



# Micros et insertion

« Galère, Beurs-Branchés », trois mots qui désignent l'espace des jeunes dans la France 80. Trois mots qui dessinent une identité en pointillé.

Age, couleur, boulot des vies à faire, à côté de l'école qui sélectionne bon an, mal an un jeune sur deux, dans une société travaillée par un chômage de masse où les anciens réseaux disparaissent. A ces jeunes qui galèrent la gauche a proposé une insertion que les politiques définissaient à la fois comme sociale et professionnelle ; les jeunes sont venus se brancher sur ce nouveau réseau qui restera l'une des tentatives les plus abouties de les remettre dans le coup ; tentative puisque l'Entreprise semblant détenir aujourd'hui réponse à tout, l'actuel gouvernement la promeut comme le lieu essentiel de l'insertion.

*Extraits du rapport « l'insertion sociale et professionnelle des jeunes 16 à 18 ans ; une transition dans le système éducatif », équipe Hermès, Université de Provence.*

Tout jeune qui arrive en stage d'insertion sait pertinemment que sa présence en ce lieu signifie son échec scolaire et sa marginalité sociale. Être en insertion, c'est donc au mieux être en attente de l'ouverture d'une porte : ce n'est pas être entré quelque part c'est chercher où rentrer.

## Dehors, dedans

Echec, ce seul mot résumerait-il le bilan scolaire « du » jeune en insertion ? Certes non : le public de l'insertion n'est pas aussi homogène qu'on pourrait le penser. Les points où ils ont quitté l'école sont très variés : de la fin du primaire à la 3<sup>e</sup> et au LEP. Cela fait des passés (des passifs) très différents. Pas d'homogénéité non plus dans les chemine-ments, à l'école et depuis ; ni dans les désirs ; ni dans les déceptions.

Alors que l'école gère tant bien que mal des cohortes relativement homogènes en niveaux scolaires (et d'âges variés) ; l'insertion n'a pour cohérences que l'âge et l'existence d'un passif.

Au fait, sont-ils vraiment ignorants ? Ils (elles) le disent en tout cas, et font tout pour qu'on le croie. Pourtant si au lieu d'une « leçon de calcul » on leur présente un jeu informatique où ils se posent mutuellement des « colles » de calcul mental, ils se révèlent bien meilleurs que ce qu'on attendrait. Quitte à ne plus « savoir » la même chose dès que le formateur la leur demande... « je ne sais pas » - même s'il (si elle) sait.

La conscience de ce positionnement est indispensable à qui veut monter une

pédagogie de « remise à niveau » : le blocage tient aussi bien à une incapacité à « jouer le jeu » qu'à une incapacité proprement intellectuelle.

L'insertion n'est pas soumise à une loi du type scolaire, où la nécessité de réussir s'inscrivait dans le passage à l'année suivante : pas non plus de loi du type formation à un métier, où fonctionnerait de manière assez claire la notion de progrès dans l'apprentissage et où la réussite correspondrait à une qualification. Ici plus qu'ailleurs, les jeunes, le groupe, le formateur, l'institution ont (chacun pour son compte) besoin pour travailler d'une loi dans laquelle ils se reconnaissent : « Ici vous n'êtes plus à l'école, vous êtes payés, Donc vous devez être à l'heure tous les jours, et respecter le règlement qu'on a fabriqué ensemble » : une loi est posée ; elle devait l'être. On ne peut pas se borner à introduire une loi, constater son non respect, puis sanctionner. Ce ne serait que la reproduction du vécu antérieur de ces jeunes (ce pour quoi ils sont en insertion...).

Nécessité d'une loi, permettant d'avoir des exigences, mais d'une loi partagée (pas simplement reconnue), d'un contrat, vécu comme un référent extérieur, et permettant de gérer le vécu de la relation jeune/formateur. Double gestion de la loi et du désir : objectif plus facile à énoncer qu'à satisfaire.

Cette similitude entre l'incapacité à entrer dans le jeu du savoir et l'ambiguïté par rapport à la loi n'est pas fortuite. Les jeunes « en insertion », c'est-à-dire non insérés se vivent « en

dehors » : réalité à prendre en compte certes, mais plus comme appartenant à leur subjectivité et structurant leur comportement que comme un « état » d'où il faudrait les sortir. Dans les faits ils sont exclus : de l'école, du travail, de la « normalité » sociale.

