



**Quelle prise en charge par la CFDT
de l'accès des jeunes à la qualification ?
Analyse rétrospective et étude de cas**

**P. Veneau, D. Maillard, M.-H. Toutin
CEREQ, CEREQ, Centre associé de Lille**

Etude financée par l'Agence d'objectifs de l'IREs

SOMMAIRE

INTRODUCTION.....	5
CHAPITRE 1	
Jeunesse : un traitement différencié au fil du temps	7
1. LA DECENNIE 70 : LES DEPLACEMENTS DE LA DEFINITION DE LA CATEGORIE ET DE L'ACTION	7
1.1 Une première approche : la jeunesse comme catégorie de travailleurs dominés	8
1.2 Une part de la jeunesse victime d'une école sélective et inégalitaire	9
1.3 Crise économique, chômage des jeunes et tournant des positions confédérales.....	12
1.4 Sur la question des formations alternées : « être réalistes et concrets ».....	13
2. L'ALTERNANCE EMBLEME DE LA NOUVELLE PERIODE	16
2.1 Les effets du recentrage au début des années 1980.....	16
2.1.1 Une évolution repérable dans les analyses	17
2.1.2 Mais aussi de nouvelles pratiques	18
2.1.3 Quelques hypothèses interprétatives sur cette évolution.....	19
2.2 Un renouvellement des discours sur la formation et l'éducation	20
2.2.1 Des formations alternées à l'alternance, le tournant de 1983.....	20
2.2.2 « L'école n'est plus le seul lieu de formation ni le seul moment ».....	21
2.2.3 Au-delà de l'alternance, rénover les contenus d'enseignement	23
2.2.3.1 Un renouvellement de l'analyse	23
2.2.3.2 D'une analyse nouvelle à ses « sources »	24
3. LES ANNEES 1990 ET 2000, CONTINUITE ET NOUVEAUTES	26
3.1 Les années 90 : « insertion par l'emploi » des jeunes et luttés contre l'exclusion....	26
3.1.1 De l'insertion des jeunes à « l'insertion par l'emploi »	26
3.1.2 Deux exemples d'insertion (des jeunes) par l'emploi.....	29
3.1.2.1 Les actions pour l'emploi des jeunes (1995/97).....	29
3.1.2.2 Les actions nouveaux services nouveaux emplois	30
3.2 La décennie 2000 : vers un traitement transverse de la question des jeunes.....	31
3.2.1 L'action d'intégration au travers des contrats aidés	33
3.2.2 La défense des droits des travailleurs saisonniers	33
3.2.3 Jeunesse et lutte contre l'exclusion	34
3.2.4 Jeunes et sécurisation des parcours	35
CHAPITRE 2	
UNE ANALYSE DES ACTIONS	39
1. DES ACTIONS DE REPARATION	40
1.1 Les actions de lutte contre l'illettrisme	41
1.1.1 L'exemple de la propreté.....	41
1.1.2 Le cas du BTP	42
1.1.3 « Parler » avec les salarié(e)s	43
1.1.4 « Parler avec les salarié(e)s » ... est-ce évident ?	45
1.1.5 Logique de réparation et autres ressorts de l'action	45

1.2 Réparation et « enseignement », l'exemple des MGI	46
1.2.1 « Public » et activités, les deux particularités d'une « Mission »	46
1.2.2 Une seconde réparation	47
2. DEVELOPPER LA QUALIFICATION PAR LE BIAIS DE L'ALTERNANCE	49
2.1. Une action inscrite dans la durée, organisée et cohérente	49
2.2 La construction d'un large réseau d'expertise.....	51
2.3 Insuffler et dynamiser l'interinstitutionnel.....	52
2.4 Améliorer l'ensemble des conditions de l'alternance	53
3. AIDER A L'INSERTION/INTEGRATION.....	56
3.1 Lutter contre les discriminations et aider à l'insertion des jeunes de quartiers défavorisés.....	56
3.2 L'aide au logement, entre aide à « l'intégration » et logique de service.....	59
3.3 L'aide à l'insertion par le « parrainage » : une activité amenée à se diffuser ?	61
3.4 Favoriser la mobilité des jeunes « ruraux ».....	62
4. LA DYNAMIQUE DES « EXPERIMENTATIONS PEDAGOGIQUES » : UNE CARACTERISTIQUE FORTE DU SGEN ET DE LA FEP.....	64
4.1 SGEN et FEP, des postures originales, souvent en avance, et particulières en matière d'innovations pédagogiques	64
4.1.1. SGEN et FEP ... une étiquette « innovation pédagogique » revendiquée	64
4.1.2 Etre porteur des innovations mais en dehors de tout prosélytisme	65
4.1.3. Des actions surtout individuelles relayées ou pas au sein des établissements ...	65
4.1.4 La capitalisation	67
4.1.5 Les thématiques et outils de formalisation de l'innovation.....	68
4.2 Les expérimentations.....	68
4.2.1. Les traits communs, les différences.	69
4.2.2 Une intervention globale : le lycée Turgot de Roubaix	71
4.2.3. Le permis à points	72
4.2.4 L'atelier d'écoute	73
4.2.5. La pédagogie par la pratique : une 4 ^e -3 ^e originale	74
4.2.6 La notation par les compétences	76
5. LES DIFFICULTES DE L'ACTION	77
5.1. Comment se saisir de la question de la qualification	77
5.2 Conduire et rendre visible le militantisme institutionnel	78
5.3 La difficulté de la cause et de sa mise en œuvre en entreprise.....	80
5.4 Une difficile appropriation des questions de formation par les sections.....	81
5.5 En conséquence, une question (très) secondaire pour les sections.....	84
Conclusion.....	86
Bibliographie	89
Liste des sigles	94

INTRODUCTION

Le rapport que nous présentons traite de la manière dont la CFDT a posé la question de l'accès des jeunes à la qualification et comment elle la prend en charge. Il ne s'agit pas d'un objet traditionnel de la pensée ou de l'action syndicale et à ce titre a nécessité de prendre en compte les différentes dimensions qui permettent de l'approcher : la jeunesse dans son ensemble, la formation initiale, la formation continue. Il ne revêt pas plus un caractère d'évidence au sein de l'organisation qu'au sein de la recherche. Cette caractéristique a marqué notre travail d'investigation, nous conduisant à « circuler » d'un secteur de revendication à un autre, voire à redéfinir les questions posées initialement. D'une manière générale, ce rapport traite autant de la thématique de départ que d'autres qui lui sont associées.

Il est organisé autour de deux grands chapitres. Le premier, à caractère rétrospectif, contribue à mettre en perspective les thèmes et les réalisations actuelles qui sont développés dans le second chapitre. Nous verrons ainsi qu'une majorité des initiatives s'inscrit dans les approches confédérales les plus récentes qui mettent en avant - à travers la qualification - la lutte contre différentes formes de discrimination, l'action en faveur de l'intégration sociale et professionnelle par exemple.

La partie remonte jusqu'aux années 70, ce qui donnait la possibilité d'appréhender la fin des « Trente Glorieuses » et l'entrée dans une période caractérisée, entre autres, par un taux élevé de chômage des jeunes. Pour étudier l'ensemble de la période, nous avons eu recours à trois types de matériaux : des archives, de la presse syndicale, des entretiens.

En ce qui concerne les archives, nous avons essentiellement exploité des matériaux sélectionnés sur les thèmes « Formation des jeunes » et « Accès des jeunes à la qualification », à partir l'Inventaire des Archives du secrétariat confédéral 1970-1982 et 1983-1988, que sont venues compléter certaines archives du Département Activités Revendicatives sur la période 1984-1999¹. Les notes au Bureau National (BN par la suite) ont été consultées depuis 1980. Pour la période la plus récente, la principale source d'information a été *Syndicalisme Hebdo* et sur certains sujets *CFDT Magazine* et *Profession Education*. Par ailleurs, six entretiens ont été réalisés auprès d'actuels ou anciens secrétaires nationaux et confédéraux, en charge des thèmes se rapportant à notre objet.

La demande qui nous était adressée consistait à appréhender la manière dont cette « thématique » (acquisition des qualifications par les jeunes) est effectivement prise en compte par les équipes sur le terrain, non seulement par les équipes relevant des champs de syndicalisation du Syndicat général de l'Éducation nationale (SGEN) et de la Fédération formation et enseignement privés (FEP), mais aussi les fédérations particulièrement impliquées sur les questions de l'alternance et/ou de la formation continue » (texte de la convention). Autrement dit, il s'agissait d'étudier des « actions » conduites par les militants.

Les premières investigations réalisées se sont heurtées à une difficulté majeure, celle d'identifier des « actions » clairement circonscrites aux jeunes dans le cadre de l'activité des sections syndicales.

Dès lors, notre démarche a consisté à rencontrer de représentants nationaux ou régionaux : secrétaires nationaux de syndicats, responsables de formation professionnelle de fédérations ou d'unions régionales interprofessionnelles (URI), présidents d'organismes paritaires

¹ La liste des archives consultées et exploitées se trouve en annexe.

collecteurs agréés (OPCA). Ces interviews couvrent neuf syndicats nationaux ou fédérations : Fédération générale de la métallurgie et des mines (FGMM), Fédération générale agroalimentaire (FGA), Fédération protection sociale, travail, emploi (PSTE), Fédération nationale construction bois (FNCB), SGEN, Synami, propreté, travail temporaire, hôtellerie restauration. Il s'agissait, entre autres, de contacter des fédérations, des syndicats associées à des secteurs professionnels susceptibles d'ouvrir leur recrutement à des jeunes ou à prendre en charge syndicalement des agents ou salariés dont l'activité professionnelle est en direction de la jeunesse (enseignants, conseillers de missions locales essentiellement).

Au niveau régional, des entretiens ont été réalisés auprès de 8 responsables de formation professionnelle ou secrétaires généraux (Bretagne, Ile-de-France, Lorraine, Midi-Pyrénées, Nord Pas de Calais, PACA, Pays de la Loire, Rhône Alpes).

L'objectif de ces entretiens (une vingtaine environ) était double, d'une part appréhender la manière dont est posée la question de la qualification des jeunes dans les différentes structures de la CFDT, dans leurs contextes professionnels respectifs, d'autre part les utiliser comme source d'information pour des actions passées ou en cours. Ce faisant, la démarche est devenue plus systématique, sans pour autant résoudre totalement les difficultés d'accès au terrain². Par ailleurs, l'action des URI en faveur de l'alternance nous est apparue suffisamment importante pour que nous la présentions comme une action.

Les autres actions sont donc celles qui nous ont été indiquées par ces interlocuteurs. Au total, près d'une dizaine « d'actions » ont été étudiées, ce qui représente une trentaine d'entretiens auprès d'adhérents, de militants, d'élus ou de mandatés. D'autres entretiens (environ une dizaine) ont plus spécifiquement alimenté le dernier point du second chapitre consacré aux difficultés que rencontre l'action syndicale dans la prise en charge de la question de la jeunesse. Enfin, signalons que près de la moitié des actions évoquées au niveau des fédérations et syndicats n'ont finalement pas pu être étudiées³.

² Nous aurons l'occasion de revenir sur ces difficultés dans la suite du rapport.

³ Ce qui constitue déjà en soi « un résultat ».

CHAPITRE 1

JEUNESSE : UN TRAITEMENT DIFFERENCIE AU FIL DU TEMPS

Le plan adopté pour cette période aménage la périodisation la plus fréquente de l'histoire de la confédération. Nous ne pouvions en effet pas reprendre totalement les travaux historiques sur la CFDT qui considèrent le recentrage comme le début d'une nouvelle étape. Au cours de cette période considérée le plus souvent comme homogène - encore faut-il préciser que ces travaux s'achèvent à la fin des années 80 - nous avons distingué deux moments. Le premier débute au tournant des années 80 et il est marqué par la politique de la CFDT en faveur de l'alternance, objet emblématique. Lui succède, de manière progressive, un second temps où à la question de l'insertion par la formation s'ajoute celle de logiques tournées vers l'emploi, elles-mêmes articulées à des thèmes plus généraux tels que l'insertion sociale, l'exclusion, les discriminations. Malgré ces trois périodes, notre texte comporte quatre parties. L'hétérogénéité des sources nous a conduits à traiter la décennie 2000 de manière séparée.

1. LA DECENNIE 70 : LES DEPLACEMENTS DE LA DEFINITION DE LA CATEGORIE ET DE L'ACTION

Au début des années 70, la question des « jeunes » revêt, dans les textes confédéraux, un caractère polysémique dans la mesure où le terme est tantôt convoqué pour désigner les jeunes au sein de l'organisation, tantôt utilisé pour qualifier une catégorie sociale qui devra faire l'objet d'une politique revendicative. Il semble qu'au cours de la décennie 70, l'enjeu est de construire une politique et une action qui - sans délaisser l'aspect relevant de la syndicalisation et de la place des jeunes dans les structures syndicales - sera capable d'intégrer la question sociale de la jeunesse.

Dans le rapport d'activité présenté par E. Descamps au congrès de 1970, la partie intitulée « pour une action avec la jeunesse » fait état d'un bilan jugé positif. Le secrétaire général souligne que les constats établis par la Confédération sur la question ont trouvé leur illustration dans les mouvements de Mai 68 et que le secrétariat des jeunes, à partir de ses analyses des évolutions de société, avait posé les questions pertinentes : « *Quel sera le nouveau type de travailleurs engendré par [cette] société ? Quel sera le visage du syndicalisme, comment trouver les formes de participation pour offrir un visage d'avenir ?* », « *Quelle doit être la politique syndicale avec la jeunesse et ses incidences pour la C.F.D.T ?* » (Rapport d'activité du congrès de 1970, p. 86). Pour autant, le bilan établi en 1970 concerne essentiellement la place des jeunes au sein de la CFDT et en particulier les actions réalisées dans leur direction aux différents niveaux de l'organisation. Par contraste avec les satisfecit du bilan (« *aspects positifs* », « *nous constatons l'intérêt accru des organisations* »), certaines formulations montrent que l'intégration des jeunes est aussi une question délicate. Ainsi, E. Descamps résume la situation : « *Il ne s'agit pas d'accepter ou de subir la présence et l'action des jeunes. Il faut leur faire confiance et compter avec eux pour être l'expression forte et permanente de TOUS⁴ les travailleurs. (...) L'organisation de la jeunesse travailleuse ne peut et ne doit pas être différente de l'organisation sur le plan idéologique et structures. La participation des jeunes suscite parfois des tensions, nous avons à faire face à nos*

⁴ Typographie de l'archive.

responsabilités, à transformer parfois nos comportements et attitudes à l'égard des jeunes, à comprendre la richesse de cette participation et expression un peu vive. » (doc. cit., p. 90)

S'il paraît difficile à la Confédération d'intégrer les jeunes en tenant compte de leurs spécificités et de leurs aspirations, le constat porte plus largement sur la difficulté de saisir cette catégorie dans son ensemble. « *La Jeunesse est une couche sociale particulièrement complexe à étudier.* » [...] « *La C.F.D.T., si elle prend en charge les problèmes professionnels dans le travail (peu différents de ceux de l'ensemble des travailleurs, y parvient difficilement pour eux qui se situent en dehors de l'entreprise* » peut-on lire dans le rapport général du 36^e congrès en 1973 (*Syndicalisme hebdo*, 15 mars 1973, p. 57).

Certes, la Confédération s'est dotée depuis plusieurs années d'une structure spécifique, la Commission confédérale Jeunes, qui a pour vocation de « sensibiliser de façon constante les instances confédérales et toute l'organisation sur les aspects jeunes »⁵. Il n'en reste pas moins que le secrétaire général estime, en 1973, que les questions de la prise en charge confédérale et interprofessionnelle des sujets aussi divers que « les F.J.T., les loisirs, l'école, la formation professionnelle, l'action culturelle et idéologique, l'armée » nécessite qu'un débat soit ouvert, surtout du fait du contexte inédit de l'après Mai 68. E. Maire écrit : « il faut le reconnaître, nous sommes dans une situation historique nouvelle où, pour la première fois, la socialisation d'une génération ne peut se faire dans un moule pré-établi comme auparavant. » Le début des années 70 marqué par de nouvelles orientations (la Confédération est entrée dans la période que G. Groux R. Mouriaux (1989) qualifié de période de la « radicalisation », 1970-1978) et l'arrivée de nouveaux militants semble justifier que se dessine progressivement le cadre « d'une politique d'action de la CFDT dans la jeunesse ».

Cette nécessité régulièrement affirmée de mieux saisir la catégorie des jeunes s'accompagne de commandes d'étude (étude sur l'emploi des jeunes, sur les conditions de travail, sur le logement) et il est régulièrement affirmé la nécessité d'aller au devant de jeunesse, fort d'une connaissance de celle-ci.

1.1 Une première approche : la jeunesse comme catégorie de travailleurs dominés

Une des manières de situer la question de la jeunesse (mais qui pour autant ne constitue pas l'issue au débat évoqué) est de l'inscrire dans le cadre global de l'action en faveur des catégories exclues et dominées dans l'espace du travail. Comme le souligne Edmond Maire en 1971 dans un article du *Monde* intitulé « Syndicalisme et laissés pour compte », « les critères de différence - âge, sexe, nationalité, santé - sont (...) transformés en critères d'infériorité mais seulement lorsqu'ils sont le fait des catégories laborieuses »⁶. Cette mise en correspondance entre catégories de travailleurs stigmatisés par un ou plusieurs facteurs de discrimination inscrit l'action vis-à-vis des jeunes dans le cadre plus général de l'action cédétiste en direction des « exclus », qui correspond à un ancrage humaniste de l'organisation et constitue alors une marque distinctive au sein du champ syndical. « *La jeunesse travailleuse représente (donc) une composante de la classe ouvrière que la C.F.D.T. doit prendre en compte dans son action de transformation sociale* » (8H73 - conseil national, session des 22-23-24-25 octobre 1975, pour une politique d'action de la CFDT dans la jeunesse).

En considérant les jeunes comme une catégorie de travailleurs dominés, l'analyse de la Confédération tend à recouper une partie de leurs difficultés avec celles des travailleurs immigrés⁷ : 'le chômage, la sous-qualification et la déqualification forment le lot de beaucoup

⁵ Les structures de « prise en charge » de la question jeune seront abordées plus en détail ultérieurement.

⁶ 1^{er} septembre 1971, cité par G. Groux R. Mouriaux, 1989, *La C.F.D.T.*, Economica, p. 146.

⁷ On retrouve ici le thème actuel de la « discrimination ».

d'entre eux, (...), l'exploitation ne s'arrête pas là ; elle se poursuit dans divers domaines parmi lesquels le logement »⁸.

L'action en direction des « jeunes travailleurs » s'organise dans le réseau plus large de la Confédération, essentiellement avec la CGT et les mouvements de jeunesse. Une « campagne d'action pour l'emploi des jeunes » est ainsi organisée en février 1975, dans laquelle sont partie prenante la JOC, la JOCF, la JEC, l'UNEF, le MARC, l'UNCAL, les CC des CET, le MRJC⁹. Le texte du manifeste souligne que le principal problème est celui de l'emploi¹⁰ et le patronat stigmatise les jeunes en affirmant que ceux-ci refusent « les métiers manuels ». Les mesures prises par le gouvernement sont fustigées, parce qu'elles ne s'adressent qu'à quelques milliers de jeunes alors que des « centaines de milliers de jeunes » sont concernés.

Le texte demande la garantie de l'emploi et surtout du premier emploi à la fin de la scolarité, des garanties des ressources (avec l'instauration d'une allocation d'attente et le bénéfice de prestations sociales pour les jeunes n'ayant jamais travaillé), la garantie de l'embauche au retour du service militaire. En parallèle, les organisations signataires proposent un abaissement à 60 ans de l'âge de la retraite, le retour aux 40 heures sans diminution de salaire ainsi que des embauches dans le secteur public.

Les organisations signataires annoncent que se tiendront des « assises locales pour l'emploi des jeunes », à l'initiative des organisations interprofessionnelles des 2 centrales syndicales¹¹.

Une grande manifestation est organisée à Paris dans le cadre de cet appel ; plus de 100 000 jeunes participent à la manifestation.

Des contacts ont également été recherchés avec la JOCF puis avec la CGT, la CSCV et la CSF pour établir des revendications communes sur la question des apprentis.

Par ailleurs, des liens sont noués avec des organisations étrangères, au Québec mais surtout avec le DGB ; ainsi des séminaires réunissent régulièrement les deux centrales sur la question des jeunes et des problèmes qu'ils rencontrent (35 séminaires communs sont réalisés entre juin 1976 et juin 1977).

1.2 Une part de la jeunesse victime d'une école sélective et inégalitaire

Le discours selon lequel la jeunesse doit être appréhendée de « manière globale » est cohérent avec la stratégie confédérale qui consiste à placer l'action syndicale non seulement sur le terrain de la protestation dans le cadre de l'entreprise mais aussi dans un projet social plus large. L'approche « globale » concernant la thématique de la jeunesse s'avère d'autant plus pertinente que le mouvement général de scolarisation des années soixante et soixante dix fait obstacle à l'assimilation des jeunes aux jeunes travailleurs dominés parce qu'il a « brouillé » comme le dit P. Bourdieu en 1978 « les oppositions entre les différentes jeunesses de classe »¹² et que le mouvement général d'élévation des niveaux de diplômes distingue à niveau d'emploi équivalent les jeunes travailleurs du reste de leurs collègues. De ce point de

⁸ On remarquera que les deux catégories sont traitées de manière successive dans les comptes rendus de Congrès. Celui du congrès de 1973 aborde la question des jeunes puis celle des immigrés (Syndicalisme-Hebdo, 15 mars 1973, p. 57-58), celui du 36^e Congrès inverse l'ordre mais lie les deux sujets (point intitulé 'Actions spécifiques pour certains travailleurs').

⁹ Les MJC et le MJS, initialement engagés, se sont finalement retirés de l'action.

¹⁰ Même s'il est affirmé que la situation des jeunes se dégrade, qu'ils soient travailleurs ou jeunes à l'école.

¹¹ Ces assises ont eu lieu vraisemblablement en 1976 ; elles participent de ce qu'Edmond Maire qualifie d'amélioration « de la prise en charge de l'action CFDT dans la jeunesse », cf. rapport général du 37^e congrès, CR p. 16)

¹² Entretien avec Anne-Marie Métaillé, paru dans *Les jeunes et le premier emploi*, Paris, Association des Ages, 1978, pp. 520-530. Cet entretien deviendra l'article « La Jeunesse n'est qu'un mot », in *Questions de sociologie*, Éditions de Minuit, 1984. Ed. 1992 pp.143-154.

vue, on peut estimer qu'en ce qui concerne les positions dans l'espace du travail, la catégorie des jeunes travailleurs s'apparente davantage à celle des femmes, qui n'accèdent à certains postes « qu'au prix d'une sur-sélection », qu'à celle des immigrés. Des questions connexes viennent donc compléter le discours sur la condition ouvrière, telles que l'école, le logement ou l'armée¹³.

Sur la question de l'école, on trouve, au cours de la décennie, un discours de dénonciation d'une école qui produit de la discrimination sociale et de l'échec scolaire. Celui-ci se cristallise par exemple sur ce que la Confédération appelle « le gâchis des classes de transition ». La critique relève que l'école est fermée sur elle-même, qu'elle n'est pas ouverte aux milieux professionnels et qu'en conséquence, l'enseignement et les qualifications des jeunes se trouvent inadaptes aux débouchés professionnels¹⁴.

Le Congrès de 1978, dans le point consacré aux jeunes souligne la nécessité d'une réflexion et d'une action qui puissent associer les registres de l'école et de l'emploi : « *L'action vers les jeunes à la recherche d'un emploi se poursuit mais elle est plus difficile du fait des réalités diverses et donc de la signification différente que revêt le chômage selon les jeunes et selon qu'ils sont hommes ou femmes. L'opération "école ouverte pour l'emploi" et autres campagnes ont démontré, malgré leurs limites, la capacité d'innovation de la CFDT dans son action sur l'école. La volonté de la CFDT d'ouvrir l'école sur la vie et de prendre en charge les problèmes des lycéens doit être de nature à renforcer sa présence dans ce milieu* » (compte rendu du congrès, p. 38).

A l'instar de ce que les sociologues observent des évolutions de l'école au cours des années 70 (cf. les analyses de P. Bourdieu par exemple) et des relations entre les classes populaires et le système scolaire, la Confédération souligne et déplore les postures de retrait qu'opèrent les travailleurs vis-à-vis de la question scolaire : « *En matière d'éducation, la période que nous avons vécue depuis notre dernier congrès se caractérise par une certaine morosité : (...), lassitude ou indifférence de très nombreux travailleurs face à une école qu'ils ne comprennent plus et où ils n'ont de toutes façons pas leur mot à dire* » (Doc « activité et orientation de la CFDT », congrès 1978, p. 31). Si les classes populaires désinvestissent la question scolaire, c'est que l'école est fondamentalement une institution de sélection.

Au sein de l'organisation elle-même, l'appropriation de la question scolaire ne va pas de soi. S'il est régulièrement rappelé que « *la présence organique du SGEN dans une Confédération ouvrière est la garantie d'une articulation des luttes des travailleurs des secteurs privés et de l'éducation, non seulement pour faire échec à la réforme en cours¹⁵, mais pour les transformations fondamentales, éducatives, culturelles et sociales* », la Confédération reconnaît également que « *si se sont développés ça et là mais en nombre limité, des réactions ou actions communes, la bataille [sur la réforme Haby] est restée du ressort quasi exclusif des syndicats de l'enseignement* » (Doc « activité et orientation de la CFDT », congrès 1978, p. 31)¹⁶. On peut donc établir un parallèle entre ce qui est souligné globalement par l'organisation au niveau social et ses modes de fonctionnement interne.

