système, en apportant aux élèves, avant ou au-delà de la scolarité obligatoire, le bagage fondamental nécessaire à chacun.

Il faut aussi, afin d'éviter que les dispositifs ne se transforment dans la durée en voies de relégation, ou en sas d'attente jusqu'à l'âge de seize ans, que les modalités de pilotage, offrant les garanties et exerçant une vigilance continue, soient installées. Ce qui est arrivé aux CPPN ne doit pas être oublié.

Pourquoi certains élèves ne supportent-ils plus le collège ?

La plupart des collégiens inscrits dans un dispositif en alternance, que nous avons rencontrés ou dont on nous a décrit la situation, sont en rejet du collège : « Le collège et moi on ne

s'entendait plus ! », nous a dit l'un d'entre eux. Mais ce « raz le bol » commun correspond à une diversité de situations.

On constate ainsi que, malgré les efforts déployés, trop d'élèves entrent en sixième sans maîtriser les compétences de base et que toutes les mesures mises en œuvre jusqu'à présent (voir la première partie de ce rapport) n'ont pas permis leur remise à niveau au collège.

D'autres élèves souffrent du déphasage entre leurs goûts, leurs aptitudes et les attentes d'un collège trop uniforme qui ne tire pas suffisamment parti des aptitudes de chacun. Les parcours conduisant à l'un des baccalauréats de la voie générale constituent encore le modèle de référence qui induit en amont, pour l'essentiel, les programmes du collège et ses pratiques pédagogiques, alors qu'un peu moins d'un jeune sur trois seulement dans une classe d'âge obtient un baccalauréat relevant des séries L, ES ou S.

Pour certains élèves, il faut ajouter des difficultés familiales et sociales, qui peuvent être particulièrement lourdes et difficiles à vivre pour des adolescents.

Du fait de la massification qui s'est opérée dans le premier cycle du second degré, ce déphasage entre le modèle de référence et les réalités socioculturelles du public accueilli dans les collèges n'a cessé de s'accroître. Certes, l'extrême diversité de situations propres à chaque établissement interdit toute généralisation. Il est néanmoins indéniable que, dans de nombreux établissements, le niveau atteint aujourd'hui par ce déphasage induit de fait un phénomène de découragement des élèves et des professeurs.

Bien que les acquis du collège actuel soient loin d'être négligeables, les différents entretiens que nous avons pu conduire dans les académies confirment à l'évidence que, pour le collège, concilier l'unité des exigences et la diversité des goûts et des aptitudes mais aussi des attentes des jeunes reste un objectif à atteindre. Le lien entre l'univers du collège et celui du monde dans lequel vivent les jeunes dont faisait état Alain BOUCHEZ dans *Le livre blanc des collèges* reste à établir.

Dans ces conditions, on ne peut que regretter que la réflexion sur l'alternance au collège, telle qu'elle est menée aujourd'hui, conduise à n'apporter des réponses qu'à partir de la classe de quatrième.

Le système éducatif est pourtant interrogé à plusieurs niveaux.

- *Le traitement à la source de la difficulté scolaire*

Les causes de la difficulté scolaire sont diverses. Celle-ci se traduit par des manifestations qui vont de la déscolarisation passive, accompagnée ou non d'un « absentéisme perlé », au « décrochage » précédé souvent d'un comportement agressif voire violent.

Face à cela, l'alternance au collège apporte une réponse tardive et relativement homogène à la difficulté scolaire, alors que les causes sont différentes et se révèlent à des moments différents.

Les équipes éducatives doivent être en mesure de mieux diagnostiquer, en amont, les causes de la difficulté et du rejet scolaires afin de mieux y répondre. Ne court-on pas sinon, le risque de voir des élèves en difficulté mis en attente, jusqu'à ce qu'ils atteignent le niveau ou l'âge qui leur permette d'intégrer le dispositif ?

- *La compatibilité de l'uniformité des exigences avec la diversité des profils*

Sait-on suffisamment diversifier les pratiques pédagogiques et didactiques au collège ? La référence normative de la réussite au collège (entrer dans la voie générale) est-elle bien adaptée à des adolescents qui présentent d'autres talents ?