## Pourquoi, comment utiliser l'ordinateur

« ...Il est plus facile aujourd'hui d'acheter un ordinateur qu'un livre » : il y a quelque perplexité dans cette observation d'un responsable de stage. Mais c'est un fait : équipez-vous, équipez-vous, il en restera toujours quelque chose ! Rien n'aurait au demeurant justifié que la formation, fût-ce celle des plus défavorisés, restât en dehors de ce mouvement de société. Il était donc bien naturel que les associations s'équipent en micro-informatique, alors même que la plupart des formateurs n'avaient jamais touché à ces engins, et qu'aucune stratégie d'utilisation de cet « outil » en insertion n'existait.

Effet de mode ? En partie, certainement. Mais, mode ou pas, l'impact de cette drôle de machine sur les jeunes en stage est incontestable. Et pour qui cherche à se donner les moyens de leur donner envie de « faire quelques chose », cet aspect n'est pas à négliger.

Plus profondément, si on a posé que l'enjeu de la situation d'insertion est de redonner à ces exclus une conscience de leurs capacités, le pari (car c'en est un) se justifie pleinement : « Si je suis capable de ça, alors pourquoi pas d'apprendre et de trouver du boulot ? ».

Mais, étant donné le coût de l'investissement, il va y avoir rapidement des bilans à tirer. Et ces bilans risquent fort de devoir être positifs, faute de quoi la tentation serait forte de passer d'une situation où l'on attend trop de l'informatique à une attitude de rejet...

On retrouve en insertion la représentation ordinaire des relations ordinateur/formation, renvoyant elle-même à la séparation « tête bien faite / tête bien pleine » : l'utilisation de *logiciels éducatifs* (calcul, français...) visant avant tout la « remise à niveau » + *programmation* (quelquefois en basic, mais le plus souvent en logo limité au graphique) ayant pour but annoncé le développement des capacités logiques. Il n'y a pas, ou fort peu, d'activités centrées autour d'un apprentissage / utilisation de logiciels de type professionnel (traitement de textes, tableurs, fichiers...), souvent réservés « de droit » aux stages de qualification. En ce qui concerne les jeux la méfiance est de rigueur, avec une plus grande « tolérance » en fin de période. Il est alors possible de pointer trois types de problèmes :

- *sur les logiciels d'EAO disponibles* : la pauvreté, et l'inadaptation des logiciels existants pose des questions de compétence informatique et de temps disponible : il en existe peut-être de meilleurs, mais où les trouver ? On peut avoir le désir d'en créer. Mais en a-t-on les capacités ? Seront-ils vraiment meilleurs ?

Les formateurs se sentent en général très démunis pour modifier cet état de chose. Et rares sont les structures qui peuvent se permettre un investissement en matière de recherche logicielle...

- *Sur la programmation et plus spécialement l'approche de logo* : chaque langage informatique possède ses « standards » liés aux caractéristiques propres du langage, mais aussi à la reproduction d'habitudes. Il en est ainsi du Print « Bonjour » du Basic, et on peut retrouver la même chose dans le Repete 4 < AV 50 DR 90 > du logo... Même attitude stéréotypée dans le survol rapide (ou l'ignorance totale) de tout de qui concerne le « système », et surtout dans le peu d'importance accordée à l'utilisation des utilitaires ou des périphériques (disquettes, imprimante, ou autres...).

Ce ne serait pas trop grave si le but était véritablement l'apprentissage de la programmation de ces langages. Par contre cela paraît beaucoup plus dommageable si on vise des stratégies d'appropriation de l'outil.

Cela est particulièrement manifeste dans le cas de logo : on s'habitue à penser qu'« il n'est bon qu'à faire des carrés », alors que la richesse de ce langage tient au fait qu'il est procédural, modulaire, et récursif (ce qui le place ainsi dans la lignée des langages contemporains) et qu'il est un langage évolutif de maniement fort simple, dont le défaut n'est guère que de performance (ce qui n'est certes pas négligeable sur les petits appareils type Apple II ou Thomson). Il ne faut pas oublier non plus que le « graphique tortue » (qui reste un bon utilitaire graphique, disponible d'ailleurs en Pascal) a été développé par S. Papert pour un public d'enfants et en fonction de ses relations entre projection (processus d'identification à la tortue qui dessine) et production. Les adolescents de 16 ans et plus ont droit à d'autres sollicitations !