¹³ Ce dernier point est assez largement présent dans les archives mais nous l'avons volontairement laissé de côté.

¹⁴ Rappelons avec Donegani et Sadoun (1976) que cette position n'est pas nouvelle : « Plus généralement, le décloisonnement de l'école et son ouverture sur l'économique se confirme. Ainsi, en 1956, le SGEN fixe parmi ses trois objectifs principaux l'adaptation de l'enseignement aux besoins économiques et sociaux. (...) Au cours de cette séquence, les rationalités économiques et démocratiques ne se concurrencent pas, elles agissent toutes deux en faveur d'une même réforme qui bénéficie d'un certain consensus. »

¹⁵ Propos tirés d'un communiqué de Michel Rolant, secrétaire national à propos de la réforme Haby, Juin 1977, Archive 8H87.

¹⁶ Au sujet des actions « écoles ouvertes sur l'emploi » reconduites plusieurs années de suite (de 75 à 78), le secteur action revendicative reconnaît qu'elles ont « souvent perdu le terme "pour l'emploi" » et le rapport d'activité du 36^e congrès estime qu'elles n'ont connu qu'un succès très relatif.

Sans entrer dans les termes spécifiques des prises de position concernant l'école (contrôle de l'école par les travailleurs et leurs organisations, droit d'intervention des travailleurs dans l'école pour populariser leurs luttes et exprimer leurs conceptions sur l'organisation du travail, les problèmes économiques et sociaux »¹⁷), on rappellera que la décennie 1970 est nettement scindée en deux temps, l'avant et l'après « réforme Haby »¹⁸. A. Robert¹⁹ (1991) a montré, à partir de l'analyse des éditoriaux de *Syndicalisme universitaire*, que les propositions à caractère pédagogique qui orientent nettement le discours du SGEN (se démarquant ainsi nettement du SNI ou du SNES) au début de la décennie sont remplacées à partir de l'année 76 par des propos critiques et revendicatifs vis-à-vis de la réforme, s'inscrivant ainsi dans le registre de la « vie syndicale ». Les discours sur l'école sont également empreints des positions marxisantes adoptées après 1972 au sein de la Confédération et opèrent un « repli » sur les thèmes plus traditionnels de la revendication. Le thème « pédagogique » se cristallise dans un discours général²⁰ aux enjeux les plus globaux de la lutte pour le réformisme autogestionnaire : « *il n'y a pas d'autre issue que d'inverser la perspective dans l'école comme dans l'entreprise. A l'école comme ailleurs, le pouvoir aux travailleurs - à tous les travailleurs, bien sûr, y compris ceux de l'Education nationale* » (*Syndicalisme universitaire*, n°687, 17 oct. 1976, cité par A. Robert, art. cit., p. 12)

La question des liens tissés entre la Confédération et des lycéens revient de manière régulière, sans qu'il n'apparaisse de véritables avancées au cours de la décennie 70. Dans les discours confédéraux, les lycéens sont considérés, aux côtés des jeunes chômeurs, des salariés, des appelés, comme un public auquel doit s'adresser la CFDT. Les débats du BN de 1978 sur la jeunesse présentent des points de vue divergents : faut-il s'appuyer sur les organisations de jeunesse existantes (et au-delà avec lesquelles en particulier) ou favoriser l'émergence d'une forme de syndicalisme lycéen ? La pertinence d'une organisation de lycéens à caractère syndical ne fait pas l'unanimité. Mais ne pas s'engager fait courir le risque de laisser la place à d'autres. Par ailleurs, il n'est pas possible de ne pas prendre la question en charge, dans la mesure où la scolarisation devient de plus en plus massive : « *Le monde des jeunes devient de plus en plus scolaire ou parascolaire, avec ses propres lois* » estime J. Moreau. Au titre de la CCJ, P. Hureau pense que syndicalement, il faut « *chercher les moyens d'une prise en charge des problèmes réels* ». Edmond Maire estime que l'organisation des lycéens ne peut pas constituer un engagement général de la CFDT et qu'il vaut mieux vaut expérimenter l'idée en vue d'une généralisation ultérieure (Archive 8H73).

¹⁷ Extraits d'une déclaration commune de la CFDT - CLAJ - CNAPF - Ecole et société - MRJC - SGEN - Vie nouvelle (*Nouvelles CFDT*, n°23/75, 19/06/75, Archive 8H87)

¹⁸ On rappellera que la loi du 11 juillet 1975 dite Loi Haby a créé le collège en tant « qu'établissement d'enseignement secondaire », accueillant tous les élèves à l'issue de la scolarité élémentaire. A la rentrée de 1977, les élèves entrés en 6^e devaient y recevoir un enseignement de « tronc commun ». Ce faisant, la loi entérinait le choix d'un collège inspiré par le modèle du lycée (devant ainsi un « secondaire inférieur ») plutôt que par le modèle de l'école primaire (ce qui en aurait fait un « primaire supérieur »). D'où la difficulté à mettre en œuvre à destination du plus grand nombre - dans le cadre d'un enseignement de masse - un cursus initialement prévu pour une population sélectionnée. Sur le sujet du collège, on se référera à l'article de J.P. Delahaye (2007).

¹⁹ André Robert, 1991, « Syndicalisme enseignant et lutte contre l'échec scolaire : mode d'intégration d'une dimension sociologique à la problématique pédagogique », *Revue française de pédagogie*, Année 1991, Volume 95, Numéro 1, p. 5-19.

²⁰ Refus général de la sélection, instauration d'un tronc commun assurant à tous les jeunes une formation générale comprenant un apprentissage manuel et une formation professionnelle pour tous, réfutation de l'organisation de l'enseignement en « programme », refus de la hiérarchisation des savoirs.

1.3 Crise économique, chômage des jeunes et tournant des positions confédérales

Si l'on peut estimer que les difficultés d'insertion des jeunes ne datent pas exactement de l'entrée de la France dans la crise économique de 1974 / 1975, celle-ci frappe plus durement les jeunes et les rend plus vulnérables sur le marché du travail²¹. Les mesures prises avant la crise avaient pour ambition de favoriser les conditions d'insertion en jouant sur les évolutions du système éducatif à travers les enseignements technologiques et sur l'apprentissage. Le durcissement de la crise incite le gouvernement à prendre une série de mesures traduites par la loi du 5 juillet 1977, mesures reconduites en 1978 (pour un plan plus modeste). Ces mesures sont de différents ordres. Dans le cadre des politiques d'emploi, les entreprises privées sont incitées au recrutement des jeunes par des exonérations des charges de Sécurité sociale (pour des jeunes entre 16 et 25 ans), tandis qu'il est prévu l'embauche de vacataires au sein du secteur public (200 000 postes à durée limitée et à temps partiel).

En ce qui concerne les politiques de formation, il est proposé aux jeunes sans emploi des actions sous la forme de « contrats emploi-formation » ou de stages en entreprise. Ces actions seront financées à la fois par le financement de la formation continue et par un crédit budgétaire supplémentaire.

En outre, un accord entre le patronat et les syndicats de salariés prévoit un système de préretraite pour les salariés de plus de 60 ans, souhaitant quitter leur emploi, ce qui permettrait de « libérer » des emplois²².

Les positions de la CFDT en réaction du « pacte national pour l'emploi » sont très vives et elles sont de nature politique (*Syndicalisme Hebdo*, 6 octobre 1977). La Confédération remet vigoureusement en cause l'ambiguïté inhérente du statut des jeunes « stagiaires » en entreprise, puisque ceux-ci ne bénéficient pas d'un contrat de travail durant les 6 à 8 mois qu'ils passeront dans l'entreprise. Elle estime que ce non statut constitue une forme d'exploitation des jeunes puisque ceux-ci travailleront les cinq sixièmes de leur temps en entreprise sans disposer de la qualification et du salaire correspondants. Elle souligne le risque d'un développement d'une forme de travail précaire, dont l'enjeu principal est essentiellement vu comme électoraliste (faire en sorte de diminuer la statistique du chômage des jeunes avant les élections législatives de 1978).

La Confédération estime que le recours à la formation n'est qu'une mesure d'ajustement visant à « dégonfler le problème du chômage » alors que le débat devrait être celui de la création d'emploi notamment à travers - entre autres - une relance de la consommation²³.

Les mesures d'emploi adoptées pour le traitement du problème des jeunes sont perçues comme une manière de transférer la question du chômage d'une catégorie d'âge à une autre et d'opposer les salariés les uns aux autres sur la base d'une de leurs caractéristiques (Note de la Confédération sur le thème « emploi et formation des jeunes », Mai 1978, Archive 8H87)

Par ailleurs, et elle voit dans l'annonce du plan gouvernemental et du développement de la formation dite « post-scolaire » le risque de la privatisation du service public de l'éducation : « *quelle que soit la nécessité de faire des propositions concrètes, il ne peut, pour autant, être*

²¹ On estime que le rapport entre chômeurs « adultes » et jeunes chômeurs qui était de 1 à 3 de 1968 à 1974 s'est encore amplifié après la crise, cf. Sabatier A., 1978, « Le chômage des jeunes et la formation professionnelle continue en Europe », *Actualité de la formation permanente*, n°36, sept. - oct., p.69.

²² *Actualité de la formation permanente*, 1977, Dossier Les stages pratiques en entreprise, l'insertion professionnelle des jeunes, nov.-déc., n°31.

²³ « Au lieu de bloquer les salaires pour reconstituer les profits, ce qui s'avère sans conséquence sur l'investissement et à plus forte raison sur l'emploi, il faut débloquer le pouvoir d'achat de façon non hiérarchisée et en priorité pour les bas salaires et les prestations familiales. » (*Syndicalisme Hebdo*, 6 octobre 1977).

question d'accepter l'institutionnalisation d'un système de « SAS » entre la sortie du système scolaire (qui échapperait au contrôle du service public) et l'entrée dans la vie active » (archive 8H87)

En ce qui concerne ses propositions, la Confédération les oriente nettement dans le sens de la négociation pour :

- transformer l'ensemble des contrats précaires destinés aux jeunes en recrutements définitifs ;
- faire appliquer le code du travail aux jeunes stagiaires en entreprise ;
- obliger la consultation des CE sur le recrutement de jeunes dans le cadre du plan gouvernemental et permettre au CE le contrôle des formations dispensées²⁴.

On notera que sur certaines de ses positions, la CFDT s'est retrouvée relativement isolée, comme le montre cet exemple, issu d'une séance du Conseil économique et social du 12 octobre 1977 consacré à l'emploi des jeunes. Sur la question de la formation des jeunes en entreprise, le groupe de la CFDT proposait dans un amendement les points suivants : « les comités d'entreprise devraient intervenir sur le contenu et la durée de cette formation comme sur les conditions d'emploi des jeunes, et plus généralement, sur la répartition des jeunes en fonction des perspectives économiques. [...] Le service public de l'éducation conserverait un droit de contrôle général sur le contenu et la qualité des divers enseignements » Cet amendement a été rejeté par 117 voix contre, 28 voix pour, 24 abstentions²⁵.

1.4 Sur la question des formations alternées : « être réalistes et concrets »

Le présupposé selon lequel « l'alternance » (forme pédagogique qui « recherche l'harmonie entre la théorie et la pratique, le savoir et le savoir-faire, l'école et la vie, les jeunes et le monde du travail, la formation et l'emploi, etc. »²⁶) peut constituer une forme de réponse aux difficultés des jeunes sur le marché du travail.

Le terme de l'alternance constitue une nouveauté discursive dans le traitement du chômage tandis que la réalité des pratiques lui est largement antérieure. Qu'il s'agisse de l'apprentissage ou de toute une série de lois et mesures prises au cours de la décennie 70²⁷, toutes les décisions participent du même présupposé, les vertus de l'alternance. La loi du 12 juillet 1980 relative « aux formations alternées organisées en concertation avec les milieux professionnels » consistera à structurer le développement de cette modalité de formation, en en définissant le « concept »²⁸.

Dans les positions de la Confédération sur la question de l'alternance, nous distinguerons l'apprentissage des autres mesures développées à la fin des années 70.

²⁴ *Syndicalisme Hebdo*, 6 octobre 1977.

²⁵ Conseil économique et social, « L'emploi des Jeunes », in *Actualité de la formation permanente*, n°36, sept. - oct. 1977, p. 48.

²⁶ J.-M. Luttringer, 1980, « La loi relative aux formations professionnelles alternées organisées en concertation avec les milieux professionnels », *Actualité de la formation permanente*, juil.-août, n°47, p. 54.

²⁷ Il s'agit de la loi d'orientation sur l'enseignement technologique (1971), de la loi d'orientation du Commerce et de l'Artisanat (1973), de la loi du 11 juillet 1975 relative à l'éducation avec le stage d'initiation en milieu professionnel puis des contrats emploi-formation et des stages en entreprise.

²⁸ Le chapitre 1^{er} de la loi précise ainsi : « Les formations professionnelles alternées associent, selon une progression méthodique et une pédagogie particulière, des enseignements généraux et technologiques dispensés dans des établissements, organismes ou services de formation publics ou privés ou par des responsables de formation d'entreprise, et des connaissances et des savoir-faire acquises par l'exercice d'une activité sur les lieux de travail ».

La CFDT ainsi que le SGEN ont longtemps été opposés à l'apprentissage, qu'ils apparentent à une surexploitation des jeunes par le patronat, à la valorisation des valeurs morales de la hiérarchie et de l'obéissance mais aussi à la privatisation de l'enseignement. En 1973, le Secteur confédéral, emploi, enseignement, formation professionnelle et formation permanente exprime l'opposition de la Confédération au projet de loi proposé par le gouvernement pour la mise en place du préapprentissage à 14 ans²⁹. En 1975, la CFDT dénonce l'intention du gouvernement de développer l'apprentissage, alors qu'il se déroule le plus souvent dans de mauvaises conditions et le conseil national estime qu'il s'agit de défendre le statut des apprentis³⁰. Les modifications apportées en 1977 à la loi de 71 sur l'apprentissage font l'objet d'un jugement en demi-teinte et la Confédération oscille entre opposition et satisfaction : l'assouplissement des conditions d'agrément des maîtres d'apprentissage devrait engendrer un développement, en revanche l'action de CFDT sur le statut des apprentis n'a pas été vaine. En 1980 enfin, à l'occasion d'un BN de janvier, sur le thème « emploi et formation des jeunes » et plus précisément sur une proposition d'action concernant « le développement de l'apprentissage », la décision est la suivante : « *l'action est à développer à partir des thèmes prioritaires confédéraux : la réduction de la durée du travail, les statuts précaires, les bas salaires* » (Bureau national des 9 et 10 janvier 1980, archive 8h87). Cette formulation amorce sans doute une position de la CFDT qui sera plus favorable à l'apprentissage quelques années plus tard.

Sur les questions de la « formation alternée », les avis du secteur de l'action revendicative adressés au BN ont anticipé le caractère durable des mesures adoptées et l'engagent à une réflexion sur le sujet : « *Nous attirons l'attention du BN sur l'aspect structurel que peuvent prendre ces mesures. De ce fait, la CFDT devra suivre de très près les problèmes posés par les stages pratiques en entreprise, pour aider à définir des propositions précises sur les systèmes d'alternance.* » (Secteur action revendicative : projet de rapport au BN, 'action CFDT dans la jeunesse', 1977 ou 1978, archive 8H604).

Malgré son opposition aux plans gouvernementaux, la CFDT est obligée de reconnaître la responsabilité de sections d'entreprise et des syndicats vis-à-vis des jeunes qui entreront en entreprise via les mesures du pacte pour l'emploi (sans compter qu'ils peuvent également faire l'objet de la syndicalisation). Ainsi, certaines équipes ont cherché à améliorer la situation des jeunes concernés, la Confédération s'en félicite et souligne qu'elle aurait souhaité que ces actions soient plus nombreuses ou mieux relayées : « *la CFDT a largement condamné et démythifié le sens démagogique de ces mesures mais n'a pas voulu se cantonner dans un refus de principe ; ça et là des sections syndicales, des unions locales, des syndicats ont entamé des luttes pour l'amélioration des conditions de vie et de travail de ces jeunes : soutiens à leurs collectifs, obtention de primes diverses, d'embauches définitives, droit à l'allocation chômage si nécessaire à la fin de la période sont des exemples de ces actions. Pourtant le degré de mobilisation aurait pu être plus important et la "remontée" vers la Confédération est assez pauvre* » (Note intitulée "Emploi et formation des jeunes" datée de mai 1978, reprenant et

²⁹ Archive 8H87 en date du 10 juillet 1973.

³⁰ La prise en charge institutionnelle de l'apprentissage est un problème. Le rapport présenté par le BN en fait état : « *L'apprentissage est un secteur d'où l'action syndicale est pratiquement absente pour différentes raisons : isolement des apprentis, structures des entreprises concernées ... Un effort certain est à faire dans ce domaine et une réflexion débouchant rapidement sur l'action est à engager* » (Archives 8H73). Le niveau et les modalités de la prise en charge sont complexes à mobiliser puisque l'apprentissage concerne aussi bien les structures interprofessionnelles que professionnelles. « *Qui doit prendre en charge cette question ? Ne faudrait-il pas mettre en place des groupes apprentissage dans les UD ou UIB (Les unions interprofessionnelles de base) comprenant des apprentis, des militants des secteurs concernés, des enseignants de CFA.* » (Secteur action revendicative, « projet de rapport au BN des 5 et 6 janvier 1978, action CFDT dans la jeunesse, 1977, Archive 8H604)

prolongeant la note du BN des 11 et 12 mai 1978 « proposition d'alternatives au pacte national pour l'emploi des jeunes pour préparer une éventuelle négociation, archive 8H87)

Le constat selon lequel « le système de formation des jeunes est en train de se transformer rapidement et profondément » conduit la Confédération à proposer une réflexion sur les relations entre formation, emploi et qualification, au sein des commissions enseignement et jeunes en lien avec les organisations (Bureau national 9 et 10 janvier 1980, "emploi et formation des jeunes" archive 8H87). Les échanges montrent qu'il n'y a pas forcément convergences sur la question de « l'enseignement alterné » mais que des inflexions commencent à se dessiner.

Aux membres du BN qui pourraient s'inquiéter que la responsabilité de la formation incombe entièrement aux entreprises, certains proposent de regarder l'exemple allemand et de poser le problème de l'acquisition et de la reconnaissance de la qualification dans le cadre de l'Education nationale, « seule ou non ». JF Troglic estime que l'alternance réalisée « *n'est pas celle qui est souhaitée : elle ne se fait pas uniquement en entreprise. Et il demande de sortir du vieux réflexe des uns contre l'entreprise et de celui des autres contre l'école. Il estime que l'apprentissage n'est pas à classer dans l'emploi mais dans la formation* ». Jean-Pierre Bobichon « *insiste sur la nécessité d'intégrer dans l'action quotidienne la dimension éducation - formation ; les patrons ont dans ce domaine une politique réelle et nous devons avancer des revendications mobilisatrices. Concernant l'apprentissage, la priorité doit être, en direction des LEP, une tâche de l'interprofessionnel. L'alternance est un problème de prise en charge sous l'angle de l'action quotidienne, par exemple par le contrôle du stage.* » (...) Jean-François Troglic « demande d'être réaliste et concret pour que le lien entre formation et emploi se réalise. »

Ce document est intéressant à un autre titre : certains membres du bureau estiment que les questions posées ont un contenu par trop spécialisé et demandent que le débat s'ouvre à l'ensemble des structures et que les points de vue reposent davantage sur des expériences vécues que sur des présupposés. La remarque faite préalablement sur le thème de l'école semble s'étendre à toutes les questions de la formation.

En réaction aux mesures gouvernementales adoptées au cours de l'année 80 (programme quinquennal de formation professionnelle des jeunes 1981-1985), la Confédération exprime qu'il s'agit d'une « alternative fautive et inadaptée » qui élude les questions des inégalités sociales produites par le système scolaire et ne s'adresse qu'aux plus défavorisés des jeunes pour leur proposer des formations « définies et contrôlées par le seul patronat » (Déclaration de Georges Begot, secrétaire national au conseil de la formation professionnelle du 22 décembre 1980, Archive 8H87) Les préconisations de la CFDT sont de plusieurs ordres : elle appelle à une rénovation du système public d'éducation et souhaite que soit donné un autre contenu à l'alternance. Sans sous-estimer l'urgence de former les jeunes sortis sans qualification, elle entend que le « système de rattrapage » ne fasse pas l'objet de l'institutionnalisation prévue par les mesures. Par ailleurs, si des périodes d'allers retours entre l'établissement scolaire et l'entreprise peuvent être envisageables, elles doivent rester sous le contrôle du service public d'éducation ou de l'AFPA. La question du statut des « stagiaires » est toujours dénoncée. Enfin pour toutes les actions de formation réalisées en entreprise, les représentants des salariés doivent prendre toute leur place, qu'il s'agisse des procédures de consultation ou des modalités de contrôle.

Les positions sur les questions de l'alternance à la fin des années 70 sont caractéristiques des évolutions opérées par la Confédération. L'analyse de la crise a fait l'objet de débats au sein de l'organisation (Georgi, 2004). Les positions prises de 1973 à 1976 pour servir

d'interprétation à la crise et les propositions pour un socialisme autogestionnaire ont été mises à mal par la situation des années 1976 et 1977 et par la rupture de l'union de la gauche en septembre 1977. L'ampleur de la crise et du chômage, le risque d'une désyndicalisation imposent de reconsidérer une « réponse politique et globale » à la crise au profit d'objectifs plus concrets qui rencontrent directement les attentes des travailleurs. La période du « recentrage » ouverte à la suite du congrès de Brest et marquée par l'adaptation des revendications à de nouvelles logiques trouve une traduction très concrète avec la question des jeunes, de la formation et de la formation des jeunes.

2. L'ALTERNANCE EMBLEME DE LA NOUVELLE PERIODE

Le recentrage opéré par la confédération et entériné lors du 39^{ème} congrès de 1979 n'a pas débouché *ipso facto* sur une nouvelle période. Avec l'arrivée de la gauche au pouvoir, une évolution sensible des positions jusque là défendues par la confédération, sur la question des « jeunes », se précise. Les inflexions qui s'opèrent ouvrent une nouvelle période marquée par l'importance octroyée au thème de l'alternance.

2.1 Les effets du recentrage au début des années 1980

Alors que dans la précédente période la jeunesse est l'objet d'approches relativement diverses, même si la question du chômage prend de l'importance tout au long des années 1970, dans cette nouvelle période une thématique va s'imposer : celle de « *l'insertion sociale et professionnelle* »³¹ de cette population au fur et à mesure que se dégradent les conditions d'entrée dans la vie active de certaines fractions de la jeunesse. Les archives consultées font largement ressortir la place importante -y compris pour les critiquer et élaborer d'autres voies- qu'occupent tout au long des années 1980/90 les politiques publiques à destination des jeunes dans les « débats » internes à la confédération et les actions à mener en leur faveur. C'est en effet au cours des années 1980 que s'affirme le caractère pérenne et structurel des politiques de l'Etat en direction de la jeunesse, en dépit de variations dans leurs contenus et de fluctuations liées à des contextes politiques et économiques différents (Rose, 1998).

Nombre d'extraits que nous allons citer par la suite soulignent le caractère préoccupant de la situation de certaines fractions de la jeunesse. Pour leur donner du sens il convient de les resituer dans le contexte d'emploi de ces années. Le début des années 1980 voit se poursuivre la croissance du chômage des jeunes. C'est en 1984 que le taux de chômage des jeunes au sortir de l'école atteint son maximum pour les décennies 70 et 80. Les travaux le situent alors aux alentours de 40 %³² un an après la fin de scolarité, environ 25 % trois ans après. Par comparaison, en 1984 le taux de chômage de l'ensemble de la population active a franchi le seuil des 10 %. Ces pourcentages qui ont l'intérêt et les limites des moyennes masquent de fortes disparités. Ainsi, Chevalier et Zilberman (1988) centrant leur analyse sur les jeunes sans diplôme se demandent si l'on peut encore parler d'insertion pour eux : « Dix huit mois

³¹ Nous n'évoquerons pas, par la suite, la question de la syndicalisation des jeunes. Celle-ci occupe parfois une place non négligeable, notamment au début des années 1980.

³² Le mode de calcul varie selon la manière de considérer l'apprentissage, les stages et les autres statuts transitoires. Ici, le taux de chômage est le quotient du nombre de chômeurs rapporté au nombre de jeunes actifs. Pour plus de détail on se reportera au numéro spécial de *Formation emploi* « De l'école à l'emploi », 1987.

après leur sortie du collège ou du lycée professionnel, pour l'ensemble de la population non passée par l'apprentissage, plus de 40 % étaient au chômage en décembre 87, 30 % en mesures jeunes et 25 % en emploi. L'emploi salarié 'ordinaire' ne concerne plus qu'une minorité de ces jeunes » ; cela alors que la seconde moitié des années 1980 est marquée par une amélioration sensible des conditions d'insertion des jeunes et une réduction du chômage qui les affecte. C'est à la lumière de la conjoncture de ces années et plus précisément à celle de la première moitié des années 1980 qu'il faut lire les analyses qui suivent.

2.1.1 Une évolution repérable dans les analyses

Le discours des années 80 sur les jeunes est fortement articulé à un nouveau mot d'ordre : *«faire de l'insertion sociale et professionnelle des jeunes une des priorités.»*³³ (Bureau national, mars 83). Cette nouvelle thématique de « l'insertion », nouvelle dans la mesure où ce terme apparaît assez peu avant le début des années 1980 dans le vocabulaire de la CFDT, va avoir tendance à surdéterminer les interrogations de la confédération sur les jeunes. A tel point que, parler des jeunes c'est parler de leur « insertion sociale et professionnelle »³⁴.