En d'autres termes,

- n'y a-t-il pas un écart entre l'idéal du collège et ses pratiques uniformes ?
- le collège ne génère-t-il pas, en partie, la difficulté scolaire ?

Une ouverture plus large à la dimension professionnelle permet de mieux prendre en considération la diversité des goûts et des aptitudes des jeunes. En effet, la réponse à la diversité des élèves ne peut être apportée dans le seul cadre du collège même si, par les objets sur lesquels il porte et les points de vue qu'il permet de développer, l'enseignement de technologie pourrait contribuer à présenter de manière positive les enseignements technologiques et professionnels. Une véritable ouverture à la dimension professionnelle, qui ne doit pas s'adresser aux seuls élèves en difficulté, ne peut raisonnablement s'inscrire que dans le cadre d'un développement de relations étroites entre collèges, lycées professionnels et entreprises.

Cependant, pour ces dernières, le problème de leur disponibilité se posera inéluctablement dans le cadre d'une généralisation de l'alternance au niveau du collège, même si nous avons pu constater le volontarisme dont certaines font preuve.

A l'issue de la scolarité au collège, qui se situe encore pour certains élèves, on l'oublie trop souvent, au niveau de la classe de cinquième, l'orientation vers une formation à finalité professionnelle ne s'effectue pas toujours en fonction d'aptitudes réelles décelées. En effet, l'appréciation portée sur les aptitudes se réfère trop souvent au seul degré de réussite interne à l'école et mesuré par l'école. Aucun paramètre externe, par exemple le réinvestissement du savoir dans un autre domaine que l'école au sens strict du terme, n'est pris réellement en compte. Par voie de conséquence, l'affectation dans les formations à finalité professionnelle considérées comme les plus nobles s'effectue en fonction de critères d'excellence qui sont ceux de l'enseignement général, *a contrario* pour les spécialités professionnelles dont l'image est dégradée. Faut-il rappeler ici que chaque année environ 50 000 jeunes quittent en cours de scolarité une formation préparant à un BEP ou à un CAP ?

Vers un cursus parallèle ?

Lorsque des élèves, encore jeunes, intègrent un dispositif en alternance, leur retour dans un cursus « normal » est rendu impossible malgré l'affichage de la plupart des dispositifs :

- parce que la « parenthèse » offerte par le dispositif les a souvent éloignés des apprentissages, alors qu'ils étaient déjà en difficulté scolaire, ce qui rend alors impossible le retour vers un cursus « ordinaire » ;
- parce que, et c'est plus rare pour les élèves concernés⁶⁰, certains d'entre eux, du fait de leur comportement, de leurs incivilités ont épuisé la patience des équipes éducatives.

En conséquence, se dessinent des cursus, des types suivants :

⁶⁰ Rappelons que nous ne traitons pas dans ce rapport des élèves relevant des dispositifs relais.

- 4^{ème} découverte des métiers – troisième d’insertion ou 3^{ème} à projet professionnel – LP ou CFA
- 4^{ème} découverte des métiers – 4^{ème} d’aide et de soutien – 3^{ème} d’insertion – CFA ou LP
- 4^{ème} « Nouvelles technologies appliquées » - 3^{ème} option technologie – LP ou CFA

On voit ainsi se dessiner une trajectoire, pour les plus jeunes, d’une structure spécifique à une autre, alors que chacune a été conçue de façon isolée. De fait, on crée un palier d’orientation, irréversible, qui place les élèves non dans une filière reconstituée mais dans un cursus parallèle au cursus « ordinaire », composé d’une succession de dispositifs non cohérents entre eux.

Sachant que certaines classes de CAP ou de BEP du lycée professionnel consacrent également une bonne part de leurs moyens et de leur énergie à la remobilisation des élèves, certains de ces derniers peuvent donc, pendant plusieurs années consécutives, se trouver dans un système non cohérent de programmes allégés, d’accompagnement fort et d’alternance.

Les dérives que l’on peut observer d’un lieu à l’autre et que nous avons citées au fil de notre analyse, exposent alors au soupçon de la création d’une voie de relégation : horaires et programmes non pilotés, publics inadaptés au dispositif, enseignants non formés et non accompagnés, effets de structure, non-respect du cahier des charges...

Quel dispositif, pour quel public ?