Les justifications d'une stratégie reproduisant de tels « standards » définis sans rapports avec la situation d'insertion, bien souvent plaquées a priori sont renouvelées à posteriori à l'identique, faute d'une méthode d'analyse spécifique à la situation informatique en insertion, ... en attendant que le doute s'installe ?

## Le détour par les savoir-faire

En présence de jeunes qui n'ont pas de pratique d'un ensemble d'opérations formelles (anticipation, prédiction, généralisation) le micro-ordinateur apparaît bien adapté :

- pas ou peu de pré-requis (premier accès facile)

- renvoi possible à tout instant vers l'acquisition notionnelle (pour motifs internes ou via logiciels choisis intentionnellement),

- satisfaction incontestable de toute réussite personnelle,

- choix du rythme d'évolution, des modalités de travail et des domaines d'application,

- induction ferme à respecter un ensemble de codes opératoires sans les-

quels rien ne fonctionne,

... autant d'éléments qui tous se placent naturellement au confluent du ludique et de l'efficace, de l'individuel et du social, du savoir-faire et de l'algorithmique.

Cette dernière assertion mérite sans doute un approfondissement particulier.

L'ordinateur, dernier produit de la lignée des objets technologiques modernes, est a priori investi d'une connotation essentiellement algorithmique. Tant par sa structuration interne (binaire, logique, entièrement décidable) que par son fonctionnement explicite (codé, intolérant à l'approximation), il semble appartenir entièrement au monde du formel. Nous-mêmes échappons difficilement à une *pédagogie très structurée-structurante, d'où toute intuition, toute affectivité, toute fantaisie sont expressément exclues*.

Un regard plus honnête sur notre propre pratique, puis sur celles des autres, nous a cependant convaincus que toute cette algorithmique, noyau « dur et incontournable » de l'informatique, est aussi réellement agie sur le mode du savoir-faire..., comme toute pratique opérationnelle efficace.

Le sentiment général d'incompétence, et la croyance à l'inaptitude à accomplir avec succès les tâches repérées comme étant du ressort de l'intelligence, interdisent que la remise à niveau, la facilité d'expression ou le développement du raisonnement logique soient ciblés en droite ligne.

La triangulation par le micro-ordinateur permet à la fois la prudence et la bienveillance dans la communication, mais aussi la matérialisation de la proximité d'une professionnalisation, même si la perception du simulacre existe. Un subtil dosage d'avance et de retrait, où le stagiaire est à son tour maître de la machine, alter ego ou esclave, permet au passage l'*appropriation de l'objet*. Se présentant en rupture à la fois avec la représentation usuelle de cet objet et avec celle de l'apprentissage (des apprentissages déjà vécus, aussi bien scolaires que professionnels), cette *mobilisation originale de l'individu* donne le signal du déverrouillage de la résignation et par suite enclanche l'écoute réelle et l'apprentissage.

## Micro passerelle

Ainsi peut-on penser qu'à l'interdit d'être intelligent puisse se substituer un sentiment de « pouvoir-faire », à partir du nœud de représentations et de relations mettant en jeu les activités situant l'ordinateur dans la lignée des objets techniques devenus familiers : téléviseur, flipper, téléphone, machine à écrire... Et que cette substitution elle-même (le fait de « pouvoir faire » est en même temps condition pour que s'opère cette substitution, et témoignage que ce sentiment s'est déjà au moins partiellement inscrit) soit l'acte d'intelligence par lequel une nouvelle représentation de l'individu pourra transiter.

Le micro-ordinateur pourrait ainsi avoir le statut d'« objet transitionnel ». Mais la spécificité de cet objet transitionnel résiderait en ceci que la représentation transitant par l'objet se construit lors d'une activité appartenant au champ intellectuel, permettant d'élaborer des représentations tout d'abord très partielles, secrètes, éventuellement erronées, mais en tout cas opératoires, et pouvant devenir ensuite prétexte à extériorisation et se confronter avec un réel extérieur...

Les rapports entre le(s) savoir(s) et les savoir-faire restent profondément hiérarchisés : blouse blanche contre blouse grise, formation générale contre atelier, intelligence et logique contre mémoire, enseignement(s) « nobles » contre filières techniques...