En tant que priorité, *« l'insertion sociale et professionnelle »* demande des mesures spécifiques. Si *« la transformation du système éducatif et de la politique générale en faveur de l'emploi »*³⁵ est nécessaire, elle n'est cependant pas suffisante. Ces propos tendent à inverser l'argumentation des années antérieures où toute *« mesure spécifique »* à destination des jeunes était perçue comme une 'stagérisation' en puissance, elle-même susceptible de déboucher sur la création d'un « SAS » intermédiaire entre le monde de l'école et celui du travail.³⁶ Cette nouvelle analyse est sans doute une des marques les plus notables de l'évolution de ces années.

Si les risques liés à la mise en œuvre de mesures spécifiques ne sont pas complètement occultés, ils ne sont plus considérés comme rédhitoires dès lors que les différentes mesures s'accompagnent d'un contrôle, d'un suivi, notamment par les organisations syndicales. Citons ici un long extrait qui illustre ce changement : *« Il faut bien saisir la portée de mesures spécifiques pour les jeunes. A partir du moment où l'on reconnaît que la formation initiale même en cours de rénovation, la création d'emplois dans la fonction publique et sur les contrats à durée indéterminée ne suffisent pas pour faire face à l'ampleur du problème posé, on avance sur un terrain plus incertain. Le risque existe d'ouvrir la voie à des dispositions qui accentueront la précarité de la situation non seulement des jeunes, mais d'autres catégories de salariés. Le défi qui nous est lancé c'est de chercher les garanties contre ces dérapages dans un contrôle décentralisé plus que dans un cadrage législatif et réglementaire... contrôle qui dépendra largement de la mobilisation que nous pourrons avec*

³³ En matière de politique publique à destination des jeunes, le contexte de l'époque est caractérisé par la mise en œuvre des ordonnances de mars 1982 sur l'insertion professionnelle et sociale des jeunes de 16/18 ans. Celles-ci contrairement aux pactes nationaux pour l'emploi furent très favorablement accueillies : *« La CFDT approuve l'objectif précisé, à savoir : la qualification professionnelle et l'insertion sociale des jeunes gens et jeunes filles de 16 à 18 ans constituent une obligation nationale. »* (Communiqué de la CFDT, mars 1982).

³⁴ Signe de l'importance de cette question, fin 1982 le Bureau national mis en place un groupe de travail sur ce thème.

³⁵ Bureau national mars 1983

³⁶ La crainte d'une « stagérisation » ne disparaît pas complètement et on trouve encore en 1982 des textes qui l'expriment.

d'autres impulser »³⁷. Ce qui était tenu avant pour suffisant et nécessaire ne l'est plus. Les difficultés rencontrées par les jeunes dans la mesure où elles se sont aggravées exigent d'agir.

Les Travaux d'Utilité Collective (TUC³⁸), les Stages d'Insertion à la Vie Active (SIVP), on peut les rapprocher, nous semblent particulièrement illustratifs de ce point de vue. Ils sont acceptés faute de mieux et en dépit de remontées qui font apparaître une utilisation souvent abusive des stages SIVP³⁹. Une note du secteur emploi datée de novembre 1984 résume bien la position et l'analyse de la CFDT dans ces années : « *Malgré nos désaccords avec la logique adoptée par le gouvernement nous avons à prendre des initiatives pour assurer le succès de ce dispositif [les TUC]. Pourquoi ? Dans l'intérêt des jeunes d'abord. Ce dispositif n'est pas la panacée et ne règlera pas à lui seul le problème des jeunes. Mais, si grâce à lui il est possible d'en sortir quelques dizaines de milliers de leur situation de chômeur, ce sera positif* » (idem). Il faut faire quelque chose, le contexte l'impose⁴⁰. Mais ces « désaccords » motiveront la recherche d'autres solutions et la création des contrats de qualification (cf. infra).

2.1.2 Mais aussi de nouvelles pratiques ...

Ces nouvelles analyses vont entraîner une inflexion du rapport à l'action syndicale. Pour en apprécier l'évolution il convient de rappeler les interrogations qui accompagnent la période précédente : « *Faut-il s'impliquer (c'est l'éternel débat !!). Peut-on contrôler ? Si oui, comment ? Difficultés du contrôle financier, pédagogique. Les conseils de perfectionnement ne sont-ils pas des moyens pour tenter de faire passer nos objectifs nés de l'action ? Choix alors de militants qualifiés.* » (secteur Action Economique Emploi Education Permanente (AEEEP dans la suite). Ces interrogations vont progressivement s'estomper. Une note du secteur AEEEP datée de 1982 l'illustre particulièrement bien. Destinée aux fédérations, régions, UD, elle liste les actions et interventions à entreprendre -alors que se mettent en place les mesures 16/18- dans les « *localités (permanences et missions locales)* », dans les « *comités départementaux et régionaux de la formation professionnelle* », enfin « *dans les entreprises* ». Pour la première pas moins de huit interventions sont attendues, parmi lesquelles : « *prendre contact avec les municipalités pour la mise en place de la commission municipale* », « *pousser au détachement de personnels qualifiés⁴¹ pour travailler dans les permanences et les missions locales*⁴² ». Emane des instances confédérales une volonté d'entraîner et d'impliquer les différentes structures et organisations afin de suivre aux niveaux locaux les mises en œuvre.

La négociation est le complément de cet appel à l'implication de toutes les composantes⁴³. Certains travaux ont souligné que le « recentrage » s'était traduit par une nouvelle stratégie syndicale privilégiant, moins l'opposition, la conflictualité, que la négociation (Groux et Mouriaux, op.cit). La question de l'insertion des jeunes l'illustre. Si les textes de la

³⁷ Idem

³⁸ Créés en 1984.

³⁹ Par exemple l'Union locale CFDT de Saint-Nazaire « *dénonce le mode d'utilisation des SIVP, en dehors des textes légaux et réglementaires.* ». Les SIVP et les TUC furent si critiqués que lors du 41^{ème} congrès de 1988 N. Notat fut contrainte d'en défendre le principe.

⁴⁰ Ultérieurement la CFDT justifiera ces mesures par l'expérience qu'elles apportent aux jeunes.

⁴¹ En majuscule et souligné dans le texte.

⁴² Dans les entreprises la CFDT souhaitait que « *les militants se portent volontaires comme tuteurs* », texte du secteur AEEEP, 1982.

⁴³ Ce sont toutefois les URI et les UD qui sont perçues comme les plus à même de porter cet investissement.

confédération en appellent tout au long des années 1980 à une vigilance dans le suivi de la mise en œuvre des différents dispositifs, ils en appellent aussi à la négociation : « LA NEGOCIATION⁴⁴ est indispensable pour la mobilisation sociale et l'implication des parties concernées dans les entreprises et les administrations. Elle doit descendre jusqu'à un niveau décentralisé pour la même raison, mais aussi parce que c'est le seul moyen d'éviter les déviations dans la mise en œuvre de nos propositions. Pratiquement une négociation centrale est à ouvrir avec le CNPF⁴⁵, avec des initiatives du même type pour les administrations » (Bureau confédéral, mars 1983). Ce principe va trouver une de ses concrétisations avec l'accord interprofessionnel d'octobre 1983 (cf. infra).

2.1.3 Quelques hypothèses interprétatives sur cette évolution

Les évolutions décrites s'inscrivent dans la périodisation relative à l'histoire de la CFDT. Bien évidemment elles en reprennent le contenu et les formes : nouvelles analyses, nouvelle stratégie syndicale... (Groux et Mouriaux, op cit.). Mais la dynamique de cette question des jeunes a aussi ses propres caractéristiques. D'une part, elle ne s'opère pas dans la foulée du congrès de 1979 et, d'autre part, elle a son propre rythme. Ainsi, les changements relatifs à cette question de la « jeunesse » se sont opérés relativement rapidement ; en 1983/84 ils sont acquis⁴⁶, au moins au niveau des instances centrales où nous les avons saisis.

On peut supposer que l'arrivée de la gauche au pouvoir a contribué à accélérer les évolutions internes de la confédération sur ces questions. La concordance entre l'évolution des prises de position de la confédération sur les politiques publiques de la jeunesse et le changement de régime politique en 1981 ne manque pas d'interroger. Il est probable que l'élaboration rapide de nouvelles mesures⁴⁷ par le gouvernement de gauche, parce qu'elles incitaient fortement l'organisation à se situer sur cette question de l'accès à l'emploi des jeunes, a contribué à accélérer l'évolution interne de la CFDT. Le début du texte du bureau national mars 83 souligne l'urgence de la situation : « *La présente note ne cherche pas à démontrer la gravité du problème des jeunes. Elle considère comme acquise la volonté de la CFDT... [car] le problème posé est durable* ». L'heure est moins à la critique qu'à l'action « *pour répondre aux attentes des jeunes* ».

Ce changement évoque ce que Groux et Mouriaux (op. cit.) appellent les « nouvelles solidarités » débattues lors du 39^{ème} congrès ; nouvelle solidarité qui serait dans le cas présent celle des salariés vis-à-vis des exclus (jeunes) du marché du travail. Certains commentaires de la confédération sur le rapport Schwartz attestent de cette préoccupation de solidarité alors que le chômage des jeunes augmente : « *Ces problèmes [de l'insertion professionnelle] sont en effet traités avec une approche nouvelle dans leur globalité (emploi, formation, cadre de vie et autonomie des jeunes dans tous les domaines*⁴⁸). *Le rapport se place dans une perspective de solidarité en faveur des plus défavorisés (jeunes sortis du système scolaire*

⁴⁴ En majuscule et souligné dans le texte.

⁴⁵ Cette négociation aboutira en 1984 avec l'élaboration de nouveaux contrats qui seront repris dans un dispositif législatif.

⁴⁶ Bérout et Mouriaux (2001) écrivent quant à eux : « La rupture de l'union de la gauche fournit l'occasion à Edmond Maire d'opérer le recentrage qui s'étend de 1977 à 1988 ».

⁴⁷ 1981, adoption du « plan avenir jeune » qui modifie les pactes nationaux. Puis création des stages d'insertion sociale et professionnelle dit « stages Rigout », enfin mise en œuvre du plan 16/18 ans.

⁴⁸ Cette approche globale autour de la notion de qualification sociale sera à nouveau mise en avant dans les années 1990.

sans aucune qualification). » Cet extrait situe bien le nouveau cadre confédéral d'appréhension des difficultés rencontrées par certaines fractions de la jeunesse.

2.2 Un renouvellement des discours sur la formation et l'éducation

L'affirmation du principe de l'alternance est probablement, en matière de formation, le signe le plus tangible de l'évolution opérée au début des années 1980. Ce principe va connaître une traduction concrète avec l'accord interprofessionnel d'octobre 1983 qui va marquer durablement les actions en faveur de la formation des jeunes.

2.2.1 Des formations alternées à l'alternance, le tournant de 1983

Dans une partie précédente nous avons évoqué le maintien de certaines réserves adressées à l'alternance, en dépit d'avancées. Pour l'essentiel, ces résistances se focalisent sur la place de l'entreprise dans le processus de formation. Une suspicion ou au moins une crainte est exprimée à leur encontre. Critiquant, en 1980, l'ensemble des mesures destinées aux jeunes, la CFDT note qu'avec leur mise en place « *On glisserait à un transfert⁴⁹ de responsabilité vers les entreprises ; il est bien connu que notre président de la république a des regards très intéressés en direction du système allemand de formation professionnelle des jeunes, qui fonctionne en grande partie sur ces bases* »⁵⁰. La place et le rôle des entreprises font problème.

Ainsi les choses n'évoluent-elles que très lentement durant les années 1981 et 1982 ce, d'autant plus que ce sont les stages (stages en entreprise⁵¹, stages de formation qualifiants ou d'insertion) ou l'apprentissage qui sont au coeur de l'actualité. Ainsi le risque d'une « stagérisation » ou d'une « école bis » est encore dénoncé en 1982 dans des textes confédéraux. Un dossier sur l'insertion sociale et professionnelle des jeunes, destiné aux URI, rappelle une fois encore que l'alternance est un « *principe éducatif et non un transfert de responsabilité* » et demande l'abrogation de la loi Legendre sur les formations alternées. Cette position et cette demande sont d'autant plus remarquables qu'en même temps l'alternance est présentée comme « *un moyen de lutter contre les inégalités, un moyen de lier formation et action, un facteur d'insertion dans la vie professionnelle etc....* ».

L'année 1983 va être l'année du dépassement de ces tensions. Dans les termes, la note au BN de mars 1983 sur « *l'insertion sociale et professionnelle des jeunes* » n'apporte pas de changement dans l'analyse. Ainsi le 3^{ème} paragraphe de cette note s'intitule « *La formation avec une place centrale pour l'alternance* », ce qui est une façon de réaffirmer le point de vue éducatif⁵². La nouveauté introduite par cette note se situe dans l'annonce qu'elle fait d'une négociation à venir avec le CNPF : « *Pratiquement, une négociation centrale est à ouvrir avec le CNPF avec des initiatives du même type pour les administrations* ». Cette annonce de négociation à entreprendre aboutira à l'accord interprofessionnel d'octobre 1983, accord qui crée le contrat de qualification : contrat de travail en alternance, avec un temps minimum de formation et un mode de validation qui n'est pas forcément un diplôme⁵³. Lieu de travail,

⁴⁹ Souligné dans le texte

⁵⁰ Note au BN sur l'emploi et la formation des jeunes du 9/10 janvier 1980.

⁵¹ Les plus importants après les contrats d'apprentissage.

⁵² On trouve aussi dans ces années l'expression « d'alternance pédagogique ».

⁵³ Trois ans plus tard celui-ci accueillera un autre mode de validation, le certificat de qualification professionnel.

l'entreprise est aussi reconnue⁵⁴ comme un lieu de formation, l'évolution par rapport aux années 1970 est significative. Essentiel cet accord, repris en 1984 dans un texte de loi, constitue une étape importante et décisive.

Il semble que la négociation ait porté sur l'accueil de jeunes par les entreprises, le contrat de qualification étant un moyen : « *La confédération a négocié avec le CNPF des contrats susceptibles d'ouvrir les portes des entreprises aux jeunes*⁵⁵. » (note du secteur éducation permanente, février 1984). Cette note apporte aussi d'autres éléments de compréhension : « *A partir du moment où le principal initiateur était le gouvernement, celui-ci a fait ce qu'il pouvait faire : placer les jeunes dans des stages, espérant que l'insertion sociale et la formation développeraient 'l'employabilité' de ces jeunes...L'une des critiques de fond de la Confédération à ce dispositif est que cet horizon (l'insertion professionnelle) a été perdu.* » (idem). Les stages ne sont pas suffisants, il faut diversifier les voies d'insertion, c'est le discours qui prédomine et dont cet accord est le produit. Ce texte souligne aussi, en creux, le bien fondé du paritarisme dont, il est vrai, cet accord en constitue une date importante.

Cet accord aurait été impensable et n'aurait pas été possible sans un changement de regard vis-à-vis des entreprises, sans une certaine réhabilitation de celles-ci. Analysant les positions du syndicalisme vis-à-vis des entreprises P. Zarifian (1985) écrit : « Est-ce que conceptuellement, le syndicalisme considère pour lui l'entreprise comme l'élément central de définition de la vie industrielle ? Certes les syndicats peuvent répondre affirmativement à cette question en s'engageant ou non dans ce processus de définition. Ce qui est nouveau, c'est tout le courant qui pose ouvertement le problème de la réhabilitation de l'entreprise. Assumer l'entreprise, la réhabiliter, se l'approprier socialement : ces thèmes sont apparus ouvertement à la CFDT mais ne sont pas absents de comportements pratiques à la CGT⁵⁶ ». Il convient cependant d'ajouter que ce retour en grâce de l'entreprise n'est pas spécifique au syndicalisme. On le trouve aussi dans la sociologie du travail, à travers notamment la redécouverte des savoirs ouvriers⁵⁷ (Stroobants, 1992) ; redécouverte qui s'accompagne au plan théorique d'un épuisement de la référence au marxisme. Autant de changements dont l'accord interprofessionnel est la marque⁵⁸.

2.2.2 « L'école n'est plus le seul lieu de formation ni le seul moment⁵⁹ »

Dans les archives consultées l'explicitation des raisons de l'accord de 1983 n'intervient qu'ultérieurement, à travers une importante note au BN datée de février 1985 et consacrée à la fois à la formation initiale et continue. Cette note comporte pas moins de 50 pages et procède

⁵⁴ La CGT ne signera pas l'accord.

⁵⁵ Pour appuyer la conclusion de contrats, la confédération organisera en 1985 une campagne nationale « *Un jeune, un emploi* » dont elle tirera quelques temps après un bilan négatif, parlant d'échec, pour des raisons externes et internes (une insuffisante prise en charge de cette question par les différentes structures : URI, sections....

⁵⁶ Dans des notes associées à ces lignes l'auteur cite diverses sources de la CFDT.

⁵⁷ Et donc de l'entreprise comme lieu d'élaboration de savoirs. On assistera même à l'élaboration d'une nouvelle thèse soutenant « une requalification » du travail ; thèse inverse à celle de la déqualification du travail encore en vigueur dans les années 1970.

⁵⁸ Si le principe de l'alternance est désormais acquis on ne peut pas dire pour autant que cette modalité de formation n'a pas suscité des discussions dont on trouve encore la trace dans les entretiens réalisés au cours de ce travail.

⁵⁹ Nous prenons comme titre de cette partie, celui d'un paragraphe d'une note au BN de février 1985. Nous nous intéresserons surtout à la première idée sur « le lieu de formation » et n'aborderons pas la deuxième « le seul moment ».

à un examen approfondi des questions relatives à l'éducation et à la formation. Le titre d'un des passages de cette note, que nous avons repris comme intitulé de ce paragraphe, dit assez clairement ce qu'est désormais la position de la confédération. L'alternance -on ne parle plus désormais de formations alternées- est abordée sous deux aspects : d'abord dans le cadre de la formation initiale sous statut scolaire et bien sûr dans celui du contrat de travail.

A propos du deuxième aspect la note rappelle d'abord que le chômage des jeunes est de nature structurelle et appelle des « *solutions nouvelles* » ; « *la transformation du système éducatif n'étant pas suffisante* ». Dans le prolongement, la note souligne que le contrat de qualification opère une diversification des modes d'insertion susceptible d'attirer des jeunes peu à l'aise au sein de l'école. Il ne rentre donc pas en concurrence avec elle. Le contrat de travail sous lequel il se déroule « *est incontestablement une formule positive parce que le contrat de travail, même de type particulier, apporte aux jeunes un statut social, psychologique et financier favorable et parce que l'implication des entreprises est directe* », autant de bénéfices que les stages ne peuvent apporter⁶⁰. Enfin la réussite de la mise en œuvre de ce contrat est reportée sur « *la bonne liaison entre les deux parties responsables de l'alternance, l'entreprise et le centre de formation afin d'intégrer et de formaliser les acquis des périodes passées à la formation* ». Hormis dans cette fin d'extrait, la note aborde peu les aspects « pédagogiques » et c'est dans les développements relatifs à l'alternance sous statut scolaire que sont abordées ces dimensions.

Le plaidoyer en faveur de l'alternance sous statut scolaire constitue une nouveauté. Trois raisons sont envisagées pour justifier sa « *généralisation* » à l'ensemble des formations. L'alternance aurait des effets positifs en terme d'orientation ; elle favoriserait les projets en direction des entreprises. Plus classique est l'argument suivant : « *L'acquisition de compétences ne peut se faire qu'en vraie grandeur, c'est-à-dire dans le cadre d'un processus complet de production sur des équipements dont on ne peut pas toujours disposer en établissement de formation avec des rapports sociaux tels qu'ils s'établissent sur les lieux de travail* ». On retrouve là l'argumentaire souvent invoqué pour justifier l'alternance ; argumentaire qui suppose que l'entreprise ne soit pas vue comme un lieu d'exploitation dont il faudrait protéger les élèves. L'histoire de l'enseignement professionnel et technique est rythmée par ces débats qui tantôt prônent un rapatriement de la formation professionnelle dans l'école, tantôt une extériorisation de celle-ci (Legoux, 1970). Troisième raison « *l'adaptation à une qualification* ». Toutes ces idées se sont largement diffusées tout au long des années 1980 y compris celle selon laquelle « *l'alternance n'est pas seulement une modalité pédagogique qui ne saurait concerner seulement les jeunes en difficulté* », d'où l'idée de la généraliser au sein de l'école.

Il importe de souligner que ces idées sont affirmées, on serait tenté de dire, avec force, alors que l'Education nationale commence seulement à envisager l'alternance sous statut scolaire : le baccalauréat professionnel est créé l'année de cette note. Dès lors, on peut légitimement supposer que la CFDT, forte de ses analyses novatrices, a pu peser dans les débats, les décisions, pour les influencer tant sur la question de l'alternance que sur celle de la rénovation des contenus, ce que nous allons maintenant aborder.

⁶⁰ Dont une fois encore, l'intérêt, selon la Confédération, dépend beaucoup de la manière dont ils sont mis en œuvre.

2.2.3 Au-delà de l'alternance, rénover les contenus d'enseignement

La conversion de la CFDT en faveur de l'alternance ne peut être isolée d'autres changements qui surviennent dans ces années. Ceux-ci se repèrent au niveau des notions utilisées pour parler de l'éducation et de la formation et ils portent aussi sur les types de connaissances à promouvoir et la pédagogie à favoriser. Ces évolutions s'opèrent alors que l'école et plus largement la formation se trouvent au centre de débats parfois virulents⁶¹ -avec une importante production de rapports sur l'école et ses différents segments- qui trouveront leur épilogue, au moins de manière provisoire, avec la création du Conseil national des programmes en 1990.

2.2.3.1 Un renouvellement de l'analyse

Si le développement de l'alternance sous contrat de travail a constitué un des volets de la politique de la CFDT pour faciliter l'insertion des jeunes, l'autre volet a concerné « *le système éducatif* » : « *La CFDT fait de la transformation d'ensemble du système éducatif une priorité. Les contenus et les méthodes de la formation doivent être construits dans cette perspective* » (déclaration du conseil national, avril 1985). Cette reconstruction apparaît nécessaire d'une part pour diminuer les inégalités sociales devant l'école et d'autre part pour réduire l'échec scolaire, thème très présent au début des années 1980⁶². Or, cette rénovation passe par une refonte des méthodes d'enseignement en sus d'une ouverture de celle-ci sur le monde extérieur.

La thématique d'une nécessaire ouverture de l'école sur l'extérieur, déjà présente dans les années 1970, se précise et s'affine au début des années 1980, en lien avec les débats sur la place des savoirs disciplinaires au sein de l'école. Dans la note au BN de février 1985 trois fonctions sont assignées à « *la formation initiale* » : « *une fonction d'apprentissage* », « *une fonction de socialisation* » et « *une fonction de qualification* ». Chacune de ces fonctions souligne la nécessité d'une ouverture. La première prône une ouverture sur « *l'apprenant* » et sur ses intérêts, pour lui donner envie d'apprendre ; ce qui a pour effet de reconsidérer la place des savoirs disciplinaires⁶³. En effet l'apprentissage ne saurait être « *une accumulation de savoirs figés et finis* ». On retrouve là l'idée de la centration sur l'élève qui va constituer un principe fondamental de tous les discours qui soutiennent une rénovation des contenus. Lieu de socialisation, l'école doit s'ouvrir sur le monde et cette socialisation « *est irremplaçable dans l'éducation à la démocratie, à la tolérance...* ». De manière classique le troisième point

⁶¹ On pense ici au livre de Milner *De l'école* (1984) auquel répondra Prost dans *Eloge des pédagogues* (1985). Ces débats ont largement débordé le cadre universitaire et, au jour d'aujourd'hui, ils ne sont pas clos. Si la question de l'école, des savoirs qu'elle dispense est autant présente dans ces années c'est aussi parce que revient à l'ordre du jour, dans un contexte de crise, la thématique de « l'investissement éducatif comme investissement productif ».

⁶² Entre autres, en 1982 une note du secteur AEEEEP rappelle : « *A la rentrée de 1982, les LEP devront empêcher la sortie de 5000 jeunes tentés de quitter le système scolaire et accueillir 15 000 élèves supplémentaires. C'est intéressant à condition de rénover vraiment, par des moyens suffisants et adaptés, un enseignement que certains jeunes ont tendance à fuir* ». Dans d'autres textes la CFDT appelle à « *un tarissement des sorties du système éducatif sans formation professionnelle* ». 30 ans avant sont donc exprimées des demandes qui rejoignent les objectifs actuels. Enfin rappelons que c'est en 1982 que sont créées les premières ZEP.

⁶³ La centration sur l'apprenant et la relativisation des disciplines qu'elle entraîne, amène à reconsidérer les rapports que ces dernières entretiennent entre elles et à plaider pour une interdisciplinarité : « *Les différents contenus disciplinaires ne peuvent plus être considérés comme des 'matières à enseigner' coupées les unes des autres, qui s'imposent à l'individu comme une fin en soi. Chaque discipline doit être repensée en fonction des objectifs généraux qu'elle sert aux différents échelons de la scolarité* ». Le thème de l'interdisciplinarité est très présent tout au long de la décennie.

rappelle que l'école doit s'intéresser au monde professionnel mais il justifie aussi la nécessaire « *diversification des voies et des méthodes de formation* », ce qui renvoie à la question des contenus, essentielle tout au long de ces années 1980⁶⁴.