L’inventaire des dispositifs mis en place en classes de quatrième et de troisième offre une palette considérable de formules imaginées localement. Nous avons recensé plusieurs dizaines de modalités de scolarité différentes en 4^{ème} et 3^{ème}, sans pour autant prétendre à l’exhaustivité pour les dispositifs expérimentaux.

Certaines sont mises en œuvre avec une conviction et un engagement formidables qui font honneur à notre service public d’éducation, d’autres sont la conséquence d’un profond désarroi des équipes pédagogiques auquel il faut vite répondre. Laisser les choses en l’état, sans clarification ni cadrage national, conduira rapidement à une impasse.

L’accumulation des structures et des dispositifs définis successivement au niveau national, la « sédimentation » de certains (des CPA existent encore), se conjuguent en effet avec une très grande variété d’ « expérimentations » locales (certaines ont quasiment une dizaine d’années).

Au sein du même dispositif, les variations d’un établissement à l’autre sont fréquentes : publics concernés, objectifs, programmes de référence, niveau d’accompagnement des élèves, importance de l’alternance, etc. sans que les équipes se rencontrent et confrontent leurs expériences.

Dans une même académie et pour les mêmes publics, certains départements ont choisi la formule des troisièmes d’insertion, tandis qu’un autre met en place un dispositif différent d’aide à l’insertion.

Localement, des élèves sont intégrés à un dispositif sur le critère dominant de la proximité géographique.

Cette variété et cette juxtaposition des dispositifs sont souvent révélatrices d'une recherche permanente de réponses à la variété des dispositions des élèves de collège. Mais, même les acteurs et les décideurs du système éducatif ne réussissent pas toujours à distinguer les réponses les unes des autres.

« La distinction, en fonction des types de publics, des 3èmes d'insertion, des 3èmes professionnelles, des CPA et des 3èmes à projet professionnel ne résiste pas à l'analyse » (Un DAET).

Si la diversité peut permettre une réponse adaptée aux besoins locaux, elle atteint ici un degré tel qu'elle perd tout sens et questionne sur sa légitimité :

- comment les familles – qui sont les plus démunies – peuvent-elles se repérer face à cette diversité ? Ne les incite-t-elle pas à une certaine passivité ? Finalement, le public distingue d'une part le cursus « normal » et, d'autre part, des cursus pour élèves en échec ;
- quel est le sens de cette diversité lorsque l'on sait que, in fine, c'est la proximité du dispositif et non sa nature qui est déterminante ?
- face à la diversité des élèves, la variété des dispositifs et des structures offre-t-elle une réponse pertinente ? Ne faut-il pas privilégier des parcours « singuliers » ?

La clarification et la complémentarité des dispositifs, tant au niveau des publics à accueillir que de celui d'une offre géographique, sont nécessaires, de même qu'il faut veiller à ne pas introduire de dispositif là où les élèves n'en ont pas besoin.

Quels sont les apports de l'entreprise que l'Éducation nationale ne peut fournir ?

L'impérieuse nécessité de valoriser la voie professionnelle et les métiers impose d'être tout particulièrement attentif à ce que l'alternance ne se réduise pas à un champ d'externalisation de ses problèmes par le collège. Les entreprises et les lycées professionnels ne sauraient constituer un dernier recours.

Selon la durée et le rythme de l'alternance au collège, telle qu'elle a été définie dans l'introduction à ce rapport, l'entreprise peut offrir :

- un espace d'activités en relation avec l'éducation à l'orientation et qui a vocation à être exploré par tous les collégiens ;
- un « parcours d'excellence » pour des élèves qui se seraient déterminés pour un métier avant la fin de la scolarité au collège ;
- un « parcours de découverte » offert à des élèves en difficulté par manque d'appétence pour les enseignements dispensés dans le cursus « ordinaire » afin de les aider à élaborer un projet de formation à finalité professionnelle, qui sera engagé dès la fin de la scolarité au collège ;
- une alternative à la scolarité traditionnelle pour des élèves en « rupture » avec le collège afin de les réinsérer au sein d'un projet de formation visant une qualification professionnelle.

Afin que l'alternance s'inscrive bien dans l'objectif de concilier l'unité des exigences et la diversité des parcours offerts au collège, il importe d'identifier aussi précisément que possible la spécificité des apports de l'entreprise dans le cadre de la scolarité obligatoire.