Nous affirmons au contraire qu'il y a dans toute connaissance pratique une analyse et dans toute formalisation un acquis intuitif, et qu'une attitude fonctionnelle (au sens où nous l'entendons) mêlant inextricablement les deux termes peut réconcilier, dès l'âge scolaire, savoir et savoir-faire.

L'intérêt de l'outil micro-informatique nous semble en partie certes lié au statut privilégié de cet objet technologique nouveau (nouveau dans la société, nouveau pour les jeunes en insertion), mais pour l'essentiel le déborde largement :

• *en tant qu'objet technologique nouveau*, l'ordinateur bénéficie, et bénéficiera encore quelque temps, d'un statut valorisé et valorisant, donc porteur

d'une dynamique potentielle, à saisir... Les formateurs en insertion ont su la saisir, et le profit en est manifeste. Les enseignants pourront-ils faire de même ? Les résistances, institutionnelles et individuelles, sont nombreuses, et compréhensibles.

Le vrai risque serait que les enseignants, sommés de « devenir les husards de la modernité », n'aient d'autre motif à leur « dynamisme » que « *le fait qu'ils ne voudront pas rester à la traîne vis-à-vis de leurs élèves* » (les termes entre guillemets sont de J.-P. Chevènement).

• *En tant qu'outil pédagogique*, « l'usage qui est fait d'un bon nombre des 35 000 machines déjà en place (il s'agit du « plan Fabius » laisse plus d'un rêveur. La troisième voie entre d'une part l'apprentissage de l'ordinateur pour lui-même (la « discipline informatique ») et d'autre part l'apprentissage des autres disciplines par l'ordinateur (l'EAO) semble ignorée par la plupart de ceux qui évoquent les aspects logiciels ».

[...] « Les deux approches précédentes ne vont pas au bout du vrai propos qui consisterait à former les élèves à l'utilisation de l'ordinateur considéré comme un outil banalisé, disponible non seulement pour apprendre mais pour exercer tout art et toute science ».

[...] « Il faut espérer que les éducateurs, enfin pourvus de matériels, ne se contenteront pas d'insuffler aux jeunes

cerveaux un peu de Basic (les enfants adorent cela) ou des festivals de Q.C.M. » (1).

Il faut bien voir que ce type d'utilisation dépend totalement d'un choix fait par les formateurs. Si ce choix va de soi dans les stages d'insertion (il est en cohérence avec l'ensemble des buts avoués de l'insertion) rien ne permet d'assurer qu'il en est de même dans un cursus scolaire ordinaire, surtout dans une période où la recherche de l'élite serait un souci premier...

Ainsi un outil, soi-disant porteur d'une nouvelle chance pour tous face à la culture risque fort dans les années qui viennent d'être un des piliers de la sélection. Sélection d'autant plus « justifiée » que, contrairement aux mathématiques qui souffrent (?) d'un manque de rapport direct à la technique (au « concret »), l'ordinateur peut se targuer de représenter à la fois la science abstraite et le devenir de la technique...

F. CHAPPAZ, G. CHAPPAZ, J.-P. COSTE, F. LATREILLE, A. ROBERTY

1. Extrait article de G. Sauteur, « Décision informatique », Fév. 1985.

## Le dispositif d'insertion

Les pouvoirs publics ont mis en place ces dernières années un ensemble d'institutions (P.A.I.O., Missions locales...) et d'actions (stages d'orientation, d'insertion, de qualification) destinées aux jeunes sortis du système scolaire sans diplôme et qui ne parviennent pas à s'insérer dans le monde du travail. Les stages d'insertion sociale et professionnelle, créés en 1981 et récemment supprimés, étaient des stages lourds (3 ou 5 mois à plein temps) destinés à donner à des jeunes de 16 à 21 ans sans qualification et sans emploi les moyens de reprendre en main leur propre avenir, que ce soit par une embauche (rarement), l'accès à un stage qualifiant (plus souvent) ou la reprise d'études (exceptionnellement).

Dans la région Provence-Alpes-Côte d'Azur le programme de formation en faveur des jeunes 16-18 ans comprenait, en 1984-85, 531 stages dont 292 d'insertion concernant quelque 3 000 jeunes dont plus de la moitié concentrée dans le seul département des Bouches-du-Rhône.

L'Education nationale (par l'intermédiaire des GRETA) assure 30% de la formation des jeunes ; le secteur associatif se trouve sur ce secteur largement majoritaire.