Premier point, général, les contenus devraient moins être pensés en termes de programmes que d'objectifs : « *Plutôt que des programmes nationaux qui déterminent dans le détail les contenus de chaque discipline à enseigner, pour chaque tranche d'âge d'un niveau donné, il convient de déterminer un ensemble d'objectifs à atteindre à chaque étape de la scolarité.* ». Nous aurons l'occasion de revenir sur cette notion d'objectif, à bien des points de vue centrale, qui se diffuse dans les années 1980 et qui fera l'objet d'une large appropriation par l'Education nationale, au moins dans les textes mais pas uniquement. Soulignons que la notion d'objectif⁶⁵ favorise une décentration par rapport aux savoirs disciplinaires -associés à l'idée d'arbitraire culturel pour les tenants d'une rénovation- pour mettre en avant des procédures qui se veulent rationnelles, des démarches qui explicitent les attendus. Elle est perçue comme plus à même de lutter contre les inégalités culturelles et d'assurer ainsi une certaine démocratisation. La formulation des grands domaines des contenus à enseigner, mentionnés dans la note, en est une illustration. Parmi les six grands domaines, citons deux d'entre eux : « *le développement d'attitudes et capacités en termes d'autonomie, de responsabilité, d'usage de la liberté* » ou bien encore « *l'acquisition d'outils intellectuels de modes et formes de pensée opératoires en termes d'observation, d'analyse, de synthèse.* ». A la centration sur l'apprenant, dans le premier domaine, la CFDT ajoute une dimension sociale et démocratique qui lui est propre. Le deuxième domaine met l'accent sur des « savoir faire méthodologiques » déconnectés d'un ancrage disciplinaire. La mise en avant d'objectifs aboutit *in fine* à une sorte de renversement de perspectives dans lequel chaque discipline contribue à construire ces outils : « *En fonction de ces grands objectifs [explicités dans les domaines] chaque discipline apportera son éclairage, son contenu sa méthode.* ».

2.2.3.2 D'une analyse nouvelle à ses « sources »

Les analyses développées par la CFDT sur la « *formation initiale* » sont, à bien des points de vue, sinon nouvelles du moins en avance par rapport aux débats. Elles précèdent plus qu'elles ne suivent le mouvement des idées dans ce champ. Par exemple, analysant l'usage de la notion de compétence dans l'école et dans l'entreprise Ropé et Tanguy (1994) situent la redéfinition des contenus d'enseignement à la fin des années 1980 (p24). A ce propos, il convient de rappeler que le terme de compétence ne sera utilisé dans les textes et documents à caractère officiel de l'Education nationale qu'à partir de 1991, c'est la Charte des programmes qui l'introduit et par la même l'officialise. A notre connaissance, il est aussi absent des premières moutures des référentiels de diplômes professionnels et techniques élaborés dans la seconde moitié es années 1980.

Par rapport à ces repères et à ces dates ce terme est très vite utilisé par la CFDT. Employé quelquefois dans certains textes confédéraux en 1983/84, il fait, si l'on nous permet cette expression, une entrée fracassante dans la note au BN de 1985 dans le paragraphe portant sur les contenus d'enseignement que nous avons longuement évoqué plus haut : « *Les programmes doivent être redéfinis en termes de 'compétences transversales'*⁶⁶ à

⁶⁴ Rappelons que c'est en 1989 que Bourdieu et Gros publient leur rapport « *Principes pour une réflexion sur les contenus d'enseignement* », lequel intervient au terme d'une décennie de débats et d'affrontements.

⁶⁵ Sur la notion d'objectif nous renvoyons entre autres, car la littérature est nombreuse, à Hameline (1978).

⁶⁶ Si la question de la polyvalence est dès 1985 très présente dans les études sur le travail, celle de la transversalité des compétences, des formations, ne sera à l'ordre du jour que dans les années 1990.

acquérir... Ces compétences ne peuvent devenir objets de nouvelles disciplines. Leur acquisition doit être proposée à travers des activités interdisciplinaires qui développent ces savoir faire ». Non seulement cette notion est utilisée mais elle l'est dans un sens assez proche de celle dont elle sera l'objet dans la Charte de 1991.

La notion d'objectif qui, historiquement, précède et introduit la notion de compétence est dans les textes de la CFDT l'objet d'un usage simultané avec celle de compétence, à l'exception du commentaire du rapport de B. Schwartz sur « L'insertion professionnelle et sociale des jeunes » (1981) sur lequel nous allons nous arrêter.

Le rapport Schwartz fut plutôt bien accueilli. Au nom de la CFDT G. Bégot, secrétaire national, devait déclarer : « *Ces problèmes [de l'insertion] sont traités avec une approche nouvelle, dans leur globalité. Le rapport se place dans une perspective de solidarité en faveur des plus défavorisés. Il marque aussi une volonté de proposer des solutions conjoncturelles indispensables dans la période actuelle...etc.* ». La CFDT plaidera pour une large mise en œuvre des propositions du rapport. Les critiques, il y en a eu, demeurèrent secondaires⁶⁷. Bien reçu, ce rapport fut largement diffusé par l'intermédiaire d'un dossier élaboré par le secteur Education permanente sur l'insertion et envoyé aux URI afin d'alimenter le débat collectif et la prise en charge par les organisations de la CFDT (1982). Les parties du rapport citées et les commentaires qui les accompagnent reprennent la notion d'objectif⁶⁸ -parfois certes dans un sens un peu décalé- et même celle de « *compétence* » ou de « *capacité à faire* ». L'appropriation de ce rapport va déboucher sur des réflexions autour de la catégorie de « *qualification sociale* ». Celle-ci se décompose en « *objectif général* » exprimé en termes « *d'apprendre à* ». Ce dernier se décline en « *objectifs opérationnels* » exprimés sous forme de « *être capable de* », ce qui sera la définition même des compétences par l'Education nationale quelques années plus tard. Si la catégorie de « *qualification sociale* » eu un avenir confidentiel, elle témoigne cependant de l'influence de ce rapport au sein de la CFDT⁶⁹ et explique pour une part l'avance qu'a à ce moment la CFDT dans l'analyse et les propositions.

Au total, on soulignera le caractère décisif des ces années. Les renouvellements opérés (affirmation du principe de l'alternance, nécessaire diversification des voies d'accès aux certifications, refonte d'un discours sur l'école...) durant cette décennie vont désormais constituer une sorte de fond commun aux militants. De ce point de vue, la connaissance de cette décennie est essentielle pour la compréhension des discours actuels sur l'école et plus largement la formation des jeunes comme l'illustreront certaines actions envisagées dans la seconde partie.

⁶⁷ Par exemple la CFDT souligna la faiblesse des propositions concernant l'apprentissage.

⁶⁸ Soulignons à ce propos que le premier texte produit, non pas en français mais dans une revue française, sur la notion d'objectif en éducation l'a été par B. Schwartz et F. Viallet dans *Prospectives* en 1967. Il avait pour titre : « Des objectifs pour une éducation ». La notion est, elle, très ancienne et a été forgée aux USA.

⁶⁹ Auxquels certains de ces membres participèrent.

3. LES ANNEES 1990 ET 2000, CONTINUTE ET NOUVEAUTES

Les décennies 90 et 2000 présentent une certaine homogénéité autour d'un axe de revendication et d'action, celui de l'emploi, et de « nouveaux » mots d'ordre que constituent les luttes contre l'exclusion et contre les différentes formes de discriminations. Nous les avons cependant distinguées pour des questions de sources et de matériaux.

3.1 Les années 90 : « insertion par l'emploi » des jeunes et luttes contre l'exclusion

Tout en se situant dans la continuité idéologique des années 1980, la décennie 90 est marquée par un renouvellement des thématiques. Ainsi l'alternance emblème des années 1980 perd sa centralité -sans pour autant disparaître- au profit de la thématique de « l'insertion par l'emploi »⁷⁰, peu développée jusque là. La mise en avant de ce thème s'accompagne d'une priorité qui doit être accordée à l'action : « *Les réponses sont plus dans la mobilisation des différents acteurs et surtout leur interaction que dans la création de nouvelles mesures* ». Cette phrase extraite d'un dossier sur la « mobilisation des structures » destiné aux URI et fédérations résume bien cette décennie et dans une certaine mesure la suivante où, si l'on peut dire, le « faire » -et sa valorisation⁷¹- est privilégié. La « Campagne d'action pour l'emploi des jeunes » (1995/97) et surtout, dans la continuité, les actions liées au dispositif « nouveaux services, emplois-jeunes » issu de la loi de 1997 illustrent le renouvellement de la décennie 1990 sur la question spécifique des jeunes.

Les changements qui surviennent dans ces années et qui se prolongeront dans les années 2000, alors qu'émergent de nouvelles questions (exclusion puis discrimination), ne sont donc pas de même nature que ceux opérés au début des années 1980. Ils ne touchent pas le cœur de la doctrine syndicale élaborée après le recentrage. C'est donc essentiellement par les thèmes mis en avant par la confédération -en lien avec l'évolution de la situation économique et sociale, en lien avec l'évolution des politiques publiques⁷²- que ces années se distinguent des précédentes.

3.1.1 De l'insertion des jeunes à « l'insertion par l'emploi »

Si l'expression « *d'insertion par l'emploi* » semble apparaître au début des années 1990 ce qu'elle recouvre est plus ancien comme l'attestent par exemple certains développements du

⁷⁰ Expression que l'on trouve dans le projet de résolution du Conseil national d'avril 1991 et qui sera reprise, développée et mise en valeur dans différentes notes aux BN ultérieures : mars 1993, décembre 1993. La logique de l'insertion par l'emploi renvoie aux emplois aidés mais pas uniquement.

⁷¹ La note au BN de décembre 1993 « invite à valoriser les actions auprès de la presse écrite, des chaînes de radio et de la télévision qui, aujourd'hui s'inscrivent dans ce créneau. ». Elle invite aussi à « mieux connaître et favoriser le développement d'initiatives conduites par les organisations interprofessionnelles. ». Autant d'aspect que les différentes revues de la CFDT réaliseront par la suite cf. infra.

⁷² Alors que le chômage y compris celui des jeunes repart à la hausse après l'embellie des années antérieures, les années 1990 voient se dessiner un nouveau mode d'intervention de l'Etat. L'accent est mis sur l'emploi aidé, l'emploi subventionné. Trois types d'emplois subventionnés sont institués en 1991/92 pour favoriser l'embauche de personnes en difficulté et notamment les jeunes qui débute : la mesure « exo jeune », l'aide à l'emploi d'un travailleur à temps partiel et l'aide à l'embauche d'un premier salarié (Baron, Dugé, Nivelles, 2005). La loi quinquennale de 1993 relative au travail à l'emploi et à la formation professionnelle s'inscrit dans cette continuité..

40^{ème} congrès (1984). Le paragraphe intitulé « *Les jeunes et les chômeurs de longue durée* »⁷³ précise ainsi que « *Pour les jeunes et en particulier les non diplômés, outre le développement des formules emploi-formation il est nécessaire de favoriser et d'aider toutes les expériences de réinsertion par le travail* » et le texte de poursuivre plus loin : « *C'est aussi dans cet esprit que la CFDT propose depuis longtemps le développement des emplois d'utilité sociale. Tout en permettant de remédier en partie au chômage des jeunes, ces emplois doivent répondre à une demande sociale non satisfaite* »⁷⁴. Plus loin encore, le texte précise que les TUC vont dans le sens de la demande confédérale. De fait, une même philosophie de l'insertion relie les TUC à la loi relative au « développement d'activités pour l'emploi des jeunes » (1997) ; philosophie qui « *repose sur le développement de nouveaux services, de nouvelles activités en réponse à des besoins sociaux non couverts ... dans des conditions économiques viables* »⁷⁵, en quelque sorte l'argumentaire des futurs nouveaux services, emplois-jeunes.

La constitution d'une thématique de « *l'insertion par l'emploi* », prenant en quelque sorte la suite d'une « insertion par l'alternance »⁷⁶, de statut et d'importance comparable à la place acquise par cette dernière s'inscrit dans un cadre plus large qui est celui de la « *prise en charge syndicale de l'action contre les exclusions* », pour reprendre le titre de la note au BN de 1993, qui se met en place au début des années 1990. La constitution de ce cadre est lui-même à relier aux changements qui s'opèrent alors. Quelques années plus tôt est né le RMI (fin 1988), le CES (Contrat Emploi Solidarité, 1990) à été créé et avec lui les mesures jeunes s'ouvrent aux adultes. Insertion (des jeunes) et réinsertion (des adultes) sont désormais associés dans pour définir un objectif majeur des politiques d'emploi. Sur le plan des idées S. Paugam a publié en 1991⁷⁷ son ouvrage : « *La disqualification sociale. Essai sur la nouvelle pauvreté* » suivi quelques années plus tard d'un « *Etat des savoirs sur l'exclusion* »⁷⁸. Autrement dit si les thèmes abordés dans la note au BN s'inscrivent dans un contexte particulier qui lui donne sens, il importe aussi de souligner que, comme pour l'alternance dix années plus tôt, les réflexions, débats et positions au sein de la confédération sont intervenues rapidement.

Il est utile de rappeler le cadre et les analyses qui caractérisent cette prise en charge syndicale de l'exclusion dans la mesure où ils donnent de l'intelligibilité aux actions de la CFDT et notamment à celles relatives aux années 2000.

Si les jeunes ont été présentés dans les années 70 et plus encore tout au long des années 80, alors que perdurait le contexte de crise, comme une catégorie particulièrement fragile et vulnérable ils ne sont plus les seuls évoqués dans cette note de Mars 1993. Les processus d'exclusion concernent tout aussi bien les jeunes à la recherche d'une insertion professionnelle que des catégories d'adultes en situation fragile : « *adultes dont le métier s'épuise, cadre qui n'ont pas la possibilité de se réadapter, personnes qui ont perdu peu à peu*

⁷³ Ce rapprochement de catégories et de situations n'est pas sans évoquer une autre catégorie qui s'imposera dans les années 1990, celle d'exclu. Ajoutons enfin pour l'anecdote que cette partie s'intercale entre une première consacrée à la formation et une seconde à l'emploi.

⁷⁴ Cette demande est encore présente, de manière quasi identique, dans le rapport de congrès de 1995 au paragraphe 4.1.3 intitulé « *Développer de nouvelles activités, lutter contre toutes les formes d'exclusion* ».

⁷⁵ Déclaration de la Commission exécutive, mars 1984

⁷⁶ Expression que nous reprenons à une note de J.C. Meynet intitulée « *L'insertion par l'alternance* » (1994).

⁷⁷ C'est cette même année que la CFDT organise son rassemblement au Zénith -souvent évoqué dans les textes- contre les exclusions et pour l'emploi.

⁷⁸ Il faut aussi signaler que cette question du chômage et de l'exclusion est l'objet d'investissements divers au tournant des années 1990. Si la CFDT a rejoint le groupe « *Syndicalisme contre l'exclusion* », elle entend aussi ne pas laisser la voie libre au mouvement « *Halte au chômage* ».

*tout lien social... »*⁷⁹. C'est sans doute une des nouveautés essentielles de cette période. En même temps que la jeunesse (en difficulté) tend à ne devenir qu'une catégorie parmi d'autres - le terme d'insertion ne renvoie pas uniquement et exclusivement comme dans les années 1980 à la catégorie des jeunes mais aussi aux adultes ou, s'il en va autrement, on lui ajoute celui de réinsertion- les thématiques se diversifient et la formation n'occupe plus la place centrale qui était la sienne dans les années antérieures.

En effet, l'action contre les exclusions⁸⁰ fait l'objet d'approches très variées. Elle est ainsi envisagée à travers des actions partenariales avec des associations diverses qui œuvrent dans ce domaine : « *Le Conseil national confédéral encourage ses organisations à conduire une action partenariale plus soutenue avec les associations intervenant sur le terrain de l'insertion économique et sociale des demandeurs d'emploi* ». Des partenariats avec des associations telles que régies de quartier ou autres associations intermédiaires sont cités. La note au BN de mars 1993 consacre ainsi de longs développements aux thèmes suivants : « *exclusion et logement* », « *surendettement et pauvreté* » et « *situation de pauvreté et services bancaires* », autant d'aspect peu abordés jusqu'ici.

En dépit de cette ouverture à d'autres acteurs et d'autres initiatives, il reste et ce n'est pas surprenant que les terrains d'action prioritaires renvoient aux entreprises, aux branches et aux territoires : « *l'action doit commencer dans les entreprises privées et publiques* »⁸¹. Deux aspects contribuent à faire de l'entreprise un lieu central de lutte contre l'exclusion. D'abord c'est en son sein que peut « *se négocier la prévention de l'exclusion* », en anticipant les difficultés à venir. La note identifie près d'une dizaine d'actions possibles⁸². Deuxièmement, il convient d'agir pour l'embauche de jeunes⁸³ « *en favorisant l'ouverture des portes de l'entreprise et des administrations aux jeunes et aux adultes en situation d'exclusion de l'emploi...* ». Trois possibilités sont évoquées : « *créer des emplois d'insertion* », ce que seront les emplois jeunes, « *accueillir des jeunes en formation* »⁸⁴ et développer des organisations du travail favorables à emploi.

La note au BN reconnaît que cette action en faveur de l'insertion est éminemment délicate ou difficile à mener : « *Jamais nous n'aurions imaginé combien il est difficile pour un syndicalisme agissant en priorité pour ceux qui ont un emploi, un statut une certaine garantie de l'emploi, de favoriser une entrée ou un retour dans l'entreprise pour ceux qui sont les plus éloignés dans la 'comète de l'exclusion'* » et la note ajoute : « *La volonté des 'pionniers de l'insertion ou de la réinsertion' se heurte bien souvent autant à la réticence des salariés 'en place' que celle des chefs d'entreprise* ». Nous aurons l'occasion de revenir par la suite sur ces résistances. Cette note a le mérite de pointer, au-delà d'un certain volontarisme confédéral, les difficultés « *d'une lutte syndicale contre les exclusions* ».

⁷⁹ Note au BN, mars 1993.

⁸⁰ La thématique de la discrimination est parfois associée à celle de l'exclusion comme dans la note au BN de mars 1993. Un paragraphe de celle-ci s'intitule « *Combattre les discriminations de nationalité, de sexe, d'âge, de formation, de santé, de logement* ». Mais le plus souvent les textes parlent de lutte contre l'exclusion.

⁸¹ idem

⁸² 8 exactement comme par exemple : « *une gestion prévisionnelle de l'emploi* », « *une valorisation des compétences des salariés âgés* », « *proposer des tuteurs* », « *utiliser le 1% logement* » etc.

⁸³ Et d'autres populations « *excluses* » (chômeurs de longue durée, immigrés, handicapés...). La note précise d'ailleurs que l'insertion ne « *concerne pas seulement l'insertion des jeunes mais aussi les exclus de tous les âges* ».

⁸⁴ La question de l'école n'est pas totalement absente. La note pointe surtout « *la non-adaptation de l'appareil scolaire aux besoins exprimés par les entreprises.* »

3.1.2 Deux exemples d'insertion (des jeunes) par l'emploi

Dans les années 1990 les archives consultées font état de deux actions nationales en faveur d'une insertion des jeunes par l'emploi. Une première essaie de lier RTT et emploi. Elle est plus spécifique à la CFDT. Une seconde articule le recrutement de jeunes à de nouveaux services. Elle rejoint une demande ancienne de la CFDT⁸⁵ tout en étant impulsée par une loi.

Centrée sur les jeunes mais pas toujours sur les jeunes les plus en difficulté, ces deux actions sont certes caractéristiques du thème de « *l'insertion par l'emploi* » mais elles se démarquent de certains aspects relatifs à l'exclusion ou aux discriminations. L'analyse de la presse des années 2000 et l'étude des « actions », dans la deuxième partie, permettront d'aborder ces thèmes et de voir ce qu'il en est alors de la spécificité jeune.

3.1.2.1 Les actions pour l'emploi des jeunes (1995/97)

La note au BN de décembre 1993 soulignait l'importance des accords dans la lutte contre l'exclusion : « *Souvent sous l'impulsion de la CFDT, de nombreux accords permettant l'embauche de jeunes et d'adultes en situation d'exclusion, ont été négociés et signés au niveau des branches et des entreprises. Ces accords s'appuient sur les dispositifs de préretraite progressive, sur le temps partiel et la réduction du temps de travail avec embauches...* ». Les actions dont il va être question dans ce paragraphe illustrent cet aspect puisque qu'elles procèdent de l'accord national interprofessionnel de juin 1995 relatif à l'insertion professionnelle des jeunes⁸⁶, lui-même suivi de l'accord national interprofessionnel sur l'emploi⁸⁷ du 31 octobre 1995⁸⁸.

C'est sur la base de ces accords, repris par l'Etat dans le cadre des programmes régionaux pour l'emploi des jeunes en 1996, qu'ont été prises un certain nombre d'initiatives (« *150 000 jeunes dans l'emploi, la CFDT relève le défi* », « *plan d'action pour l'emploi des jeunes* » en lien avec la campagne sur les « *1 000 accords RTT* »). Relayées par les URI et les fédérations ces campagnes -notamment la première- devaient au niveau des URI déboucher sur « *une demande de réunion des COPIRE* », « *l'organisation de partenariat pour permettre la construction de parcours de formation* », « *fixer des objectifs régionaux d'embauche de jeunes avec établissement de bilans réguliers* »...Les sections d'entreprises étaient elles aussi concernées pour, entre autres, « *établir les tableaux de bord des entrées et sorties* », négocier

⁸⁵ « *Quand est arrivé en 97 le dispositif de Mme Aubry nous on était prêt parce qu'on avait fait ce travail sur les nouvelles activités/nouveaux services depuis 86 avec P. Héritier...Il avait été un peu abandonné. On s'est retrouvé. On ne part pas du jeune mais de l'entreprise et à partir de là on définit une solvabilité. On part du poste et on va aider le jeune. C'est ce qu'on a fait avec les CE* » Entretien J.C Meynet.

⁸⁶ Cet accord identifie 3 catégories de jeune : ceux « sans qualification professionnelle reconnue », « les jeunes diplômés », et « les jeunes en grande difficulté ». Il place l'entreprise au cœur de l'insertion, cette dernière pouvant ou non être facilitée par de la formation (première catégorie). Ainsi pour la 3^{ème} catégorie, privilégiée dans l'accord : « Les entreprises ont un rôle essentiel dans la mesure où l'insertion réelle de ce type de public ne peut se faire sans elles ; elles peuvent en effet offrir des situations de travail et une insertion dans un collectif où les jeunes peuvent se valoriser ».

⁸⁷ Cet accord rappelle entre autres « que la réduction de la durée du travail constitue un élément de lutte contre le chômage lorsque de nouvelles formes d'aménagement du temps de travail permettent des gains de productivité et le maintien ou la création d'emplois par des réductions d'horaires ». L'accord prévoyait des négociations sur cette question et ouvrait la porte dans certains de ses articles à des embauches de demandeurs d'emplois (Article V).

⁸⁸ La même année les « partenaires sociaux » concluent un accord prévoyant « la cessation anticipée d'activité » et en contrepartie de l'embauche de jeunes (l'ARPE, allocation de remplacement pour l'emploi).

les conditions d'accueil des jeunes et « *mettre à plat les effectifs de l'entreprise, les pistes accessibles avec et sans formation.* »⁸⁹ etc.

Les archives dépouillées contiennent très peu de retours sur ces campagnes, hormis la journée du 10 janvier 1997 au cours de laquelle M. Jalmain dans sa conclusion de la journée devait déclarer : « *Ce qui nous fait dire sans détour, qu'en fait, il n'y a pas dans ce pays de véritable plan de lutte contre le chômage et pour l'emploi des jeunes* » ; propos qui n'incitent pas à un optimisme sur le bilan de ces campagnes et qui implicitement pointaient du doigt les entreprises.

Le changement de gouvernement quelques mois plus tard va se traduire par un nouveau contexte et de nouvelles perspectives d'action.

3.1.2.2 Les actions nouveaux services nouveaux emplois

La loi relative au « développement d'activités pour l'emploi des jeunes » (1997) ouvre une autre phase d'actions, plus riches que les précédentes. Rappelons que cette loi entend soutenir le développement d'activités, socialement utiles, et permettre l'embauche de jeunes. Elle fait écho à des demandes antérieures de la CFDT (cf. supra) et fut globalement bien accueillie par la confédération malgré certaines craintes : « *Le projet de loi marque de la part du gouvernement une démarche volontariste et ambitieuse pour l'emploi des jeunes. Sa mise en œuvre est cependant semée d'embûches et de dérives potentielles.* »⁹⁰

Cette loi va donner lieu à deux types d'action. Une, attendue, émane des différentes structures de la CFDT et une autre, sous l'impulsion de la CFDT, va mobiliser des Comités d'Etablissement (CE dans la suite). Ces investissements seront rythmés par deux rencontres interrégionales auxquelles s'ajoutera une nationale (1998). Elles ont pour objet d'accompagner, sur un mode réflexif, les différentes actions. La rencontre régionale de Toulouse, la deuxième en date, s'est tenue sur deux jours. Mêlant forums et ateliers cette rencontre a à la fois un caractère réflexif et pragmatique. Nombre d'intervenants sont externes à la CFDT (consultants, sociologues, professionnels de secteurs d'activité concernés...). L'implication de certains CE comme recruteurs plaide en faveur de la « *fixation de points de repères avant l'action* ».

L'implication de certains CE ne date pas des suites de la loi de 1997. Déjà l'association CELIC⁹¹ avait été sollicitée dans la campagne pour l'emploi des jeunes de 1995⁹². C'est donc un peu naturellement que cette association va être mobilisée pour aider au développement d'activités et aux recrutements de jeunes par des CE ou des inter-CE ; la mobilisation de certains CE comme recruteurs de jeunes étant rendue possible par la loi de 1997. De fait, la CFDT, par l'intermédiaire de l'association et de ses militants, se trouve en situation de recruteur. Le bilan dressé par l'association en 1999 fait état de 30 créations d'emplois-

⁸⁹ Actions évoquées à propos de la campagne « 150 000 jeunes dans l'emploi ».