Alternance et éducation à l'orientation

Quelques-uns des dispositifs identifiés au cours de nos visites dans les académies, même s'ils ne sont pas systématisés à l'ensemble des élèves d'un niveau (quatrième ou troisième), et ce pour des raisons pratiques essentiellement, relèvent bien de cette catégorie. Le contact direct avec l'entreprise et ses acteurs, permet de :

- favoriser la compréhension du monde contemporain afin de préparer l'orientation à l'issue du collège ;
- découvrir la diversité des métiers associés à un champ d'activités ;
- à changer l'image de certains métiers et de certaines formations.

Par des séjours de courte durée (une demi journée hebdomadaire), sur une durée limitée (de six semaines au maximum dans les dispositifs observés), ils peuvent contribuer efficacement à ce que les élèves établissent un lien entre l'univers du collège et celui du monde qui l'entoure et par là même donner du sens à leurs apprentissages.

Alternance et parcours « d'excellence »

Même s'il faut bien reconnaître que nous n'avons rencontré que peu de situations relevant pleinement de cette catégorie, il nous a semblé intéressant dans ce rapport de signaler que certains élèves expriment tôt dans leur scolarité une « passion », notamment mais pas exclusivement, pour des métiers d'art. Il importe de prendre en compte cette passion et d'offrir à ces jeunes la possibilité de confirmer, d'infirmer ou de préciser leur projet par une découverte du champ professionnel visé et des voies de formation aux différents métiers qu'il génère.

Alternance et élaboration d'un projet professionnel

Cette catégorie de dispositifs que nous avons observés sous des formes diverses dans les différentes académies visitées, au niveau de la classe de troisième mais aussi, pour certains d'entre eux, au niveau de la classe de quatrième, s'adresse à des élèves qui, face à leurs difficultés dans les apprentissages fondamentaux, perdent toute motivation. L'apport des entreprises est :

- la remotivation vis à vis des apprentissages scolaires par la découverte en entreprise de leur utilité ;
- la détermination d'un projet professionnel par la découverte de différents métiers ;
- la découverte au cours de l'élaboration de leur projet professionnel des différentes formations qui leur permettront de le conduire à son terme.

Alternance et alternative au collège

Cette catégorie s'inscrit en priorité en réponse à la nécessité de créer pour certains jeunes « difficiles » une rupture avec le collège sans laquelle il serait illusoire d'espérer une quelconque réinsertion dans un projet de formation. Dans ce dernier cas, la présence en entreprise vise principalement :

- à remobiliser l'élève en le mettant en mesure de se situer dans un avenir par la découverte des métiers ;
- à l'inciter à s'inscrire dans une formation qualifiante ;
- à lui montrer que la formation est primordiale pour toute activité professionnelle.

Il ne s'agit en aucun cas d'une pré professionnalisation, l'enjeu prioritaire relevant souvent du savoir être en l'absence duquel il est vain d'envisager toute acquisition de savoirs.

« Ce qui est à redouter ce n'est pas l'enseignement professionnel précoce, tous les élèves devraient en faire l'expérience, mais l'installation définitive de manière précoce dans l'enseignement professionnel à un âge où les choix peuvent difficilement être faits. » (Rapport C.E.S).

L'alternance entre la classe « ordinaire » du collège et un autre lieu offre donc la possibilité de diversifier les parcours au regard des goûts, des aptitudes et des attentes des jeunes. Il n'en reste pas moins, comme cela a déjà été souligné dans ce rapport, qu'il faudra l'inscrire dans un cadre qui permette également d'atteindre l'objectif d'unité des exigences. L'alternance seule ne saurait constituer une réponse aux difficultés des élèves sauf à la limiter à un simple aménagement de la fin de scolarité obligatoire. Elle ne dispense pas, bien au contraire, de l'élaboration d'un véritable projet pédagogique avec les jeunes et leurs familles. La responsabilité de l'école reste pleinement engagée.

Les propositions

Rendre lisible la diversification des parcours

Distinguer orientation, diversification des parcours et remotivation

Parmi les dispositifs observés, certains sont clairement dédiés à la construction du projet personnel de l'élève. Constituant une aide à l'orientation, ils s'adressent à tous les élèves et non aux seuls élèves en difficulté.

Ces dispositifs, qui montrent leur efficacité, doivent être généralisés en prenant appui sur l'éducation à l'orientation et sur les enseignements choisis en classe de troisième.

D'autres dispositifs offrent à des élèves au bord de l'abandon une rupture salvatrice par un changement de lieux, d'interlocuteurs et d'activités, sans nécessairement rompre avec le collège. Cette parenthèse, cette « alternance », aboutit à un retour au collège ou à une orientation professionnelle vers des études courtes, en apprentissage ou au lycée professionnel.

Il convient de mettre en place les conditions qui rendent possible le retour au collège et éclairent les élèves sur les métiers et les cursus associés.

Ce qu'on entend par alternance au collège doit donc être rapidement clarifié pour qu'il n'y ait plus de confusion entre l'aide à l'orientation et l'aide à la remotivation.

Simplifier l'offre

Les responsables académiques et les équipes pédagogiques attendent du ministère une mise à plat de l'ensemble des dispositifs qui existent actuellement, et une orientation claire sur ceux qu'ils convient de retenir et d'encourager, pour en finir avec la complexité actuelle engendrée par la sédimentation progressive des formules préconisées antérieurement : comment vont se situer, par exemple, les dispositifs d'aide et de soutien et les 3èmes d'insertion par rapport à l'alternance ?

Diversifier et contrôler les solutions offertes

La diversification des parcours constitue une réponse nécessaire et souvent urgente pour certains élèves mais elle doit demeurer lisible et rester sous contrôle. Cette lisibilité des parcours est indispensable si l'on veut offrir une alternative organisée et maîtrisée aux dispositifs et structures prévus dans les textes nationaux.

Des dispositifs offrant des parcours singuliers, plutôt que des structures

Les structures classes évitent difficilement les dérives, ce qui explique probablement que se soient succédés dans le temps des textes remplaçant une structure par une autre. L'histoire récente du collège a montré, par exemple, que la suppression des CPPN a été expliquée en raison de l'effet de relégation qu'engendrait cette structure.

Le système mis en place doit être individualisé pour en garantir et la réactivité et la parfaite adaptation aux besoins des élèves. Il nous semble donc qu'il convient de privilégier les dispositifs individualisés qui favorisent des parcours singuliers et offrent une réelle souplesse.

Installer un pilotage qui assure les conditions de la qualité

Il s'agit ici de proposer un cadre fort qui garantisse l'unité du système éducatif dans ses objectifs et qui permette de laisser davantage d'autonomie aux instances locales, celles-ci devant ensuite rendre compte de leur action.

Donner un cadre national

Un cadrage national est attendu qui garantira l'unité du système éducatif dans ses objectifs et l'égalité de traitement des élèves sur l'ensemble du territoire. Cela n'est pas incompatible avec la nécessité de laisser davantage d'autonomie aux autorités académiques et aux établissements.

En effet, ces derniers n'ont pas besoin de textes officiels décrivant par le menu ce qu'ils seront, de toutes façons, dans l'incapacité de suivre à la lettre, mais de textes à vocation plus générale qui fixent les principes et qui donnent des repères de manière à éviter des dérives dommageables aux élèves.

On peut ainsi imaginer que seraient très utiles des indications qui permettraient de maîtriser les entrées dans le dispositif d'alternance, par exemple au moyen de commissions extérieures aux établissements.

De même, sont indispensables des instructions guidant les équipes dans l'organisation, sous le contrôle des corps d'inspection, (IA-IPR et IEN-ET dans le cadre d'une alternance avec le lycée professionnel) du parcours de formation de l'élève : quels horaires par discipline, quels

choix dans les programmes et quelles actions de remédiation pour garantir un socle commun de connaissances, etc.

Le cadrage national devrait également aider à veiller à ce que la sortie du dispositif débouche effectivement sur une poursuite d'études dans la voie professionnelle, cohérente avec le projet développé par l'élève, ou sur un retour dans la voie « générale » du collège dans un projet d'études technologiques ou générales.