⁹⁰ Déclaration de la Commission exécutive, août 1997. Ce communiqué pointait deux types de « dérive » dont celle qui aboutirait à la substitution d'emplois-jeunes à des « emplois permanents ».

⁹¹ L'association CELIC est, comme le dit un de ses documents, un « *outil créé par la CFDT, sa mission est d'animer le réseau des CE, des CHSCT et des Comités des œuvres sociales dans lesquels cette organisation syndicale est majoritaire.* »

⁹² Cette association avait été à l'initiative d'une rencontre nationale sur le droit à la formation et la qualification, en 1996.

jeunes⁹³ par les inter-CE. Un effectif limité, certes, mais une importance symbolique conséquente dans un contexte où il s'agit de « faire ».

Les comptes-rendus d'initiatives de terrain relatives à cette loi ont été plus nombreux, tout en demeurant modestes. Pour l'essentiel, ils émanent d'URI ou d'UD (une vingtaine au total) ; la majorité des fédérations n'étant pas directement concernée par la loi. Nous citerons trois « remontées du terrain » qui illustrent la variété des situations rencontrées. La première est plutôt positive, elle fait écho aux recrutements des CE, elle est commune à l'UD de Vendée et à 'Interco' : « *L'UD a embauché deux jeunes sous contrat emploi-jeune. L'un pour suivre le dossier de la RTT, le second s'occupe du dossier juridique. L'action menée par Interco pour les jeunes concerne la rémunération (grille de salaire permettant un déroulement de carrière) et la formation. La DRTE leur transmet facilement les chiffres sur les jeunes sous contrat emploi-jeune. La prise en charge de la formation des jeunes pose problème et les employeurs leur font signer un contrat d'un an renouvelable. La CFDT organise les jeunes et obtient des avancées pour l'accès des jeunes à la formation* ». La seconde, issue de l'UD Meuse souligne néanmoins la difficulté de mobiliser sur cette question : « *Le 18 juin s'est tenue dans les locaux de l'UD notre journée de travail sur le programme 'Nouveaux services, Nouveaux emplois'. Après 8 mois nous voulions faire un bilan de l'application du dispositif dans notre département et définir notre ligne de conduite pour la suite. Une trentaine de personnes y ont participé, représentant 6 syndicats (Synaris, Interco, SGEN, FEP, Santé Sociaux et Métaux). Si nous sommes satisfaits de la participation en nombre de militants présents, nous regrettons la trop faible représentation de nos syndicats (au départ 11 étaient inscrits). De la même façon nous avons invité les élus de nos plus importants CE, un seul a répondu à l'appel. Quoiqu'il en soit, ce fut une riche journée d'échange* ». Enfin un troisième type de retour est plus factuel tout en soulignant l'aspect syndicalisation, il provient de l'URI Alsace : « *Une réunion est prévue avec la DRTE. La Mairie de Mulhouse emploie 150 jeunes sous contrat emploi-jeune. Des jeunes ont adhéré à la CFDT. Les actions menées par Interco pour les jeunes concernent : le droit syndical, les jours de carence en cas de maladie, la carte de reconnaissance du salarié de Mulhouse. La médiatisation de la conférence de presse sur le TEQ a été bénéfique* ».

Au terme de l'étude de cette décennie, on relèvera que les archives relatives aux actions de cette période s'inscrivent bien dans la thématique de « *l'insertion par l'emploi* », même si elles ne concernent pas forcément les jeunes les plus défavorisés ou démunis. En revanche, elles ne font pas apparaître une diversité des thématiques d'action liées à la lutte contre l'exclusion. L'étude de la presse syndicale des années 2000 offre, de ce point de vue, une image plus proche des analyses contenues dans les BN du début des années 1990.

3.2 La décennie 2000 : vers un traitement transverse de la question des jeunes

Pour cette décennie, la démarche a été quelque peu différente des précédentes puisqu'aucune archive n'a encore été déposée. Les matériaux utilisés pour cette partie ont donc été respectivement :

- les comptes rendus des réunions du Bureau national sur les thèmes concernés,
- les numéros de Syndicalisme Hebdo exploités systématiquement sur les années 2000, 2004, 2007 et 2009,

⁹³ Rappelons que ces emplois-jeunes ne s'adressent pas aux plus démunis scolairement. Les jeunes recrutés par les inter-CE ont très majoritairement un bac voire un diplôme de l'enseignement supérieur court.

- des entretiens réalisés auprès de secrétaires confédéraux, qu'ils occupent actuellement leur fonction ou qu'ils l'aient occupé par le passé.

L'exploitation de *Syndicalisme Hebdo* a consisté à consigner tous les articles comprenant le terme « jeunes » renvoyant à une catégorie et à analyser à quel répertoire d'action le terme était ainsi associé.

La décennie 2000 est marquée par des contrastes socio-économiques de grande ampleur qui vont influencer l'emploi des jeunes, puisque la situation professionnelle de cette catégorie a tendance à sur-réagir aux fluctuations conjoncturelles du marché du travail. Le contraste est ainsi saisissant entre le tout début et la fin de la décennie. Avec le retour de la croissance, il est en effet surtout question « des jeunes » à travers le rapport qu'ils entretiennent au travail. Le sujet des « métiers en tension » et de probables « pénuries de main d'œuvre » est intéressant à ce titre. Le secteur du bâtiment, des transports ou encore de l'agriculture sont présentés comme n'étant plus attractifs pour les jeunes (ils sont nombreux à quitter ces secteurs après leur apprentissage). Les conditions de travail dans ces secteurs paraissent dissuasives et notamment les emplois du temps « *que nombre de jeunes, surtout dans le cadre du débat actuel sur la réduction du temps de travail, ne sont pas toujours prêts à accepter* »⁹⁴. Si la baisse du chômage profite surtout aux jeunes, il reste au sein de cette catégorie des sous-populations en grande difficulté et la confédération rappelle que la nouvelle situation économique doit favoriser le « retour à l'emploi des exclus de la croissance »⁹⁵. Des réunions inscrites dans le cadre de la négociation sur la « refondation sociale » ont pour enjeu la lutte contre la précarité et contre les propositions du MEDEF, la CFDT avance un « contrat particulier pour les jeunes en grande difficultés d'insertion, articulant emploi, qualification, indemnisation »⁹⁶. Le ralentissement de l'activité à partir de 2001 puis la crise qui se produit en France en 2008 se traduit systématiquement par une contraction de la situation des jeunes, à la fois parce qu'ils parviennent moins facilement à entrer sur le marché du travail et parce qu'ils sont proportionnellement plus nombreux à occuper des emplois précaires (CDD ou intérim)⁹⁷. Le thème de la jeunesse est alors associé à un discours sur les inégalités sociales et professionnelles, l'usage du terme « les jeunes » comme catégorie se fait en association avec celui de « demandeurs d'emploi » et de « précaires ». La jeunesse est présentée comme une catégorie sacrifiée.

Il faut souligner par ailleurs que la décennie 2000 est marquée par un agenda politique, social et syndical particulièrement chargé, autant dans le secteur du travail, de l'emploi et de la formation professionnelle que dans celui de l'éducation. Ainsi, dans le domaine de la formation, on rappellera que la loi de modernisation sociale de janvier 2002 a instauré le droit à la « validation des acquis de l'expérience ». Par ailleurs l'accord national interprofessionnel du 5 décembre 2003 relatif à l'accès des salariés à la formation tout au long de la vie professionnelle débouche sur la loi du 4 mai 2004 relative à « la formation professionnelle tout au long de la vie et le dialogue social » avec, notamment, la création du droit individuel à la formation, du contrat et de la période de professionnalisation. Dans le cadre du projet de loi sur l'emploi, la question de l'emploi des jeunes met en débat le droit à l'activité, la seconde chance, la formation et l'apprentissage. En 2004 toujours, la commission présidée par C Thélot en vue de la préparation de la loi d'orientation est l'occasion pour la Confédération de rappeler ses points de vue sur l'école. Plusieurs négociations interprofessionnelles ont été conduites en 2008, 2009 qui concernent plus ou moins directement l'emploi et la qualification

⁹⁴ *Syndicalisme Hebdo*, n°2779, 10 février 2000.

⁹⁵ *Syndicalisme Hebdo*, n°2792, 11 mai 2000.

⁹⁶ *Syndicalisme Hebdo*, n°2787, 6 avril 2000.

⁹⁷ « L'insertion des jeunes sur le marché du travail entre 2002 et 2004 », Insee Première, n°1061.

des jeunes : modernisation du marché du travail⁹⁸, formation, assurance-chômage et GPEC, gestion sociale des conséquences de la crise économique sur l'emploi.

La question des jeunes et de leur qualification est posée au cours des années 2000 en de multiples occasions, dans des contextes et à des niveaux variés de la négociation. Voyons à présent sous quelles formes concrètes s'exprime le traitement du thème de la jeunesse.

3.2.1 L'action d'intégration au travers des contrats aidés

Durant les premières années de la décennie 2000, la Confédération et ses équipes poursuit son action en faveur des jeunes dans le cadre des emplois-jeunes. Non seulement, elle cherche à intégrer ces jeunes dans les organisations de travail, à les soutenir syndicalement⁹⁹ (rencontres entre N. Notat et des jeunes¹⁰⁰) mais elle cherche également à peser syndicalement pour que ces contrats aidés soient transformés en emplois pérennes. On trouve régulièrement des exhortations telles que « Garder le cap sur les emplois jeunes » pour continuer à mobiliser les équipes. L'idée d'une pérennisation de ces emplois jeunes ne paraissait pas aberrante compte tenu d'une conjoncture économique favorable mais aussi des perspectives électorales de 2002. Le dispositif des « contrats emplois jeunes » s'achève (brutalement) en 2002 et rompt une démarche originale initiée par la confédération : *« On ne part pas du jeune mais de l'entreprise et à partir de là on définit une solvabilité. On part du poste et on va aider le jeune. C'est ce qu'on a fait avec les comités d'entreprise. Ça avait très bien marché. Après cela avait généré des demandes, même dans les syndicats. On avait fait aussi des rencontres sectorielles aussi avec la Poste entre autres. Alors là, directement avec des emplois jeunes, chose qu'on avait du mal à réaliser avec les contrats de qualification ou les CES »* rappelle un ancien secrétaire confédéral. Pour autant, la mise en œuvre de nouveaux contrats aidés viendra prolonger l'action localisée des équipes. Car au travers des contrats aidés, c'est aussi la question de l'intégration au travail par l'accompagnement qui est posée¹⁰¹. Comme le souligne un secrétaire confédéral *« Pourquoi y a-t-il ces ruptures dans l'entreprise, des contrats d'apprentissage, des contrats aidés ... ? C'est qu'il y a une question d'accueil. Si l'accueil est réglé c'est bien mais il y a une question d'accueil au sens large, c'est-à-dire 'en quoi l'organisation du travail es-elle qualifiante et comment peut-elle insérer ?' « Une notion est apparue, celle de référent. Elle ne s'oppose pas au tuteur ou aux collègues de travail mais au sens de personne à qui on peut se référer et qui n'est pas dans le processus de travail, dans l'accompagnement. »*

3.2.2 La défense des droits des travailleurs saisonniers

L'action en direction des travailleurs saisonniers est à présent ancrée dans les pratiques confédérales. L'analyse des revues de presse telle qu'elle est réalisée par *Syndicalisme Hebdo* montre que chaque année le lancement de la campagne sur les saisonniers est reprise et relayée dans la presse nationale. Cette action est inscrite à mi-chemin entre la stratégie de

⁹⁸ L'accord prévoit un engagement à mettre en place des moyens spécifiques pour assurer la qualification ou la requalification des salariés et des chômeurs les plus fragilisés.

⁹⁹ Déclaration de J. Bontemps sur le succès de la syndicalisation « il en est de même avec les emplois-jeunes. Les réunir, les aider à réussir leur intégration, prendre en compte leurs attentes, leur donnent une autre image du syndicalisme. Des initiatives commencent d'ailleurs à porter leurs fruits. » (Sh, 2789, 20 avril 2000).

¹⁰⁰ « Emplois-jeunes : nouveaux emplois, adhérents nouveaux », SH n°2781, 24/2/2000.

¹⁰¹ C'est ce qu'ont montré D. Demazière et A. Pélage (2001) dans le cadre d'une étude sur le 'dispositif emplois-jeunes' « (...) tout reste à faire une fois son embauche acquise : il lui faut faire sa place dans une organisation et un réseau d'acteurs dans lesquels il débarque avec un statut fragile » (p. 90)

syndicalisation et la prise en charge. Sans être véritablement labellisée comme une action en direction des jeunes, elle a été systématiquement évoquée par nos interlocuteurs dans le cadre des entretiens au niveau des territoires¹⁰². Deux exemples (qui ne sont peut-être pas isolés) ont été évoqués comme concernant de « jeunes » saisonniers.

Le premier cas associe les équipes de la CFDT au groupement d'employeurs d'une petite commune avec l'idée de faciliter le logement des jeunes saisonniers et parallèlement de leur financer des actions de formation durant les périodes de basse activité. Le financement a été réalisé via le FONGECIF de la région. Considérées comme des actions pour un public prioritaire, les formations s'orientent vers des qualifications de cariste, préparation au permis pour le transport scolaire, poids lourds, mais aussi formations informatiques.

Dans une autre région, des formations spécifiques ont été mises en place à travers une « bourse d'échanges européennes formation travail ». La CFDT seule a négocié ces formations pour les saisonniers avec le MEDEF. Le secrétaire général de l'URI en précise le principe : « *La position de la CFDT était de dire 'on va inciter les gens à se former entre deux périodes d'activité donc on va mettre les moyens pour former et on ne finance le chômage qu'à partir du moment où les gens vont en période de formation'. Alors ce système a bien marché pour une certaine catégorie de saisonniers, pas tous, ça a fonctionné pour les jeunes qui voulaient rentrer dans un processus de professionnalisation autour des métiers de l'hôtellerie, restauration, etc.* »

3.2.3 Jeunesse et lutte contre l'exclusion

Inscrite dans les thématiques confédérales depuis de nombreuses années, la lutte contre les exclusions est toujours inscrite dans le répertoire d'action de la Confédération¹⁰³. Dans ce domaine, son influence trouve une concrétisation avec le gouvernement socialiste arrivé au pouvoir en 1997. Ce dernier fait voter en juillet 1998, une loi très en phase avec les collectifs de lutte contre les exclusions. Les textes du BN sur la question de l'exclusion font largement référence à la catégorie des jeunes, qu'il s'agisse des jeunes sans diplôme ou de ceux qui ne parviennent pas à entrer sur le marché du travail. En effet, la confédération estime qu'il s'agit là d'une population pour laquelle le risque de dissociation de la cohésion sociale est le plus grand (d'où la nécessité d'agir dans sa direction). Pour autant, elle reconnaît également la spécificité du sujet et la difficulté de son action. En effet, la CFDT estime que son lieu d'action le plus légitime se trouve en entreprise et qu'il faut agir sur l'emploi mais constate aussi que l'action la plus efficace est sans doute celle conduite en partenariat avec les associations de lutte contre l'exclusion (Réseau Alerte notamment). C'est pourquoi elle insiste sur le thème du « partenariat » et se joint régulièrement à eux lors de prises de positions publiques, comme par exemple aux états généraux pour l'emploi des jeunes organisée par la JOC en 2007 (qui déboucheront sur une « Charte pour l'emploi des jeunes »).

Le « Grenelle de l'insertion » vient, à la fin de la décennie 2000, réactiver la thématique de l'exclusion en la requalifiant¹⁰⁴. Il se conclut fin mai 2008 par des discussions entre patronat et syndicats pour que les questions d'insertion et de pauvreté deviennent partie intégrante du dialogue social, au même titre que d'autres politiques. Pour autant, si la lutte contre la

¹⁰² Les actions en direction des saisonniers semblent mobiliser un grand nombre de militants issus de secteurs variés (agroalimentaire, services, animation, industries, éducation nationale, ou encore fonction publique territoriale).

¹⁰³ Sur la question de l'intervention syndicale sur la question de la pauvreté et des travailleurs pauvres (qui n'épuise bien sûr pas l'intégralité de la réalité sociale de l'exclusion), cf. S. Bérout, 2009.

¹⁰⁴ L'alternance politique se double en la matière d'une alternance rhétorique qui veut qu'à la « lutte contre l'exclusion » viennent succéder une « politique de l'insertion ».

pauvreté inclut bien sûr les jeunes, elle ne leur accorde pas véritablement de place particulière¹⁰⁵.

Nettement engagée sur la thématique de l'insertion (prise dans un sens général et qui englobe les jeunes dans l'ensemble de la cause), la Confédération initie avec des unions régionales et des équipes syndicales une démarche expérimentale de « sites pilotes » à laquelle elle donne une large visibilité par l'organisation d'un colloque (« De l'exclusion à l'emploi ») en 2008¹⁰⁶.

Dans la continuité du Grenelle de l'insertion, la mise en place du contrat unique d'insertion en janvier¹⁰⁷ constitue ainsi l'aboutissement d'une revendication déjà ancienne de la confédération, cf. notamment l'article de Syndicalisme Hebdo du 26 février 2004, « La lutte contre l'exclusion une responsabilité », l'ensemble du dossier est intitulé « CFDT et associations d'insertion, l'appel contre l'exclusion ».

Enfin, au thème de l'exclusion peut être associé celui de la lutte contre les discriminations, thème que la Confédération a investi de longue date, qu'il s'agisse du combat pour l'égalité hommes femmes, de l'intégration des personnes handicapées ou de l'action contre le racisme au travail. Mais si l'âge est généralement présenté comme un critère de discrimination quand la confédération produit un discours sur l'insertion ou l'emploi des jeunes, il ne constitue pas pour autant un objet autonome des actions de lutte contre les discriminations. C'est dans l'association à un autre critère de discrimination, stigmatisation sociale et professionnelle des populations originaires de banlieues ou de quartiers défavorisés, que le discours sur la discrimination des jeunes s'incarne en actions plus concrètes.

3.2.4 Jeunes et sécurisation des parcours

A travers la question de la jeunesse, la CFDT peut également éprouver une idée forte qu'elle poursuit tout au long de la décennie 2000, celle de l'accompagnement et de la sécurisation des parcours. Le terme de « parcours » est entendu au sens large de la « transition professionnelle » et des mobilités. Ce projet constitue un véritable enjeu politique autour duquel le bureau national pense pouvoir mobiliser les militants. Il prend notamment appui sur des innovations importantes issues de l'accord interprofessionnel de 2003 sur la formation, en particulier sur les possibilités ouvertes par le DIF. En effet, le DIF *« peut contribuer à modifier complètement le rapport au travail de chaque salarié, à transformer la mobilité subie en mobilité réussie. C'est aussi un levier pour mieux valoriser les compétences, le savoir-faire de chaque salarié qu'il acquiert dans le travail, notamment pour les jeunes qui sortent rapidement du système scolaire. Enfin, ce droit ouvre un espace pour réclamer une véritable politique publique de la formation professionnelle ambitieuse qui accompagne les*

¹⁰⁵ Ainsi, on notera que dans une interview sur le revenu de solidarité active, M. Hirsch n'emploie le terme « jeunes » qu'à deux reprises (pour préciser la montée du processus de paupérisation des jeunes depuis les années de l'après-guerre) sans développer davantage son point de vue sur la catégorie des jeunes. Cf. « Pour un revenu de solidarité active », in *Regards croisés sur l'économie*, 2008.

¹⁰⁶ Sur le contenu de ces actions, on pourra se reporter au travail d'analyse réalisé pour la CFDT par M. Lapôtre (2007).

¹⁰⁷ La CFDT se réjouit de la mise en place du contrat unique d'insertion qu'elle a porté tout au long du Grenelle de l'insertion. Cette simplification permet de sortir de la multitude et du cloisonnement des dispositifs publics ou privés, de tenir compte des difficultés réelles des jeunes et des adultes plutôt que de leur statut social. » Déclaration d'Annie Thomas, secrétaire nationale - Contrat unique d'insertion, une avancée sociale pour l'égalité des droits (nov 2009)

choix de chacun avec un dispositif adapté. La formation professionnelle nous offre la possibilité d'armer les militants d'un projet mobilisateur »¹⁰⁸.

L'idée de la sécurisation des parcours s'appuie sur le présupposé de la compétence et d'une continuité dans les apprentissages. C'est pourquoi l'idée « du socle commun de compétences » prend toute son importance, en quelque sorte comme une condition première avant d'acquérir d'autres compétences tout au long de la vie professionnelle. *« La CFDT affirme qu'un socle commun à tous les futurs citoyens est nécessaire parce que le besoin d'élévation des compétences en France ne cesse d'augmenter et qu'il faut permettre à l'ensemble d'une classe d'âge de vivre ensemble, d'acquérir des valeurs fondamentales et d'éviter l'exclusion. Il s'agit là d'un enjeu démocratique d'importance. Mettre l'élève au centre de la formation initiale permettra de mettre le salarié au centre de la formation continue. Car il est nécessaire de permettre aux femmes et aux hommes d'évoluer au cours de leur vie professionnelle et le principe de la formation tout au long de la vie est d'une importance cruciale pour la CFDT. Dans ce sens, le socle commun doit préparer l'acquisition à venir des savoirs, connaissances et compétences qui devront s'ajouter à la formation initiale, quand on sait que les personnes qui ne maîtrisent un minimum de savoirs sont en échec professionnel. »* déclare A. Thomas lors du colloque organisé par le SGEN CFDT en décembre 2004, « le socle commun : une ambition pour la démocratie, un colloque pour y penser ».

La question du socle commun fait donc l'objet d'un double enjeu, transformer l'école et permettre l'objectif de la formation tout au long de la vie. Dans l'actualité du débat national sur l'avenir de l'école, elle redonne à la CFDT et à ses composantes l'occasion d'affirmer un point de vue global et politique sur les questions de l'école¹⁰⁹. La réflexion est à la fois conduite dans les fédérations de l'Education nationale et au niveau interprofessionnel.

Le congrès fédéral du SGEN-CFDT en 2004 est intitulé « L'École de tous : le socle commun ». Il rappelle qu'avec cette question s'achève le troisième temps de la démarche visant à construire « l'École de tous ». Celle-ci avait certes été engagée par le Congrès de Brest en 1998 mais ce faisant, elle réactualisait des propositions déjà formulées en 1977 pour « l'École de base ». *« L'idée du socle commun c'est l'entrée sur les compétences plutôt que sur les connaissances brutes et parcellisées. C'est vraiment la 'construction' d'un élève qui peut sortir du collège avec un bagage suffisant pour aller plus loin. (...) Le SGEN a depuis longtemps l'objectif d'émancipation, de qualification et de construction de parcours »* rappellent ainsi deux secrétaires fédéraux du SGEN-CFDT.

Au cours du congrès d'Ilkirsch (2004), le SGEN-CFDT réaffirme - à travers sa dénonciation d'une école socialement inégalitaire - la critique des fondements et objectifs du collège. Il dénonce ainsi un *« propose un enseignement largement décliné sur le modèle du lycée d'enseignement général autour de la culture secondaire et universitaire »* et qu'il *« reste piloté par l'aval, c'est-à-dire par un lycée d'enseignement général lui-même hiérarchisé dans ses filières (avec les classes préparatoires en ligne de mire) »¹¹⁰*. Dans la perspective d'une plus grande démocratisation du système éducatif, le SGEN-CFDT estime qu'aucune sélection ne doit s'effectuer la sélection vers l'enseignement général ou la voie professionnelle, ce qui

¹⁰⁸ BN, session des 26-27 mai 2004, point 3 de l'ordre du jour, « Syndiquer pour transformer », rapporteur J. Bontems, 8 p.

¹⁰⁹ Par ailleurs, la contribution de la CFDT à la préparation de la loi d'orientation sur l'école s'exprime à différents niveaux. On notera ainsi que c'est C. Azema, membre de la délégation CFDT au CES, qui a rédigé le rapport « Favoriser la réussite scolaire »

¹¹⁰ Compte rendu du 8^e Congrès fédéral SGEN CFDT, 10 - 14 mai 2004.

induit un changement profond dans les objectifs fondamentaux et les fonctionnements du collège. Outre la remise en cause de la domination des disciplines, l'appel à renouveler les pratiques pédagogiques, la question du socle commun renvoie également aux aspects d'évaluation¹¹¹.

Parallèlement, la Confédération qui entend faire de « *l'accès à la qualification de tous les jeunes une priorité nationale et une obligation pour la nation* » a conduit dans une démarche interprofessionnelle un travail de définition du « 'socle commun de base' à l'issue de la scolarité obligatoire » Le texte issu de la confrontation des points de vue entre représentants de chaque fédération, précise que cette définition « *entraînera une modification profonde du système éducatif* ». « *Il ne nous revient pas de définir précisément le contenu de ce socle commun, mais, au delà des études didactiques nécessaires sur cette question, nous indiquons quelles en seraient pour nous les grandes orientations: capacité à lire et produire des textes de tous types (dont images, médias) en langue française ou étrangère, culture technique et scientifique (maîtrise des systèmes de logique, de la démarche scientifique...), découverte des sciences humaines et sociales, découverte des arts, maîtrise du corps et de la santé, apprentissage de la citoyenneté. Il faut insister sur l'importance de l'intégration d'une culture technologique dans ce socle de base. C'est, notamment, un élément qui devrait contribuer, comme l'a souligné l'accord des partenaires sociaux sur l'égalité professionnelle, au développement nécessaire de l'accès des filles aux filières et métiers techniques et scientifiques* »¹¹².