Assurer un suivi

Le suivi des dispositifs mis en place

Un pilotage efficace des établissements par les autorités académiques et par les personnels de direction passe obligatoirement par l'élaboration d'outils de suivi, utilisant notamment une base d'indicateurs qui puissent assurer une cohérence nationale et académique.

Nous insistons sur l'absolue nécessité de sensibiliser l'ensemble des corps d'inspection, indépendamment de leur spécialisation disciplinaire, à l'accompagnement et à l'expertise pédagogique de ces dispositifs. Les responsables académiques ont besoin de cet appui pour assurer un pilotage efficace, mettre en cohérence les initiatives et gérer la carte de ces dispositifs dans le cadre d'un schéma académique.

Le suivi des élèves

Il faut veiller à ce que les établissements se dotent des moyens nécessaires au suivi des élèves dans le dispositif de formation en alternance et à l'issue de celui-ci (suivi de cohortes).

Par ailleurs, nous l'avons constaté, la mise en œuvre d'une alternance modifie la vie scolaire de l'élève de collège qui est encore un jeune adolescent : son rythme de vie change (les déplacements et les stages peuvent entraîner une fatigue supplémentaire), ses relations avec l'établissement ne sont plus les mêmes, ses rapports avec sa classe d'origine sont nécessairement modifiés. Toutes ces questions demandent, à l'évidence, une attention particulière de la part de toute l'équipe éducative (non seulement les enseignants, mais aussi les personnels de la vie scolaire, les personnels chargés de la santé et du suivi social). Cela rend également indispensable un contact fréquent avec la famille de l'élève.

Les moyens de ce suivi, au quotidien, doivent être mis en place.

Veiller à une attribution prioritaire au collège des moyens délégués au second degré

On ne reviendra pas sur les constats effectués précédemment sur ce sujet. Nous savons bien que les moyens ne sont pas la clé de tout, mais nous pensons devoir dire que les collèges ne pourront assumer convenablement les lourdes tâches qui sont les leurs sans un effort particulier.

L'aide aux élèves en difficulté, par exemple, passe par un minimum de moyens que les collèges n'ont pas toujours aujourd'hui.

L'alternance, nous l'avons montré, nécessite une organisation et un travail (forcément collectif) qui sont en partie des charges nouvelles dont il faudra tirer les conséquences.

Former les professeurs du collège

Sans négliger les acquis de ces dernières années, on ne pourra accélérer les processus en cours, remédier aux lacunes, aux erreurs et aux dérives constatées dans ce rapport sans agir sur la formation des professeurs de collège. Pour une part d'entre elles les propositions que nous formulons l'ont déjà été dans de précédents rapports de l'Inspection générale. Nos visites dans les établissements nous ont permis de mesurer l'urgence de la généralisation de leur mise en œuvre pour permettre au collège de répondre aux attentes dont il est l'objet.

La formation initiale et continue des enseignants dépasse largement le cadre de ce rapport. Nous nous limitons ici à formuler des propositions au regard des évolutions du métier d'enseignant qu'impliquent l'alternance au collège et la diversité des aptitudes et des attentes des élèves.

Hétérogénéité des élèves

Le corps enseignant au collège s'est unifié progressivement à partir de 1987 alors que parallèlement l'hétérogénéité des élèves ne cessait de s'accroître. Face au décalage entre leur formation initiale et le public auquel ils s'adressent, les enseignants sont souvent démunis malgré leur bonne volonté et leur engagement.

« Les jeunes sont très encadrés par leur professeur tuteur. Ce sont des professeurs qui s'investissent, qui vivent ça avec leurs tripes. » (un professionnel de la chambre d'agriculture).

« Je ne peux rien proposer. Cela fait des années que l'institution ne trouve pas de solution. » (un professeur de collège).

Ce décalage est plus particulièrement marqué pour ce qui concerne :

- la remise à niveau des élèves qui quittent l'école primaire sans maîtriser les apprentissages de base ;
- la gestion de classes hétérogènes par des pratiques pédagogiques diversifiées, alors que les professeurs de l'école élémentaire et du lycée professionnel mobilisent ces pratiques, ce qui fonde certaines alternances avec le lycée professionnel ;
- la prise en charge au sein de leurs classes par les professeurs d'élèves pour lesquels, n'étant pas en mesure d'identifier les causes de leurs difficultés afin d'y remédier au plus tôt, ils se limitent à en tirer les conséquences en termes de scolarité ;
- le suivi d'élèves relevant de dispositifs alternés, notamment lors de leur retour en classe et dans le cadre du tutorat.