On soulignera par ailleurs que tout le travail conduit dans ce cadre a également donné lieu à des discussions au niveau régional. La déclinaison de cette idée inscrite dans l'ANI de 2009 sur la formation toute au long de la vie sera donc une occasion pour la Confédération de faire valoir l'idée d'un engagement à maintenir et à faire évoluer le socle des acquis de la formation initiale¹¹³.

A travers les intentions, principes et actions présentés dans cette partie, on constate que l'approche de la CFDT au cours de la décennie 2000 oscille entre une vision englobante et une vision particulariste de la catégorie jeune. Elle est conduite à reprendre des sous-catégories d'une catégorie hétérogène ('salariés précaires', 'jeunes les plus éloignés de l'emploi', 'jeunes sans qualification') et à adapter ses actions en conséquence. Dans son action en faveur des populations plus les précaires, elle fait de l'âge un critère de revendication, d'où ses positions dans les négociations de 2008 sur l'assurance-chômage (l'entrée dans le système dès 4 mois de travail dans les 28 derniers mois, au lieu de 6 dans les 22 derniers mois concernera particulièrement les jeunes de moins de 25 ans). La revendication d'un développement de « l'offre de contrats aidés » (dans des secteurs dits porteurs où ces emplois pourraient être pérennisés) est présentée comme un mode d'acquisition des compétences à travers le travail et d'accès des jeunes à la qualification mais il peut concerner l'ensemble des personnes ayant des difficultés d'accès à l'emploi.

Le thème de la formation considéré comme un enjeu de la sécurisation des parcours professionnels est mobilisé sur la thématique jeune avec d'autant plus de conviction qu'il

¹¹¹ Sur ce dernier point, les dernières décisions ministérielles réglementant le Diplôme national du brevet sont à l'inverse des revendications du SGEN-CFDT, cf. « le socle commun piégé par le brevet », *Profession Education*, n°187, octobre 2009, p. 7

¹¹² Les conclusions en sont présentées dans une note du BN, session des 26 et 27 mai 2004, point 2 de l'ordre du jour, « Les propositions de la CFDT sur l'école », rapporteure A. Thomas, 20 p.

¹¹³ C'est dans ce cadre que les actions de lutte contre l'illettrisme présentées dans le prochain chapitre prennent leur sens.

s'agit de construire auprès des futures générations de salariés de nouvelles « dispositions » vis-à-vis la formation.

« Sortir la jeunesse du bizutage social » et faire en sorte de donner aux jeunes un « droit à l'activité » au même titre que les autres actifs constitue un argumentaire de la confédération en faveur des jeunes. Pour autant, les formes administratives et politiques de la catégorie (entre 16 et 25 ans) la conduisent à esquisser des mesures spécifiques, telles que le « revenu jeune actif » ou le service civique volontaire (cf. les propositions formulées par la CFDT dans les travaux de la commission Hirsch). L'ensemble des propositions sont sous-tendues par un modèle alternatif de la jeunesse, celui de l'émancipation, qui permet aux individus quels que soit leur projet mais avec le soutien de la société, de s'engager dans le passage à l'âge adulte¹¹⁴.

Nous allons voir que nombre des aspects évoqués dans ce survol rétrospectif trouvent des illustrations très concrètes dans des actions, des initiatives, des pratiques professionnelles, à différents niveaux de l'organisation. C'est l'objet du chapitre suivant.

¹¹⁴ Sur les différents modèles sociaux de la jeunesse en Europe, cf. C. Van de Velde, 2008.

CHAPITRE 2 UNE ANALYSE DES ACTIONS

Cette seconde partie aborde la question des « actions » conduites sur le terrain. Qu'est ce qu'une « action » dans le cas présent ? Si nous avons au début de ce travail quelques idées plus ou moins arrêtées (elles devaient bien évidemment concerner des jeunes, mieux même des jeunes en « difficulté », elles devaient poser la question de leur formation ou de leur qualification, il était souhaitable qu'une action implique des sections syndicales d'entreprise¹¹⁵) les difficultés rencontrées pour en identifier nous a amené à modifier notre démarche. Nous sommes partis d'un travail exploratoire conduit dans un certain nombre d'URI et de fédérations¹¹⁶, plus particulièrement concernées par cette question des jeunes et/ou ayant parfois mené des interventions, et nous avons fait l'hypothèse que les responsables (de formation) de ces structures étaient les plus à même de nous dresser un bilan des réalités locales, de ce qui se fait ou a été fait. En procédant ainsi -plus par contrainte d'ailleurs que par choix- notre approche devenait à la fois plus systématique¹¹⁷ et plus globale. Par exemple, on se donnait ainsi la possibilité de comprendre pourquoi il n'y a pas « d'actions » en direction des jeunes. Autrement dit, sans prétendre à une quelconque « représentativité » statistique, la démarche mise en œuvre offre néanmoins un panorama plus conforme à la réalité des pratiques. Elle ne se centre pas sur des actions identifiées mais essaie de les retrouver à partir de pratiques appréhendées plus largement.

Ainsi, presque toutes les « actions » dont il sera question par la suite nous ont été indiquées par les responsables, au regard de leur perception du projet. Le nombre d'actions qui nous a été signalé comme pouvant rentrer dans le cadre de ce travail ayant été restreint¹¹⁸, quasiment toutes les actions évoquées¹¹⁹ par les responsables ont fait l'objet de notre part de « prises de contact ». Cependant, près d'une action sur deux signalée par nos interlocuteurs fédéraux ou régionaux n'a pas abouti et n'a pas donné lieu à des investigations¹²⁰. Ce constat n'est pas sans évoquer les « non réponses » des enquêtes statistiques.

Les actions exposées par la suite sont donc le produit de cette démarche et de ces contraintes exposées. Concrètement elles concernent la lutte contre, l'illettrisme, les discriminations et des démarches en faveur de l'insertion à travers des interventions portant sur le logement, la mobilité, le parrainage. Il nous a semblé opportun d'ajouter à ces actions, bien souvent datées dans le temps, l'activité plus pérenne des URI en faveur de l'alternance dont on a vu la place qu'elle avait occupée dans les années 1980. Enfin, une section de cette partie est consacrée aux pratiques pédagogiques.

Pour rendre compte de nos investigations empiriques nous avons procédé à l'élaboration d'une typologie. Cette typologie est construite à partir des ressorts des actions : argumentaire, cadre et finalité de l'intervention. En effet si les motifs des interventions sont relativement variés, cette diversité peut être regroupée sous quatre grands types : « des actions de réparation », « développer la qualification par le biais de l'alternance », « aider à l'insertion

¹¹⁵ Tout cela bien évidemment en lien avec le texte de la commande.

¹¹⁶ La liste figure dans l'introduction générale, soit 8 URI et 10 fédérations ou syndicats nationaux. Pour la FEP et le SGEN nous avons bénéficié des indications fournies dans les réunions du comité de pilotage.

¹¹⁷ Pour ne pas dire « représentatif ».

¹¹⁸ La conjoncture économique depuis fin 2008 n'a pas été un facteur favorable.

¹¹⁹ Seule deux « actions » par trop éloignées des questions de jeunesse et/ou de qualification n'ont pas fait l'objet d'investigations.

¹²⁰ Pour des détails nous renvoyons aux annexes.

intégration », « la dynamique des expérimentations pédagogiques ». Ces types et la typologie auxquels ils donnent lieu sont à la fois le produit d'une construction et concrets dans leurs contenus. Le plus souvent ils s'articulent à des logiques d'intervention et les recourent. Un type et une logique sont parfois identiques, on pourrait parler d'action ou de logique de réparation. Néanmoins certaines logiques d'action peuvent être sous-jacentes à tel ou tel type, c'est le cas de la « logique civique ou de justice sociale ». Dès lors celles-ci n'apparaissent pas en tant que type dans la présentation de nos investigations empiriques.

Si, à travers l'étude de ces actions nous verrons sur quels thèmes se mobilisent les militants, nous envisagerons également quelles difficultés freinent ou empêchent ces interventions. Ce dernier aspect sera développé dans une cinquième partie, après la présentation des quatre types.

1. DES ACTIONS DE REPARATION

Nous avons intitulé ce premier type « actions de réparation ». Que faut-il entendre sous ce mot ? Il fait référence dans nos propos à ce que l'on appelle l'éthique ou l'idée du *care*¹²¹. Cette dernière renvoie à l'idée de sollicitude, de soin, de souci de l'autre et dans le prolongement à celle d'assistance et d'aide face à la souffrance (d'autrui). Plus précisément l'éthique du *care* est : « A la fois réponse pratique à des besoins spécifiques qui sont toujours ceux d'autres singuliers (qu'ils soient proches ou non), activités nécessaires au maintien des personnes qu'elles soient 'dépendantes' ou 'autonome', travail accompli tout autant dans la sphère privée que dans le public, sensibilités aux 'détails' qui importent dans les situations vécues, le *care* est nécessairement une affaire concrète, collant aux particularités des situations et des personnes » (Paperman et Laugier, 2005). Concret, le *care* s'inscrit aussi dans une proximité et une certaine familiarité avec les personnes objet de cette 'sollicitude'. Si nous prenons le soin de préciser ces caractéristiques c'est que celles-ci sont présentes dans les actions dont il va être question.

De manière indéniable, les actions dont il sera question évoquent cette éthique, néanmoins elles ont aussi leurs spécificités liées au cadre et au contexte dans lesquels elles se déroulent. Ces spécificités nous ont incité à utiliser un terme moins associé à cette éthique en dépit de très fortes similitudes. Nous allons voir que ces actions visent à réparer ou à aider à réparer un rapport à la formation/enseignement (ou plus généralement à l'apprentissage) qui a été embryonnaire ou s'est mal déroulé ou bien encore à réparer des « injustices ».

Deux contenus d'action vont être envisagés, d'une part des interventions pour lutter contre l'illettrisme et d'autre part des pratiques d'enseignement destinées à des élèves en difficulté. Enfin nous soulignerons que cette préoccupation du *care* n'est pas complètement absente des actions du type 3. Les types et les logiques qui les sous-tendent ne sont pas forcément disjoints, même s'il y a des logiques dominantes au sein de chaque type.

¹²¹ Précisons que l'éthique du *care* trouve son origine dans un ouvrage d'une psychologue féministe américaine, Carol Gilligan, auteure de l'ouvrage, *Une si grande différence*¹²¹.

1.1 Les actions de lutte contre l'illettrisme

La lutte contre l'illettrisme est particulièrement emblématique de ce type d'action de réparation et de la logique dominante qui la sous-tend. Deux actions portées par des Sections syndicales d'entreprise (SSE) seront évoquées. Une troisième section du même secteur d'activité (propreté) que l'une des deux précédentes sera aussi mentionnée. En effet au moment où nous avons réalisé nos entretiens cette dernière ne s'était pas investie dans cette démarche, privilégiant le thème des conditions de travail. Nous l'avons l'utilisée comme contrepoint.

Le cadre de ces actions est constitué par des entreprises¹²², ce qui ne surprendra pas car ce milieu social offre un cadre propice à des interactions suffisamment nombreuses et fréquentes pour générer une forme de « sollicitude ».

1.1.1 L'exemple de la propreté

La première action concerne une section syndicale d'une agence d'un grand groupe (ONET) du secteur de la propreté. L'action a commencé il y a un peu plus d'un an et elle a pour l'instant concerné une dizaine de salariés. Au niveau de la branche ces actions sont censées s'intégrer dans un projet plus global de développement des certifications de branche¹²³ impulsé par la Commission Paritaire Nationale de l'Emploi (CPNE). Il existe une continuité entre ces actions de lutte contre l'illettrisme -qui visent à doter les salariés d'un socle de base- et la préparation des premiers niveaux de CQP mais en même temps il y a une indépendance : « La CPNE a créé un accord pour que 5% des fonds mutualisés de la branche soient réservés spécifiquement pour la lutte contre l'illettrisme, aujourd'hui on est à 11% des fonds mutualisés et on est dans l'ANLCI à Lyon » (président du FAF propreté, CFDT). Au cours de l'entretien ce militant précisera que plus d'une quarantaine de groupes de 15 personnes suivent ou ont suivi des formations contre l'illettrisme dont la durée avoisine les 200 heures¹²⁴. La branche joue ainsi un rôle d'impulsion et de soutien financier et cela rend compte pour une bonne part de l'implication des entreprises¹²⁵.

En plus, le personnel technique des organismes de la branche (l'OPCA) a joué un rôle de facilitateur et de médiateur dans le genèse de l'action considérée : « Avec Mme M¹²⁶ on en a parlé comme ça... Dans la section on avait compris depuis pas mal de temps qu'il y avait des salariés en difficulté. Quand Mme M nous a indiqué qu'au niveau du groupe ONET ils étaient impliqués, j'ai dit : ' nous on va en parler en réunion de cellule, on va mettre ça à l'ordre du jour et on va voir avec notre direction et on va faire le point'. »¹²⁷ (militante responsable de

¹²² En fait des agences de très grands groupes : ONET, Eiffage.

¹²³ « La lutte contre l'illettrisme au départ ça a été le premier objectif ensuite on a dit qu'on allait mettre en place 6 CQP » (président du FAF).

¹²⁴ Le nombre de salariés ayant préparé un CQP est plus conséquent.

¹²⁵ « Si les employeurs étaient favorables c'est sans doute aussi parce que d'une part il y avait des financements...des financements complémentaires. Les sommes étaient importantes » (responsable formation de l'URI, mandats au FUP et à l'AGEFOS, à propos des actions). Soulignons aussi que l'aide financière n'est pas toujours décisive dès lors que l'on se situe au niveau d'agences assez éloignées du niveau central/national signataire des accords. Le plus ou moins grand intérêt des chefs d'agences est souvent revenu dans les entretiens et notamment pour la section qui s'est investie dans un autre type d'action.

¹²⁶ Mme M est « personnel technique » de l'OPCA.

¹²⁷ Des discussions avec cette personne de l'OPCA seront plusieurs fois évoquées dans l'entretien : « On s'est rencontrée plusieurs fois on s'est appelée plusieurs fois, elle est venue ici et elle a rencontré les équipes. Elle

section). Si l'OPCA a joué un rôle essentiel, encore fallait-il que la section se montre réceptive, disponible. Trois facteurs, au moins, nous semblent avoir joué.

Premier élément, les relations sociales dans l'agence sont qualifiées de bonnes et la direction locale s'est investie : « *Ça se passe très bien avec la direction parce qu'ils ont des consignes au niveau régional.*¹²⁸ » (militante). Deuxième facteur l'organisation du travail. On sait que les collectifs de travail dans la propreté peuvent être très éclatés, ce qui ne facilite pas les échanges entre les salariés et les représentants des organisations syndicales. Or, comparée à l'autre entreprise du même secteur, celle qui s'est investie dans l'action n'était pas trop pénalisée sous cet aspect. Une grande partie des salariés était concentrée sur deux sites, facilitant par la même les échanges dont nous verrons qu'ils sont essentiels dans le déroulement de l'action. Le troisième facteur tient aux ressources internes de la section. Dans l'agence la CFDT est très bien implantée, même si la section n'est pas très ancienne¹²⁹. Elle est majoritaire. Mais les ressources ne sont pas que collectives. La formation et cela est souvent revenu dans nos entretiens, n'est pas une thématique classique et noble de l'action syndicale au même titre que les conditions de travail ou le salaire. Dès lors, l'investissement de responsables sur cette question (ce qui est le cas ici) « change la donne ». Pour la secrétaire de section par ailleurs investie dans de nombreux mandats, la formation est vue comme un moyen d'évoluer individuellement mais aussi collectivement : « *Les autres syndicats c'est augmenter les salaires. Mais moi aussi. Faire de la formation ça peut aider. Si le salarié reste dans sa routine et qu'il n'apprend pas les nouvelles techniques et qu'il a l'impression de s'embêter, ça ne va pas. D'ailleurs ce qu'on explique c'est que la formation ça aide un salarié à passer à un niveau supérieur. De fait il a une augmentation.* ». La prise en charge d'une question suppose, là comme ailleurs, un certain intérêt.

1.1.2 Le cas du BTP

La seconde action de lutte contre l'illettrisme présente des similitudes et des différences avec la précédente. Ainsi cette action a eu lieu, elle aussi, dans un secteur à forte proportion de main-d'œuvre peu diplômée et peu qualifiée (le BTP), mais dans un univers essentiellement masculin. Il s'agit là aussi d'une agence d'un grand groupe industriel (Eiffage). L'action est là aussi récente -la première session de modules dispensés à une dizaine de salariés a eu lieu l'année dernière- et le travail d'identification des salariés qui éprouvent des difficultés n'est pas achevé : « *Moi d'abord l'idée est de recenser les besoins et ça on n'a pas encore fini parce qu'à l'issue de cela on va voir ceux qu'on n'a pas encore rencontrés. Et donc rien que le fait de leur faire remplir un document, comme ça, on essaie de les identifier.* » (militant responsable de section).

Si l'action a bénéficié, comme pour le cas précédent, d'aides financières¹³⁰ de la branche cette dernière a joué un moindre rôle dans la genèse de cette intervention¹³¹. Les deux protagonistes

nous a montré les CD pour les formations et on a fait vraiment un travail commun » (militante). On aurait sans doute des propos de même tonalité si on interrogeait la direction de l'agence.

¹²⁸ Propos qui tranchent avec ceux de l'autre section : «

¹²⁹ On est dans le secteur de la propreté et non dans la métallurgie.

¹³⁰ Depuis 4/5 ans le financement d'actions est prévu par l'OPCA, mais la politique ne semble pas aussi volontariste que dans la propreté : « *Je crois qu'il y a eu plusieurs périodes. Par exemple sur ces actions de lutte contre l'illettrisme cela a été plus ou moins abandonné à un moment et c'est revenu. Et je pense qu'on décide des priorités en fonction de l'évolution économique.* » (responsable formation de la fédération).

¹³¹ En revanche comme elle finance « elle gère l'intendance », c'est-à-dire choisit le prestataire de formation, comme dans la propreté (AFPA). Même si les syndicats ont des idées.

ont été la direction et la SSE qui a largement contribué à l'impulsion du processus : « *La sécurité, on avait beaucoup d'accidents du travail et ils [la direction] se sont rendus compte qu'ils [les salariés] n'avaient pas forcément toutes les connaissances en matière de sécurité, parce que les petits fascicules qu'ils leur donnaient ils ne pouvaient pas les lire...* » (délégué). La suite de l'entretien est aussi intéressante parce que, face à ce danger, l'intervention contre l'illettrisme est appréhendée un peu différemment que dans le cas précédent. L'entretien se poursuit ainsi : « *... et on s'en était aperçu dans le syndicat, donc j'ai dit à la direction 'à ce moment là pourquoi ne pas faire un test ? On leur demande de rédiger ne serait-ce que leurs noms et prénoms, l'année d'entrée dans l'entreprise, et puis après on verra bien'. Du coup la démarche a été engagée par la direction elle-même et on s'est aperçu qu'il y en avait un bon nombre qui ne savait ni lire ni écrire* ». (délégué, responsable de section). Près de deux années se seront quand même écoulées entre les premières démarches de la SSE et le démarrage de la formation.

La section a pu jouer ce rôle parce qu'elle disposait de nombreuses ressources. Cette section est ancienne, ainsi son responsable nous racontera comment il a adhéré et a été formé il y a plus de 20 ans. Ancienne, elle comprend un nombre conséquent d'adhérents, près d'une centaine. De plus elle bénéficie de décharges syndicales et au moins deux de ses membres sont des permanents. Bref, elle est dotée de moyens qui lui permettent de s'investir sur des thématiques variées tout en étant sensibilisée aux questions de formation par l'intermédiaire de l'apprentissage. Par exemple, elle s'est aussi impliquée dans l'aide au logement (cf. infra). Enfin, comme dans le cas précédent, son responsable¹³² s'est investi dans les questions relatives à la formation : « *Je m'occupe de la commission économique et aussi de la commission formation ; enfin ce sont des commissions toutes neuves. La commission formation démarre avec beaucoup de difficultés mais aussi avec des mentalités qui changent au niveau des entreprises* ». Des relations dans l'entreprise, il ne dira d'ailleurs pas qu'elles sont tendues mais « *qu'on n'obtient pas les choses comme ça* ».

1.1.3 « Parler » avec les salarié(e)s

Après avoir présenté l'historique, le contexte et le cadre de ces deux actions nous allons rentrer dans le détail sachant que l'investissement des sections peut se décomposer, de manière un peu artificielle, en trois temps : identifier les salariés en difficulté, les inciter à entreprendre une formation¹³³ et enfin réaliser un suivi plus global du contenu de l'action, en termes de formation par exemple.

Comme nous l'avons déjà évoqué à partir d'extraits d'entretiens déjà cités, les sections ne découvrent pas les difficultés de certains salariés au dernier moment. L'une a même initié le processus, pour l'autre cela n'a pas été une « révélation ». Cependant, « l'identification » des salariés en difficulté, étape préalable, n'est pas toujours aisée : « *On essaie de les identifier. Quand un gars dit 'marque moi' déjà ça nous interpelle. S'il veut qu'on remplisse à sa place c'est que soit il écrit mal, soit il a peur* » (militant section du BTP). Le rapport à l'écrit est parfois présenté comme un moment révélateur. Dans l'une des deux sections, la réalisation d'un TEQ auquel ont répondu de nombreux salariés a ainsi été une occasion de repérer, de manière indirecte, des difficultés : « *On a fait un questionnaire, le TEQ. On s'est donné les*

¹³² Lui aussi « multi-mandats » au niveau local et central de l'entreprise et dans la branche.

¹³³ Car bien évidemment les salariés peuvent être réticents : « *Par exemple il y a une salariée qui a 52 ans et j'en ai discuté avec elle, elle est d'accord. Par contre, il y en a une autre qui a le même âge et qui dit : 'à quoi ça va me servir' » (militante).*

moyens. Les salariés ont bien répondu au TEQ. Il y en a quelques unes...comme c'était un questionnaire...on leur a dit s'il y a des questions que vous ne comprenez pas... » (militante, section ONET). Si ce « travail » d'identification, facilité lorsque les militants sont sensibilisés, est toujours à entreprendre il semble moins délicat que le moment qui le suit et qui consiste à s'entretenir avec les salariés. Cette étape apparaît comme délicate.

Le terme d'accompagnement s'est largement diffusé depuis une dizaine d'années¹³⁴ dans de nombreux milieux sociaux. Il n'est donc pas surprenant de le trouver employé par les syndicalistes, qui plus est lorsqu'ils évoquent leurs « soucis d'autrui ». Si le terme d'accompagnement peut renvoyer à des mesures, des dispositifs, il prend dans le cas présent un sens particulier et assez spécifique. Ainsi, à la question « *en quoi a consisté l'activité de la section ?* » la réponse dite avec une certaine évidence est : « *L'accompagnement* ». Un long extrait va permettre d'appréhender ce que recouvre, dans le cas présent, ce terme : « *Donc...après il faut arriver à discuter avec les salariés. Ça peut être mal pris. Moi je suis dans l'entreprise depuis très longtemps, il y a très longtemps que je suis déléguée...je connais tous les salariés...bon...à part quelques CDD qui viennent là quelques jours, un mois. On passe régulièrement voir les salariés et bon on fait cette démarche de leur parler...On parle de façon très générale de façon à ce que la personne ne se sente pas trop visée. Et on fait des démarches individuelles. C'est-à-dire qu'on est retourné voir des gens et on est allé les voir à part et on leur a expliqué très simplement qu'il n'y avait pas de jugements de quoi que ce soit de notre part et qu'on était là pour les aider. Moi j'ai dit à plusieurs salariés que j'étais un peu en admiration devant eux parce que je ne savais pas comment ils arrivaient à se débrouiller au quotidien. C'est extraordinaire pour moi. On ne s'imagine pas qu'il y a des salariés qui ne savent ni lire ni écrire* » (déléguée, ONET). Si, comme on peut le supposer les démarches d'accompagnement pour inciter les salariés à entreprendre une formation ont souvent à voir avec de la « parole », dans le cas de ces actions l'accompagnement apparaît essentiellement comme un travail de parole¹³⁵ et, on peut le supposer, d'écoute. En effet, il s'agit d'aider à lever des résistances voire des inhibitions et de briser des « tabous » ; terme employé pour évoquer les réticences des salariés pour aborder leurs difficultés. Nous sommes bien là au cœur de la logique de réparation et on comprend que celle-ci puisse d'autant mieux se déployer que se multiplient les occasions de discussion avec les salariés concernés.

Si aller vers les salariés, leur parler, est présenté souvent comme un moment important et pour certains militants une démarche qui peut être problématique, ces actions de lutte contre l'illettrisme ne s'arrêtent pas là. Elles nécessitent aussi un suivi plus global : « *Donc on suit au niveau du CE et de façon individuel. On connaît les noms des salariés, on va les voir pendant la formation. Là récemment j'ai vu des salariés qui avaient fait la formation.* » (militante ONET). Un suivi qui peut amener à poser la question du contenu des formations dispensées, avec des interventions auprès de l'organisme qui les dispense : « *Les gars qui ne savent ni lire ni écrire on va leur expliquer 'il y a un niveau, on le tient comme ça, le périmètre le triangle...'. On a dit : 'Attendez, nous on veut lutte contre l'illettrisme'. Alors c'est illettrisme... mais beaucoup orienté sur le métier. Tout cela parce qu'il y a des financements de l'AREF* » (délégué BTP). Le mode de financement induit en effet des actions quelque peu centrées sur « le métier ». Nous reviendrons sur cet aspect par la suite.