De plus, les responsabilités qu'ont les enseignants dans le cadre de l'éducation à l'orientation leur imposent de s'ouvrir à la dimension professionnelle, aux métiers et aux cursus de formation, en particulier dans l'enseignement professionnel et technologique. Ils n'y ont, pour leur grande majorité pas été préparés dans le cadre de leur formation initiale.

Pour remédier aux carences observées les actions de formation devraient avoir un caractère obligatoire dans les domaines ci-dessus.

Éducation à l'orientation

Malgré quelques établissements dont il faut souligner l'engagement et qui constituent des exemples à suivre, la majorité des enseignants éprouvent quelque peine à envisager que l'éducation à l'orientation puisse avoir quelque relation que ce soit avec ce qui se passe en classe. Le premier obstacle à cette mise en relation est probablement dû à leur méconnaissance de l'entreprise au sens large du terme, des métiers dans leur variété et en particulier des métiers émergents, du lycée professionnel et de la valeur des diplômes professionnels.

Les enseignants que nous avons rencontrés et qui s'étaient impliqués dans des dispositifs alternés d'éducation à l'orientation ont souligné tout l'intérêt de la démarche pour leur propre connaissance des entreprises et des métiers. Il convient donc de promouvoir et d'accompagner de manière volontariste ces dispositifs, non seulement pour leurs apports aux élèves, mais également en tant qu'espaces de « découverte des métiers » pour les enseignants.

Garantir les acquis fondamentaux

Agir sur l'amont

Tout doit avoir été fait, avant le collège, pour lutter contre la difficulté scolaire et le désenchantement. Le cas des élèves en difficulté à l'entrée en 6^{me}, dont on n'arrive pas actuellement à réduire le nombre, montre bien que la mise en place du nouveau dispositif d'alternance ne peut en aucun cas exonérer d'une réflexion sur la résolution des difficultés vécues en amont.

Définir le socle commun

Plus on ira vers la diversification des parcours, plus il deviendra indispensable de définir le socle de connaissances commun à tous les collégiens. Ce socle doit être suffisamment ambitieux pour éviter que la diversification des parcours ne dérive vers la constitution d'un « sous-collège » appauvri dans ses objectifs pour certains élèves. Il doit être suffisamment solide pour être la base sur laquelle le citoyen en devenir qu'est le collégien puisse construire, ultérieurement, un itinéraire scolaire et professionnel maîtrisé.

Le travail amorcé en 2001-2002 autour du « cahier des exigences » a peut-être ouvert la voie. La réflexion en cours sur les programmes de collège doit intégrer cette donnée.

Préciser le contrat éducatif national au-delà de l'obligation scolaire

Rien ne peut garantir, quelle que soit la qualité des dispositifs, que tous les élèves acquièrent l'ensemble des savoirs que représente le socle commun avant l'âge de seize ans. La diversité des talents, des contextes familiaux et sociaux, nécessitent que l'éducation nationale ouvre la possibilité, pour un jeune dont le parcours est particulièrement accidenté, d'accéder à ces savoirs fondamentaux.

Il faut garantir à un élève qui a quitté le collège sans cette base, la possibilité de revenir volontairement vers le système pour achever ou compléter sa formation. La mise en place d'une formation en alternance au collège, avec l'inéluctable éloignement de la formation générale que cela entraîne, ne peut se concevoir, selon nous, sans une réflexion sur cette dimension de la formation tout au long de la vie.

Clarifier la réglementation pour les élèves en entreprise et en LP

Les interlocuteurs rencontrés au cours de nos visites, et ce à différents niveaux de responsabilité, demandent expressément une clarification du cadre réglementaire dès lors qu'il s'agit d'organiser des périodes en alternance à destination de collégiens.