¹³⁴ Cf. entre autres « L'accompagnement dans tous ses états », *Education permanente*, 2002, n°154.

¹³⁵ Cet aspect est cependant un peu moins mis en avant par le délégué de l'entreprise Eiffage : Question : « *L'identification des salariés qui ont des difficultés vous êtes intervenus ?* ». Réponse : « *Oui, oui. En fait nous on les connaît individuellement, au bureau, sur le chantier, on discute. Donc on dit 'tel salarié est intéressé'. Après il y a des salariés qui se sont adressés directement à la direction parce qu'ils avaient entendu parler* ».

1.1.4 « Parler avec les salarié(e)s » ... est-ce évident ?

Dans les deux établissements enquêtés les actions ont été conduites sans une formation préalable des militants. Les sections ont appris et réaliser en marchant, si l'on peut dire. Aucun des deux responsables ne connaissait d'ailleurs la « recherche action » MAELE (Mobiliser Agir dans l'Entreprise pour la Lecture et l'Ecriture¹³⁶). Comment a été vécu cette situation dans la mesure où lutter contre l'illettrisme amène les militants sur un autre « terrain », celui des interactions plus personnelles, celui du conseil individuel.

Les choses sont maintenant lancées et elles ont acquis une certaine évidence, la réussite tend à masquer les difficultés du début mais une militante nous dira « *On en a discuté beaucoup entre nous et c'est vrai qu'il y a des militants qui ont dit 'mais tu te rends compte il y en a qui vont mal le prendre'.* »¹³⁷. Et elle ajoutera : « *Je dis c'est vrai mais tout dépend comment on va aborder le sujet. Il faut qu'on reste sur la façon de faire habituelle. On est très cool on ne se prend pas la tête...il y a une confiance... quitte à dire au début voilà : ' je vais te poser une question indiscrete...mais pour t'aider au quotidien dans tes démarches. Je pense...j'ai cru percevoir que tu avais des difficultés pour les papiers...voilà'. Donc avec notre expérience...Parce que nous par contre on a des formations syndicales, et dans ces formations là on parle de ce genre de chose...comment on aborde les salariés. Et finalement ce sont peut être les militants qui se sont mis plus de barrières qu'il n'y en avait* ». Cet extrait contient, selon nous, plusieurs aspects. D'abord il souligne la particularité des démarches de lutte contre l'illettrisme, au regard des interventions plus classiques des sections syndicales ; particularité qui peut déboucher sur une interrogation en terme de légitimité. Il reconnaît que tous les militants n'ont pas tous les mêmes ressources (et les sections non plus) pour prendre en charge cette question. Or, ce sont ces ressources variées que nous avons évoquées au début qui nous semblent avoir rendu possible ces actions. Lancées, abouties, ayant maintenant acquis le statut « d'expérience » ces actions n'en ont pas moins, dans le passé, suscitées quelques craintes : « *Il n'y avait pas de raison que ça ne se fasse pas localement. Mais on se sent un peu seul* »¹³⁸ à porter ce projet. *Mais en même temps nous c'était une volonté de faire un certain nombre de choses.* » (militante, propreté).

1.1.5 Logique de réparation et autres ressorts de l'action

Si la logique de réparation est au centre des actions de lutte contre l'illettrisme, elle n'est pas toujours dissociée d'autres aspects, d'autres ressorts d'action. Cette logique a à voir aussi avec la syndicalisation mais cette relation n'a rien de mécanique. La syndicalisation peut être un point d'aboutissement, un résultat mais non un point de départ : « *On fait un suivi par rapport aux formations et nous, les salariés, on continue d'aller les voir. De façon individuelle on va les voir sur leurs lieux de travail...On va essayer de créer un lien parce que le projet nous tient à cœur. Après, c'est pour ça que l'adhésion vient vraiment* » (déléguée). D'autres liens existent. Un premier associe réparation et protection des salariés contre l'exclusion. Nous

¹³⁶ Rappelons que cette action menée en partenariat dans la région Rhône Alpes avait pour projet de former des représentants du personnel à la lutte contre l'illettrisme dans leur entreprise.

¹³⁷ Dans l'autre section de la propreté ce n'est pas en terme de « crainte ou d'appréhension » qu'a été posé le bien fondé d'un investissement dans ce type d'action mais de légitimité : « *Ce n'est pas à nous d'aller repérer des salariés qui ont besoin d'une aide.* » (secrétaire de section). Ces propos rejoignent ceux rapportés par la militante d'ONET : « *Au début la CGT ne comprenait pas. A chaque fois qu'on en a parlé en CE c'est nous qui l'avons mis à l'ordre du jour...* »

¹³⁸ Il ne semble pas qu'il y ait un consensus syndical là-dessus.

n'insisterons pas sur ce lien quelque peu attendu. Un autre, moins prévu, mêle cette logique à une défense professionnelle des collectifs : «*Parce que l'image des salariés de la propreté c'est 'ils ne peuvent rien faire d'autre que ça'. Si on veut faire évoluer la profession, il faut qu'on se donne les moyens. Et il faut qu'on donne les moyens aux salariés* » (déléguée). Logique de réparation et logique identitaire se rejoindraient autour de la défense d'une identité de branche.

Au cours des entretiens d'autres aspects sont aussi apparus. Ce type d'action a parfois été vu comme une sorte de nécessité (BTP), afin de permettre aux salariés d'effectuer leur travail dans des conditions « correctes ». C'est-à-dire sans mettre en danger leur intégrité physique. En devenant « nécessité », la lutte contre l'illettrisme tend à perdre certains des traits évoqués plus haut et à s'apparenter à n'importe quelle autre action de formation.

Pour terminer sur ces actions, nous soulignerons qu'elles ne sont pas spécialement destinées aux jeunes, bien au contraire même. Comme le dira un délégué avec humour : «*C'est tout public confondu, les anciens, les jeunes, les Marocains, les Tunisiens, les Français.*».

1.2 Réparation et « enseignement », l'exemple des MGI

Dans ce type nous allons considérer un autre exemple d'action de réparation. Il a pour cadre l'Education nationale mais il est centré sur une structure particulière en son sein, les MGI¹³⁹ (Missions Générale d'Insertion). Celles-ci accueillent un public en voie de déscolarisation. Nous allons présenter ce cas comme une double réparation. Dans un premier temps nous évoquerons la particularité du travail des militants/ «enseignants»¹⁴⁰. Nous montrerons que leur activité en direction des jeunes en difficulté n'est pas sans évoquer certains aspects d'une logique de réparation, même si la relation élève/enseignant est marquée par une dissymétrie de rôle et de statut. Dans un deuxième temps nous considérerons l'action du SGEN en faveur d'une reconnaissance de ces «enseignants» quelque peu «*marginalisés*» du fait de leur activité et du public auquel ils s'adressent ; travail de reconnaissance « raconté » par ceux qui en ont bénéficié. On parlera alors de seconde réparation.

1.2.1 « Public » et activités, les deux particularités d'une « Mission »

Le détour par les publics des MGI est éclairant pour comprendre le statut des enseignants/militants. Accueillant des jeunes -souvent sans diplôme- en voie de déscolarisation, les «enseignants» de MGI sont confrontés à des publics dont le rapport à l'école est pour le moins difficile.

Lorsqu'ils parlent de ces jeunes qui viennent à la MGI parce qu'ils sont «*sans solutions*¹⁴¹», ces militants soulignent que l'école les a passablement abîmés, y compris au collège: «*Ce sont des gamins qui ont souffert au collège. On a beau leur dire tout ce que l'on veut...Au départ ils ne veulent plus voir le cadre scolaire. Ils ont souffert.*»¹⁴². Un autre militant parle

¹³⁹ Créées dans les années 1990, les MGI ont pris la suite d'une autre structure instituée dans les années 1980. La mission des MGI consiste à la fois à lutter contre la déscolarisation et à aider les jeunes à trouver des solutions dans l'année qui suit la situation d'échec dans laquelle ils sont. Il existe une MGI par académie.

¹⁴⁰ Même si on est dans l'Education nationale, l'activité des militants/adhérents rencontrés ne se cantonne pas à un travail d'enseignement. Parfois dans leur activité il n'y a quasiment plus de face à face pédagogique.

¹⁴¹ «*Ici on travaille sur les publics les plus en difficulté. L'accompagnement des jeunes sortis sans solutions, qu'on appelait avant les CIPPA (Cycle d'Insertion Professionnelle Par Alternance)* »

¹⁴² Sur cet aspect nous renvoyons à G. Brandibas et R. Fouraste (2005)

« d'extrême démobilisation », « de gamins qui sont quand même bien cassés », ajoutant d'ailleurs « bien cassés par plein de choses ». Cette « souffrance », parfois, n'a pas été, n'est pas, que d'origine scolaire. En effet, difficultés scolaires, individuelles, familiales et sociales peuvent s'ajouter pour donner lieu à des spirales inquiétantes : « *Les enfants qui ont une addiction et bien c'est très difficile et nous on ne les suit pas suffisamment longtemps. Pour les phobies scolaires un an c'est court ! On a ces situations plus fréquemment qu'on ne le croit. Pour les élèves qui viennent de lycée on a beaucoup de problèmes qui sont liés à de grosses dépressions, des tentatives de suicide, des scarifications...* ».

On peut dès lors comprendre l'intérêt de ces militants -lorsqu'ils enseignent- pour les pédagogies novatrices : « *Il faut d'abord reconstruire un individu qui à un moment donné sera prêt effectivement à être remis dans une structure plus ou moins conforme. Et cette année là je la prends en me disant 'je fais partie d'une institution dans laquelle il y a des choses qui sont indispensables, je ne peux pas faire contre donc je vais les prendre, je vais les utiliser comme je veux je vais en associer d'autres, type théâtre, type raisonnement logique'. Parce que je fais aussi du raisonnement logique avec les élèves et je me dis 'mon objectif est de reconstruire un individu'. C'est pour ça que j'applique souvent la méthode de non directivité.* » (militant SGEN). Le « *cas par cas* », la « *réponse adaptée* », reviennent alors dans les propos des militants pour évoquer la particularité de ce rapport « d'enseignement »¹⁴³.

Le « face à face pédagogique » n'est pas toujours le cœur de l'activité. Et c'est le plus souvent le terme d'accompagnement qui revient dans les propos des militants lorsqu'ils parlent de leur travail. Il s'agit en effet moins de « *remettre au niveau* » que d'accompagner les élèves dans leurs démarches, pour trouver une entreprise de stage -pour cette année de transition-, un « *patron* » si c'est un contrat d'apprentissage qui est envisagé au terme de cette année ou bien encore un nouvel établissement scolaire. La forme concrète de l'accompagnement est « *l'entretien pour faire le point* ». De ce point de vue l'accompagnement participe du suivi individualisé¹⁴⁴.

Associé à la particularité des publics, il déplace le travail vers l'éducatif, pour ne pas dire l'éducateur : « *Actuellement notre difficulté c'est que l'on travaille davantage sur l'éducatif, remplacer le papa qui n'y est pas, que sur le projet* ». Dans une institution toute entière tournée vers la transmission de savoirs -eux mêmes plus ou moins hiérarchisés-, on comprend que la légitimité de cette structure n'aille pas de soi et que les « enseignants » aient longtemps partagé avec leur public une certaine forme de stigmatisation.

1.2.2 Une seconde réparation

Structures relativement récentes, les MGI ne bénéficient pas d'une grande visibilité, c'est le moins que l'on puisse dire. Les effectifs qui lui sont attachés sont modestes et pour le moins sans commune mesure avec les différents corps d'enseignant : « *Qu'est ce que c'est que 50 personnes dans une académie ? C'est une goutte d'eau. Qui va râler, qui va nous soutenir ?* » (militant SGEN). Ne bénéficiant pas du poids du nombre, les MGI ne peuvent en outre se prévaloir d'une certaine notoriété : ne « *traitent-elles* » pas de l'échec scolaire, une question délicate à afficher : « *Au départ on n'était même pas sur le projet académique, ça date de*

¹⁴³ Le type 4 consacré aux pratiques enseignantes reviendra longuement sur cet aspect.

¹⁴⁴ « *L'accompagnement ? En septembre on reprend contact avec les élèves pour voir où ils en sont. Et si pour certains il faut donner 15 jours de stages on le fait. Une action démarre vers le 15 octobre. Et puis on adapte, parcours individualisé et on gère comme on veut. Plutôt que de tirer un gamin s'il ne fonctionne pas en cours on va essayer de faire une immersion totale. On va lui proposer que du stage.* » (militant SGEN). Des « cursus » faisant une large place à l'alternance sont souvent utilisés pour remettre ces jeunes dans un parcours qualifiant.

2003/05 » (militant SGEN). Et puis les MGI n'étaient-elles pas amenées à disparaître en même temps que prendraient fin les sorties sans diplômes ?

Non seulement récentes mais aussi peu visibles et « marginalisées », y compris au sein des établissements d'accueil, les MGI offraient aux salariés qu'elles embauchaient des conditions de travail, des statuts, à l'image de ce qu'elles étaient : « *Au départ nous n'étions que des contractuels, on était marginalisé. D'ailleurs si vous interrogez la plupart des enseignants, vous leur parliez de la MGI, ils ne savaient pas ce que c'était.* » (militant SGEN). Certains des militants ont ainsi cumulé de longue date les contrats : « *J'ai envoyé des CV dans des établissements scolaires dans lesquels il y avait des GRETA. On m'a répondu pour de l'insertion professionnelle pour des jeunes. A l'époque c'était les SIVP en 84/85. C'est comme cela que j'ai fait mes premiers pas à l'EN. Ensuite j'ai concilié deux types de contrat : l'un avec ce qui n'était pas encore la MGI et qui mettait en place les CIPPA, l'autre avec les GRETA. On m'a expliqué que ces contrats étaient précaires et qu'il n'y avait aucune perspective de carrière* » (adhérente SGEN). Personnels aux parcours professionnels variés dont le travail n'est pas le plus souvent orienté par la transmission de savoirs, ces « enseignants » ne rentraient pas dans la panoplie des concours, fortement disciplinaires, ouverts aux futurs enseignants. Ils partageaient en quelque sorte un certain rapport à la précarité avec leurs élèves.

C'est à la lumière de cette situation que l'on doit apprécier l'action du SGEN en faveur de ces personnels au début des années 2000. Rappelant leurs demandes pour améliorer leurs conditions ces « enseignants » se sont vu répondre une sorte de fin de non-recevoir par un autre syndicat : « *A l'époque j'étais contractuel... 'passez les concours', 'passez les concours', ils nous disaient! Mais quel concours pour nous ? Ils n'existaient pas.* » (militant SGEN). Prenant en charge les problèmes de ces personnels, œuvrant à leur reconnaissance et à leur intégration le SGEN a contribué à l'ouverture d'un processus de titularisation incluant la reconnaissance d'une fonction¹⁴⁵ et la possibilité d'une carrière ou bien la possibilité de contrats plus avantageux : « *Dans l'académie il n'y a qu'un seul syndicat qui s'est saisi de la question de la MGI c'est le SGEN. Donc dans la mesure où il y en a un qui s'en saisi on ne va pas lui reprocher. C'est vrai qu'on a mis très longtemps à avoir des contrats sur 12 mois, ce qui a été fait. Ensuite les contrats de CDD ont été transformés en CDI au bout de 6 ans, ce qui est récent mais qui est fait. Le SGEN il a fait son travail.* » (adhérente SGEN). Certes, depuis le nombre de non titulaires s'est reconstitué, l'ouverture des concours se fait au compte-goutte mais la fonction, au moins, existe¹⁴⁶.

¹⁴⁵ Celle de « coordonnateur pédagogique en ingénierie de formation ».

¹⁴⁶ Et parfois même, l'inspection qui va avec.

2. DEVELOPPER LA QUALIFICATION PAR LE BIAIS DE L'ALTERNANCE

A partir d'une focale essentiellement régionale (nous aurons recours à des exemples pris dans le cadre de fédérations, de syndicats voire d'entreprise pour appuyer en tant que de besoin notre démonstration), nous aborderons dans cette partie la manière dont les représentants de la CFDT tentent de promouvoir l'alternance dans l'accès des jeunes à la qualification. Nous montrerons qu'il existe une expertise de leur action dans ce domaine. Comme le souligne V. Merle (2004), l'alternance - malgré son statut polymorphe et donc ambigu - constitue un moyen de faire accéder les jeunes à la qualification, à travers l'obtention de titres ou de diplômes. Par ailleurs, l'intervention publique confère au niveau territorial une place importante dans les champs de l'emploi, du travail et de la formation et le rôle du dialogue social s'en est trouvé accru (cf. Jacquier J.-P., « le dialogue social territorial », 2010). Il n'est donc pas étonnant que sur la question spécifique de l'accès des jeunes à la qualification, les responsables de la formation professionnelle des URI¹⁴⁷ aient insisté, lors des entretiens, sur l'action réalisée par la CFDT dans les différentes instances institutionnelles territoriales. Cette action emprunte différentes formes parce qu'elle s'exprime tant dans des fonctions de la « gestion » (dans le cadre des « outils » paritaires de la formation professionnelle), que dans des fonctions de « concertation ou de délibération » (dans le cadre du CESR notamment) ou dans le cadre du travail avec les conseils régionaux.

La caractéristique essentielle de l'action tient au fait qu'elle s'inscrit dans la longue durée et qu'elle prend les formes d'une action « professionnalisée ».

« En tant que responsable politique, sur la question de la qualification des jeunes, je ne peux pas vous dire qu'on ait une grosse lisibilité. En tout cas, moi je le vis comme ça. On n'a pas une grosse lisibilité si ce n'est sur un dispositif où, me semble-t-il, on est particulièrement actifs et qu'on porte plutôt bien : c'est le contrat de professionnalisation. Donc là sur le contrat de professionnalisation - jeune et moins jeune mais on insiste beaucoup. On essaie de le promouvoir à travers l'action de nos mandatés dans les différents OPCA. On tente d'être le plus inventif possible au niveau des partenariats qu'on arrive à créer » (Responsable formation professionnelle dans une URI).

2.1. Une action inscrite dans la durée, organisée et cohérente

Les représentants CFDT ayant eu des responsabilités au cours de la décennie précédente ont insisté - comme cela a été évoqué dans le premier chapitre - sur l'engagement de longue durée dans l'accès à la qualification via l'alternance : *« Pour la CFDT on avait tous la même stratégie. On avait plus ou moins de facilité selon l'instance où on se trouvait, parce que c'était lié à la nature des patronats locaux, du paritarisme. Mais sur tout le territoire, il y avait une conviction profonde de l'ensemble des militants de la CFDT qui était de dire 'pour les jeunes c'est la qualification, qualification et emploi'. Et c'est pour ça qu'on était des défenseurs actifs du contrat de qualification et puis de toutes ses variantes » (Responsable des questions d'emploi et de formation dans une URI de 90 à 93).*

La longévité de cette action a produit certaines spécificités qui ont été évoquées de manière récurrente dans les entretiens au niveau des URI et qui tiennent à la cohésion d'ensemble des postures adoptées dans l'exercice des mandats. La volonté de la Confédération d'œuvrer au

¹⁴⁷ Nous utiliserons cet intitulé par commodité car les noms des fonctions et le 'périmètre' d'activités varient suivant les URI.

développement de l'alternance n'est pas une volonté de façade, elle s'accompagne d'une réalité de terrain qui s'articule autour d'un discours politique, d'une instrumentation des positions à défendre, de moyens humains importants attachés à la participation dans les instances. Cette volonté a effectivement un coût (cf. déclarations de F. Chérèque « Devons-nous être aussi présents dans toutes les instances de la formation professionnelle ? Interview dans *Challenges*, 27 mars 2008). Mais certains n'opposent pas le syndicalisme de mandat au syndicalisme de service à celui de la revendication, ils le considèrent comme un levier indispensable de l'action en faveur des jeunes : « *La revendication d'un administrateur militant est de prolonger la démarche CFDT, parce que la CFDT est sur cet objectif et son slogan dit 'il faut s'occuper des jeunes'. Je le porte personnellement du fait de mes fonctions. Dans le réseau emploi-formation on a les contrats de pro, donc il faut qu'on s'occupe de ça* » (président CFDT d'un OPCA interprofessionnel régional).

Dans la plupart des régions où nous avons réalisé les entretiens, il existe des accords de gestion entre syndicats de salariés pour la répartition des présidences des différents organismes. Si, suivant les régions, les avis divergent parfois sur la capacité de modifier les équilibres et de faire valoir les points de vue, il existe malgré tout un consensus assez général pour constater qu'un travail plus important peut être réalisé durant une présidence CFDT :

« *On a eu une période un peu plus faste, parce qu'on a eu des présidences. Actuellement, on est dans une période un peu plus faible parce que quand on a des présidences, on repart au fond, on a plus de responsabilités. C'est une vraie possibilité de faire peser sur les décisions après c'est l'usage qu'on en fait. Nous au niveau de l'URI, si on a des mandats ça n'est pas juste pour faire plaisir à un militant et qu'il puisse mettre ça sur sa carte de visite. Quand on sait qu'on aura la présidence, on essaie de mandater quelqu'un pour être réellement quelqu'un qui influence le fonctionnement sinon ça ne sert à rien* »

« *On était dans les OPCA pour être au service des salariés des entreprises. Quand j'étais en région, on a conduit avec l'AGEFOS - entre autres - des actions de sensibilisation, y compris sur la politique de modernisation négociée. Je me souviens être allé avec le directeur partout où il allait. Pour montrer que là c'est une présidence syndicale et qu'on est actif.* »

L'idée de décliner le point de vue confédéral à l'ensemble des instances (« *on veut tenir nos objectifs partout* » exprime une secrétaire générale d'URI) passe par un travail continu de préparation des dossiers : « *Etre mandaté CFDT, c'est vraiment être dans une structure où on a du soutien. Nous ici on se réunit, on ne va jamais dans un CA sans que les deux ou trois personnes membres du CA ne se soient réunies avec le politique du secteur. Donc on a des consignes. Si je prends l'exemple d'une réunion qui s'est tenue récemment, il y avait 24 points à l'ordre du jour, on a dit 'il y a trois points qui nous posent problème, le reste bon c'est des décisions de gestion courante'. Voilà, mais sur les trois points, on travaille sur cette préparation et on essaie de s'accorder sur un aspect un peu politique. Mais on voit des mandatés [représentants d'autres organisations] qui n'ont aucune consigne politique donc c'est vrai que c'est un peu notre force d'essayer d'être réellement en cohérence partout où on va* » (Responsable formation professionnelle d'une URI).

Enfin, la cohérence doit se retrouver dans les discours et les positions de l'ensemble des administrateurs CFDT sur les thèmes liés à la formation (« *c'est dire par exemple 'une formation qualifiante à moins de 600 - 800 heures ça n'est pas sérieux'* ») ou de redécliner au niveau des différents OPCA les points de consensus à la COPIRE. « *A la COPIRE, on a émis un avis sur la VAE dans lequel on a fait des préconisations et on a obtenu de mettre 'une vae doit se faire dans 6 mois maximum et au moins 9 heures en individuel'. Donc on a un objectif, c'est que cet avis de la COPIRE - qui certes ne s'impose pas - soit transcrit dans les OPCA*

où on est présents comme administrateurs. Donc on demande à nos administrateurs de porter l'avis de la COPIRE ».

2.2 La construction d'un large réseau d'expertise

Si les dispositifs en direction des jeunes sont cloisonnés avec des possibilités d'action nettement différenciés, il n'en demeure pas moins qu'il existe une volonté politique au niveau régional interprofessionnel de construire et d'organiser un large réseau d'expertise, qui dépasse le réseau des « mandatés » et permette un recueil et une circulation d'informations.

Le premier cercle du réseau est bien sûr celui des « mandatés ». Sur ce point les situations sont quelque peu variables suivant les régions, l'importance de la confédération étant souvent un critère déterminant dans les possibilités de construction, de renouvellement du réseau.

La volonté d'organiser une action pérenne - surtout comme dans le cas présent lorsqu'elle suppose une certaine technicité - explique sans doute la longévité de certains mandatés : *« on a une équipe de mandatés qui est très bien charpentée et qui a un niveau de compétences remarquables, c'est des gens sur lesquels je me suis pas mal appuyé »* explique un ancien responsable de la formation professionnelle d'URI.

S'il est parfois difficile de « composer » une équipe de mandatés (*« Dans le domaine de la formation, ça n'est pas facile de trouver des gens, si on compare avec les conditions de travail, il y a plus de gens qui travaillent sur ces questions dans les entreprises, notamment au sein des CHSCT que dans le domaine de la formation »*), c'est aussi dû à la volonté de réaliser un équilibre entre les différentes fédérations et ne pas aborder la question de la formation à travers le prisme de la formation initiale : *« pendant longtemps il n'y avait parmi ces mandatés-là que des gens des fédérations de l'Éducation nationale et je pense que ça n'a fait que renforcer le côté technique de la chose. Alors ce montage n'était pas inintéressant loin de là parce que c'est clair qu'ils ont un éclairage que nous n'avons pas, mais maintenant en panachant ça nous permet de dédramatiser un peu le sujet, de le démystifier, c'est intéressant d'avoir plusieurs visions »* (responsable de la formation professionnelle URI).