On pourrait sans grande difficulté s'inspirer de textes existants comme, par exemple, la circulaire qui concerne « l'organisation des contacts avec les milieux professionnels dans le cadre du projet pédagogique », et qui vise à asseoir le cadre réglementaire des stages en entreprise proposés à des jeunes sous statut scolaire accueillis en classe relais.⁶¹

Concernant les stages en entreprise durant la scolarité obligatoire, l'ordonnance n° 2001 – 174 du 22 février 2001 parue au journal officiel n° 47 du 24 février 2001 achève la transposition dans le droit national de la directive européenne n° 94/33/CE du 22 juin 1994 et modifie en ce sens le code du travail dont l'article L 211 – 1 est ainsi rédigé.

« Les mineurs de moins de seize ans ne peuvent être admis ou employés dans les établissements industriels et commerciaux mentionnés dans l'article L 200 – 1 que dans les deux cas suivants :

- les élèves de l'enseignement général peuvent faire des visites d'information organisées par leurs enseignants ou, durant les deux dernières années de leur scolarité obligatoire, suivre des séquences d'observation selon des modalités déterminées par décret.
- les élèves qui suivent un enseignement alterné ou un enseignement professionnel peuvent accomplir, durant les deux dernières années de leur scolarité obligatoire, des stages d'initiation, d'application ou des périodes de formation en milieu professionnel selon des modalités déterminées par décret. Dans tous les cas mentionnés ci – dessus, une convention est passée entre l'établissement dont relève l'élève et l'entreprise. »

⁶¹ Circulaire du 4 octobre 1999, BO n°35 du 7 octobre 1999.

Ce décret n'était toujours pas publié à la fin de l'année 2002. Cette situation est tout particulièrement gênante pour les équipes qui se sont néanmoins mobilisées et qui par là même se trouvent dans une situation qui présente des risques. Elle constitue également un frein pour le développement de l'alternance au collège.

Indépendamment des problèmes de réglementation, il sera nécessaire également de préciser les objectifs pédagogiques et les publics visés par :

- les visites d'information,
- les séquences d'observation,
- les stages d'initiation,
- les stages d'application,
- les périodes de formation en entreprise.

Dans ce domaine là également une clarification s'impose pour ne pas altérer la lisibilité des dispositifs et permettre à l'alternance de répondre aux attentes des jeunes.

Le développement de l'alternance impose une publication rapide de ce décret.

Conclusion

Concilier l'ambition du collège unique et la diversité des élèves présente une difficulté que l'Éducation nationale n'a pas encore résolue.

La diversification des parcours, telle qu'elle a été conçue jusqu'à présent, s'est faite en grande partie « par défaut » en référence au modèle de formation défini pour une poursuite d'études dans la voie générale. Elle s'opère ainsi en apportant un « plus » mal identifié, en relation avec le monde professionnel ou ses pratiques de référence, au détriment, qu'on le veuille ou non, des acquisitions de base, sans qu'une réelle réflexion sur un socle commun de connaissances n'ait encore abouti.

C'est le défaut principal que présentent les dispositifs en alternance que nous avons observés. Leur intérêt incontestable réside certes dans la remotivation de certains jeunes et dans une orientation mieux réfléchie, ce qui est essentiel, mais leur faiblesse est de ne pas apporter de réponse pleinement satisfaisante aux défaillances concernant l'acquisition des fondamentaux du collège.

On ne peut donc se pencher sur la place que pourrait prendre l'alternance dans la diversification des parcours sans s'interroger sur la difficulté scolaire et sur le risque de marginalisation d'élèves que génère le modèle actuel de formation. L'ambition du collège pour tous ne passe-t-elle pas d'abord par la définition d'un socle commun de connaissances qui permettrait d'organiser la diversification des parcours en complément de ce socle ?

La réflexion sur l'alternance au collège ne saurait pas davantage dispenser d'une action vers l'amont en vue d'identifier et de remédier à la difficulté scolaire, au plus près de sa source. Si cela n'est pas fait, le risque est grand de voir des élèves placés de fait en situation d'attente pendant les deux premières années du collège jusqu'à ce qu'ils atteignent l'âge requis pour intégrer un tel dispositif.

Mieux prendre en compte des élèves dont les profils sont différents sans que notre système éducatif ne laisse s'installer des filières de relégation impose, simultanément, de garantir un socle de connaissances, de remédier dès que possible à la difficulté scolaire et de diversifier les parcours, notamment par le biais de l'alternance.