Le réseau des militants de CFA constitue un autre niveau de l'expertise et il peut être mobilisé comme ressource au sein de groupes ad hoc mis en place par les Régions sur le thème de l'apprentissage. Enfin les « professionnels de l'action en direction des jeunes », essentiellement les conseillers des missions locales sont des relais d'information que les responsables au niveau régional vont chercher à intégrer à la réflexion sur la formation : *« on a fait rentrer dans la commission [formation] une personne qui est à la mission locale parce que moi je trouvais très important qu'il y ait quelqu'un qui puisse nous parler des problèmes des jeunes après la formation sous statut scolaire obligatoire et d'insertion [...] Donc si vous voulez dans cette commission on est à la fois dans le compte rendu de mandat, dans l'information réciproque et surtout on essaie d'avoir une cohérence institutionnelle, c'est-à-dire partout où on passe d'avoir le même socle. »*

Dans l'exemple de cette URI, la volonté a été de construire un réseau largement étendu à tout le territoire :

« On a construit un véritable « réseau CFDT » en disant 'on met déjà en commun les tableaux de bord' qu'on avait dans nos institutions respectives. On s'était rendu compte qu'on n'avait pas les mêmes outils de suivi, que les politiques de contrats étaient différentes entre organisme, qu'on mélangeait tout, les congés individuels, etc. Par ailleurs, quand certains avaient des réseaux plus larges, on essayait de les impliquer aussi, avec des journées un peu fortes avec présence de la confédération, présence des gens de l'extérieur. Ou alors on

élargissait aux missions locales. On essayait aussi de détecter des militants dans les syndicats professionnels qui prenaient en compte la dimension formation, etc. Et partant de cet échantillon-là, j'avais mis en place un groupe de travail d'une dizaine de militants qui pouvaient aussi bien être dans des OPCA, dans des entreprises, dans des syndicats. Et quand il y avait eu le précédent ANI et la loi, on avait produit un guide pour les militants d'entreprise. On l'a sorti 6 mois avant la confédération. Ces deux documents n'ont d'ailleurs pas du tout le même style, ils sont complémentaires. [...] La logique de notre organisation est simple, il faut démultiplier en quantité les contrats pro parce que c'est des outils qui permettent vraiment d'agir dans l'interpro régional. On peut agir sur ce dispositif-là, développer en quantité et en qualité, sur la durée le contenu des formations, la relation entre les deux, la partie organismes de formation et les dispositifs d'accompagnement. C'est là-dessus qu'on travaille avec ce qu'on appelle les têtes de réseau, c'est-à-dire ceux qui sont au CA d'AGEFOS, au CA d'OPACLIA » (secrétaire régional CFDT délégué à l'emploi et à la formation).

2.3 Insuffler et dynamiser l'interinstitutionnel

Quelles que soient les régions, il apparaît qu'un des objectifs de l'action cédétiste dans le domaine de la formation des jeunes consiste à créer du réseau et à conduire un travail partenarial sur le sujet. Cette volonté ne relève pas simplement d'un prosélytisme de l'alternance et ne se limite pas à convaincre d'autres partenaires simplement sur la base de discours. Au contraire, il s'agit de sensibiliser les acteurs à partir d'informations qui leur soient pertinentes ou de construire des systèmes dans lesquels les acteurs ne s'opposent pas mais puissent travailler de manière complémentaire.

« Etre militant dans une posture d'administrateur, ça n'est pas être militant avec une banderole, militant dans la boîte. A ce niveau-là ça n'est pas du revendicatif, c'est peser dans les revendications. Ça a abouti l'année dernière à une première étude à l'AGEFOS. On a réalisé une étude téléphonique auprès des chefs d'entreprise sur les contrats de professionnalisation. Pour faire l'étude auprès des jeunes, c'était plus difficile, il faut les retrouver d'abord, donc on a fait confiance aux chefs d'entreprise qui nous ont dit qu'ils avaient gardé le lien et donc on a cherché à savoir ce qu'ils étaient devenus 3 mois après, 6 mois après. Donc c'est un petit peu la mesure d'impact, comment ça se passait du point de vue du chef d'entreprise, sa perception des jeunes. L'étude nous a permis de montrer qu'il y avait de réelles possibilités pour conclure des contrats de professionnalisation en CDI, mais ça s'est fait au moment où il y avait une forte activité et des possibilités de recrutement. Ça nous a permis de faire parler les employeurs qui disaient « moi je veux un jeune pour le former et le garder, je ne veux pas forcément un jeune qui me coûte moins cher ... ». Bon, on est dans un autre contexte aujourd'hui mais voilà un exemple qui nous a permis d'identifier un certain nombre de choses. »

Dans cette autre région, la CFDT après avoir fait le choix de développer le contrat de professionnalisation tente de sensibiliser les entreprises sur la base d'arguments auxquels ils sont sensibles, à savoir des arguments économiques. Elle utilise l'opportunité des autres dispositifs existants et des ressources engendrées par des contextes particuliers pour promouvoir et rendre effectives ses idées.

« On a mis en place une action de sensibilisation des entreprises conduite avec AGEFOS. Le problème du contrat de professionnalisation, c'est que pour un chef d'entreprise il est plus cher que le contrat d'apprentissage. Pour autant, on n'est pas forcément sur les mêmes publics et la partie justement d'accès à la qualif est peut-être plus intéressante pour les jeunes

dans le contrat de professionnalisation : le contrat d'apprentissage se fait sous statut scolaire quand le contrat de professionnalisation est plutôt plus sur un public qui est déjà sorti du système scolaire et à qui on peut peut-être proposer les choses différemment. En tout cas, sur cette question on a rebondi à partir du plan Hirsch en disant : « On peut vous le rendre peut-être plus attractif aussi par des montages entre différents organismes ». Donc ça peut être les OPCA qui vont abonder davantage, ... Là, on est en train de travailler avec Pôle Emploi pour voir comment sur des jeunes licenciés économiques, on peut faire un relais convention de reclassement personnalisé - contrats de professionnalisation. L'idée est de travailler à cet accès à la qualification par le biais de contrat de professionnalisation en étant le plus ouverts possible, à la fois en le promouvant auprès des chefs d'entreprise, auprès des jeunes, et faire en sorte qu'on leur rende la vie la plus simple possible » (Responsable formation professionnelle URI).

Enfin, on citera un troisième exemple dans lequel la CFDT a été particulièrement moteur. L'idée est partie du projet « contrat d'objectif et de moyens jeunes » proposé par l'Etat et la Région aux partenaires sociaux et de la décision de ces derniers de s'y impliquer véritablement. L'action réunit la CFDT, la CGT et le MEDEF et vise le public des jeunes sans qualification. L'objectif est de faire collaborer les MGI de l'Éducation nationale et les missions locales pour prendre en charge ces publics mais aussi de sensibiliser les sections syndicales d'entreprise dans le cadre de contrats de professionnalisation et de faire en sorte de traiter tous les « points de rupture » qui peuvent survenir dans les parcours de ces jeunes. Un double conventionnement avec l'Etat et une convention de financement avec la région permet aux partenaires sociaux l'emploi de deux chefs de projets pour conduire le projet.

Pour conclure sur ce point, on soulignera que la posture volontaire de la CFDT dans la gestion de la crise à surmonter certains antagonismes politiques locaux a été présentée en région comme une « promesse » de pouvoir produire du consensus et de faire avancer, entre autres, l'idée de la formation, à l'échelon des territoires. *« On ressent moins les difficultés à travailler avec l'Etat et la Région depuis la crise, parce que ils ont réussi à travailler ensemble sur ces questions de formation. Donc nous on aimerait bien que ce qui s'est passé du fait de la crise continue. On a réussi à mettre l'Etat et la Région autour de la table, à faire en sorte qu'il y ait un document, parce que avant quand une entreprise voulait demander des fonds il y avait 4 ou 5 documents à remplir, un pour l'Etat, un pour la Région, un pour le FSE, après je ne sais plus, le document de l'OPCA n'était pas le même non plus ... Donc là, c'est des choses qui ont avancé, ils ont accepté de travailler sur un document commun donc ce qui simplifie les affaires. Non il y a un vrai travail sur la région, Etat et Région, ce qui est un peu nouveau parce qu'il y avait des tiraillements. On a franchi un cap, ça n'a pas forcément facile, je pense que les partenaires sociaux ont aidé à faire en sorte que les deux travaillent en commun et j'ai l'impression que ça n'est pas que dans notre région »,* expliquait ainsi un responsable de la formation professionnelle d'URI.

2.4 Améliorer l'ensemble des conditions de l'alternance

Dans le souci de la promotion de l'alternance, la question du statut des jeunes et des conditions de réalisation est aussi tout aussi importante que celle du développement quantitatif des contrats. Il s'agit d'attirer les jeunes vers cette forme de qualification mais aussi d'éviter les ruptures de contrats.

Dans le cadre de l'apprentissage, certaines fédérations de la CFDT cherchent à revaloriser le statut des apprentis. Ainsi la FNCFB-CFDT estime qu'à travers l'accord du 8 Février 2005, les dispositions plus favorables aux apprentis (revalorisation des salaires minima, soutien

financier donné aux apprentis pour « se procurer » un moyen de transport et amélioration de la couverture sociale) sont le fruit de ses initiatives et de ses revendications.

Au niveau de l'URI, l'action dans le domaine de l'apprentissage est essentiellement conduite auprès des conseils régionaux avec le souci de la transparence et de l'homogénéité des pratiques, gage d'un meilleur fonctionnement du système.

« Depuis longtemps, la CFDT conduisait des réflexions sur la question des indemnités de transport et d'hébergement dans les CFA. Jusqu'en 2002 la participation à l'hébergement était versée à l'établissement. On avait dit 'il y a des choses qui ne vont pas bien'. On était alertés parce qu'on très présents dans les CFA, on était alertés par les formateurs qui nous disaient 'il y a des choses qui se passent et qui ne sont pas ... très honnêtes'. Après c'était compliqué parce qu'il y avait des CFA qui avaient effectivement des structures de restauration et d'autres qui n'en avaient pas. Le conseil régional a souhaité qu'il y ait un versement direct à l'apprenti ou à sa famille. Cette volonté n'a pas été sans poser de problème parce que c'est un manque à gagner, puisque ça rentrait dans le budget des CFA. On est arrivé effectivement à ce que l'apprenti perçoive directement la prime d'hébergement. On s'était rendu compte avec les services du conseil régional que des familles avaient découvert l'existence de la prime dans la presse et avaient appelé en disant 'attendez, nous on ne perçoit rien'. Nous nous sommes très fortement investis dans cette commission alternance parce qu'il nous semblait que l'emploi des jeunes c'était quand même une priorité. Maintenant on n'en entend plus parler parce que ça marche. »

Dans une région où l'apprentissage est fortement développé, le recueil d'information réalisé par la commission formation de l'URI auprès de ses militants, formateurs ou enseignants dans l'apprentissage, s'est traduit par un travail auprès de la Région visant à améliorer la qualité de la formation des apprentis :

« Dans la commission formation on a aussi un 'groupe CFA', c'est-à-dire un groupe qui réunit nos adhérents CFDT dans les CFA dans la région. C'est des adhérents de différents champs professionnels, bâtiment, éducation nationale, chambre de commerce. On les réunit régulièrement, trois fois par an, On a beaucoup travaillé avec la Région sur la question des formateurs en CFA, notamment sur la formation des formateurs. Donc on a essayé d'élaborer un cahier des charges pour construire un socle minimum de connaissances pour pouvoir enseigner en CFA et puis avoir un socle commun aux différents CFA. Il s'agissait du niveau de formation des formateurs et on voyait que suivant qu'on était dans le bâtiment, dans les maisons familiales ou dans l'hôtellerie restauration ça n'était pas pareil. Donc il y avait des choses à faire évoluer. Après on avait aussi élaboré un ensemble de revendications pour les enseignants formateurs donc on a régulièrement des réunions avec la Région sur ces questions-là. » (Responsable formation professionnelle URI) Il est intéressant de constater à travers ce cas que l'exigence de qualité ou tout du moins la recherche d'une harmonisation des pratiques s'accompagne d'une action revendicative en faveur des formateurs.

Certains mandatés évoquent leur insistance, dans les lieux où ils siègent, à rendre effectif pour les jeunes le passeport formation et l'intérêt qu'il représente pour ces derniers dans la mise en forme des compétences et l'acquisition progressive de la qualification : *« On peut dire que la CFDT au niveau confédéral a été à l'origine d'une demande du passeport formation et donc au niveau de construction bois FNCB on a repris cette idée du passeport formation. Dans tous les organismes paritaires où on est, on demande la mise en place de ce passeport formation de façon à ce que les jeunes, à chaque fois qu'ils feront une activité, un stage, l'écriront, de façon à rendre plus facile après leur dossier VAE. »*

Enfin dernier exemple, il concerne moins directement la question de l'alternance ou des jeunes mais il montre comment la CFDT cherche à penser globalement le thème de la sécurisation des parcours dans laquelle la question « statut » est incontournable :

« En région on a un dialogue constructif entre les partenaires alors la CFDT a soulevé une question, qui n'était pas que pour les jeunes mais qui peut intéresser les jeunes : comment fait-on pour sécuriser les parcours de formation ? Parce qu'aujourd'hui, pour les personnes qui veulent rentrer en formation, leur statut va changer : on forme pendant le chômage partiel mais si l'entreprise licencie avant la fin de la formation, comment fait-on, qui reprend ? Or le financement dépend du statut, donc la situation est très compliquée. Donc le conseil régional et l'Etat ont été d'accord pour mettre en place un groupe de travail là-dessus. On a travaillé ensemble pour voir comment on pouvait faire des passerelles et faire en sorte que pour parcours validé par un partenaire, un OPCA ou le FONGECIF, Pôle Emploi ou le conseil régional reprenne et valide le projet de la personne » (responsable formation professionnelle URI).

L'action pour la promotion de l'alternance des jeunes n'est pas toujours visible : *« Souvent on est à l'initiative mais après comme on travaille dans le paritarisme on doit obtenir le consensus, donc l'idée c'est de faire partager un maximum même si après on en perd le bébé mais ça vit, voilà, il faut le savoir »* mais elle est perçue par les responsables des échelons intermédiaires comme un moyen essentiel dans l'accès à la qualification. Reste qu'il leur faut constamment convaincre (au sein et à l'extérieur de l'organisation) pour que l'idée se traduise concrètement, qu'il leur faut innover pour fluidifier le système et dépasser les difficultés de fonctionnement et enfin être vigilants sur les conditions de mise en œuvre.

3. AIDER A L'INSERTION/INTEGRATION

Nous avons rassemblé dans ce troisième type quatre actions/interventions dont les cadres et les contenus sont variés. On peut néanmoins les regrouper sous cet intitulé commun dans la mesure où la finalité des interventions vise à faciliter l'insertion/intégration et qu'une même logique d'action dominante les rassemble : celle de la solidarité et pour deux d'entre elles d'une solidarité inter générationnelle. Ces derniers sont, plus que dans le type 1, la population cible de ces actions. Toutefois certaines s'adressent à l'ensemble des salariés.

Ces actions renvoient toutes à des moments et à des thématiques de la période des années 1990 / 2010. Ainsi l'une d'entre elles, relative au logement, s'inscrit dans la continuité de la thématique de lutte contre l'exclusion qui émerge au début des années 1990¹⁴⁸. L'action en faveur de l'embauche de jeunes de quartiers défavorisés rejoint la thématique de la lutte contre les discriminations des années 2000. Une troisième, autour du « parrainage », peut certes rappeler l'engagement de la CFDT en faveur du tutorat dans les années 1980, mais elle apparaît surtout comme une initiative contre une possible exclusion de jeunes faiblement dotés scolairement. Seule la quatrième action en faveur de la mobilité des jeunes ruraux apparaît moins datée, même si dans l'esprit elle rejoint les actions contre les exclusions ou les discriminations.

Variées au regard des thèmes abordés, ces actions le sont aussi du point de vue des structures qui en ont l'initiative et les réalisent : URI, section syndicale, militants CFDT d'association. Sur cet aspect ces actions sont à l'image du discours du début des années 1990 qui entendait faire de la lutte contre les exclusions une action de toutes les composantes de la CFDT.

Avant de présenter ces interventions nous évoquerons rapidement, car nous aurons l'occasion d'y revenir, une question qui n'est pas que de vocabulaire. Ce type aurait pu aussi s'intituler « Une logique d'aide et de service » ouvrant ainsi la question du « syndicalisme de service » (G. Ubbiali, 1993 et C. Guillaume, S. Pochic, 2009). Si nous n'avons pas fait figurer ce terme dans le titre de ce « type », la question nous semble se poser à propos de certaines actions.

3.1 Lutter contre les discriminations et aider à l'insertion des jeunes de quartiers défavorisés

Tout au long de la dernière décennie la thématique de la discrimination s'est largement renforcée et renouvelée¹⁴⁹ ; les débats autour de l'opportunité d'instituer des « discriminations positives » en ont été une illustration. Bien évidemment les organisations syndicales se sont appropriées cette question et l'ont travaillée. Ainsi on trouve dans *Syndicalisme hebdo* un certain nombre de comptes rendus d'actions conduites par les différentes structures de la CFDT. L'action que nous allons évoquer, menée¹⁵⁰ conjointement par l'URI des Pays de la

¹⁴⁸ Dans la note au BN de mars 1993 sur la lutte contre les exclusions, l'action en faveur du logement constitue une des priorités, par exemple : « Par ailleurs, le groupe agit contre les exclusions aurait à approfondir un certain nombre de thèmes particuliers pour alimenter l'action de la CFDT : le logement social, la protection sociale... ». La question de l'habitat revient constamment comme exemple dans les développements.

¹⁴⁹ Cette question est bien sur ancienne. Les discriminations liées au sexe ne datent de la dernière décennie. Et bien que les archives que nous ayons consulté ne portaient pas spécifiquement sur cette question on en trouve néanmoins, si l'on peut dire, des traces. Nous rappellerons aussi dans le même ordre d'idée l'étude commandée par la CFDT en 1997 et qui a abouti à l'ouvrage *Le racisme au travail*.

¹⁵⁰ Cette action n'est pas achevée. Elle est en cours et elle est susceptible d'évoluer.

Loire et l'UD de la Loire, n'est donc que l'une d'entre elles. Elle nous a été indiquée au cours d'un entretien avec le responsable formation de l'URI.

Le point de départ de l'action ou des actions, car il s'agit d'un ensemble d'interventions articulées entre elles, est la réalisation d'une enquête sur la prise en charge de la thématique de la discrimination raciale par les sections syndicales d'entreprises. Après un travail exploratoire auprès de 8 sections, l'URI lance en 2006 une enquête auprès des 2000 sections de la région. C'est à la suite de ce travail que celui qui l'effectue, un intervenant extérieur, est recruté comme chargé de mission de l'URI/UD sur cette thématique afin de la renforcer. Son activité s'est dès lors déployée dans deux directions que l'on va envisager successivement. Mais relevons d'ores et déjà la manière dont l'URI/UD affronte cette question. C'est en recrutant et, d'une certaine manière, en professionnalisant qu'elle s'engage sur ce thème. Professionnalisation et syndicalisme de service entrent en résonances. La première favorise le second.

Une première direction, dans la continuité directe de l'enquête menée en 2006, a consisté à aider les sections syndicales dans la prise en charge des discriminations raciales : « *On fait des formations de sensibilisation sur cette problématique. On les aide à négocier des accords dans les entreprises sur la diversité, comme les chartes de la diversité. Donc on fait tout un travail en amont avec les sections syndicales pour que dans leurs revendications elles négocient des accords sur la diversité au sein de leur entreprise. Et après, une fois que l'accord est signé, on pose la question des leviers sur lesquels agir pour qu'il y ait une véritable diversité au sein de l'entreprise* » (chargé de mission). Ce travail rappelle celui réalisé par l'UD de Paris, suite au partenariat construit avec un centre de recherche et à l'origine du livre sur le racisme au travail. En effet, dans le prolongement de cette recherche l'UD décide (en 1999) de « *former les responsables de syndicats et militant(e)s d'entreprises. L'objectif était alors d'accompagner les équipes, dans l'entreprise, sur le sujet de la lutte contre les discriminations raciales*¹⁵¹. De cette activité en direction des sections le chargé de mission rencontré dit que les demandes ne sont pas spontanées et qu'il « *faut pousser* ».

Un second axe, comprenant plusieurs volets, est plus orienté vers les jeunes. Il procède de la nouvelle implantation urbaine de l'URI dans un quartier difficile, une ZUP¹⁵². De cette situation urbaine est née l'idée de permanences juridiques (2007) pour les habitants : « *C'est plus les jeunes [que les salariés en activité] qui viennent me voir pour avoir des infos par rapport à leur contrat de travail, par rapport aux congés, aux salaires. C'est de l'information que l'on fait, pas du contentieux. C'est de l'accompagnement. Sinon je travaille en coordination avec la juriste de l'UL* » (chargé de mission). Des personnes qui viennent à cette permanence il dira « *qu'elles veulent des réponses immédiates* ». Cette implantation et ces rencontres avec des jeunes ont nourri une autre initiative, celle qui a motivé notre rencontre.

Celle-ci commence par du « parrainage » de jeunes¹⁵³ par des militants¹⁵⁴ : « *Si un jeune vient me voir et qu'il a un BTS de banque j'essaie de lui trouver un parrain dans le même secteur* ». Du parrainage, l'intervention va évoluer vers des « journées » associant divers partenaires : « *C'est pour boucler la boucle, parce qu'il y avait le parrain, le demandeur*

¹⁵¹ Texte de l'UD. Par la suite celle-ci prolongera son activité dans le cadre de projets européens.

¹⁵² On soulignera la similitude de cet élément déclencheur avec l'action en faveur de la diversité à « Generali », à Saint-Denis. Action qui démarre avec le passage des quartiers d'affaire de Paris à la Plaine Saint-Denis (CFDT Magazine, mai 2009).

¹⁵³ Qui viennent aux permanences

¹⁵⁴ D'où le nom de « tandem » donné à cette initiative.

d'emploi, ce qui manquait c'étaient les entreprises. Donc on a amené les entreprises au sein de 'Bellevue' et puis les jeunes sont venus et nous et les parrains donc. C'est dans la continuité des actions que l'on mène sur 'Bellevue' (chargé de mission). A l'image de ce qu'a réalisé la section syndicale de 'Générali'¹⁵⁵ et du « Forum pour l'emploi des jeunes des quartiers » organisé par la Confédération¹⁵⁶, deux journées ont été organisées en association avec des partenaires, plutôt des institutionnels (ville) ou intermédiaires de l'emploi (cabinets de recrutement) : « pour la 2^{ème} initiative dans les locaux de la CFDT, ce n'était que des jeunes des quartiers de Nantes, il y a eu 130 personnes et cela a bien marché »¹⁵⁷.

Ces différentes initiatives suscitent plusieurs remarques. En premier nous soulignerons qu'elles sont des réalisations concrètes des thématiques (lutte contre l'exclusion puis contre les discriminations) qui se développent dans les années 1990/2000. Même lorsqu'elles s'adressent à des jeunes elles posent la question de l'accès à la « qualification » de manière particulière. Celle-ci n'est plus abordée comme elle l'a été dans les années 1980 (sous l'angle de la formation) ou dans la décennie 1990 (sous celui du travail et l'expérience). Pour preuve ces jeunes sont diplômés et certains ont même suivi des formations professionnelles supérieures courtes. Et les difficultés qu'ils rencontrent tiennent moins à un cursus scolaire pénalisant qu'à d'autres facteurs sociaux. C'est autre chose qui fait obstacle et qui va être travaillé. A travers ces initiatives s'exprime le renouvellement des thématiques.

Le développement de ces initiatives¹⁵⁸, depuis 2006, est lié comme nous l'avons signalé à un recrutement spécifique et donc à un processus de professionnalisation qui renforce une logique de service, sur ces questions. Une première question peut être posée. La prise en charge et le développement de thématiques un peu décalées -par rapport à des thèmes plus classiques- passent-ils par cette voie ? Cette interrogation est renforcée par les difficultés que les sections rencontrent dans la prise en charge de telles thématiques. A cette première interrogation s'en ajoute une autre induite par certaines de ces initiatives, de ces « services » (journées de recrutement), qui peuvent faire débat parmi les militants. Si pour le chargé de mission ces journées ne constituent pas un problème, en revanche le responsable de la formation à l'URI s'interroge : «*Ca c'est déroulé au cœur du quartier et il y avait eu un contact avec la maison de l'emploi qui avait refusé de participer... C'est vrai qu'on fait un peu à la place ; est ce que c'est notre rôle d'aller... d'aider les jeunes à trouver un emploi ? Pas forcément* », question de légitimité plus que de concurrence institutionnelle qui rejoint l'interrogation d'une militante de section sur le bien fondé d'une implication syndicale dans les actions de lutte contre l'illettrisme.

¹⁵⁵ Laquelle, prolongeant la première phase de son action, organisera en partenariat avec le cabinet APC Recrutement un forum pour favoriser le recrutement de jeunes.

¹⁵⁶ Syndicalisme Hebdo, n°3205. A la nuance, souligne notre interlocuteur que leurs « journées s'enracinent dans une réalité quotidienne ».

¹⁵⁷ La première était centrée sur les « jobs d'été ».

¹⁵⁸ D'autres sont envisagées : « *Je suis en train de finaliser un projet sur les jeunes sans qualification. Ca devrait se faire courant 2010. On est en train de réfléchir* ».

3.2 L'aide au logement, entre aide à « l'intégration » et logique de service

L'action présente n'a pas l'originalité de la démarche Igloo¹⁵⁹ mais elle est sans conteste plus conforme à ce que peuvent entreprendre les sections d'entreprises. On peut l'apparenter à celle mise en œuvre par l'URI de Picardie et la section syndicale de l'entreprise Omien¹⁶⁰, même si le cadre est nettement différent puisque celle-ci est conduite par une section d'une entreprise du secteur de bâtiment¹⁶¹. Le CE en est la cheville ouvrière et elle s'appuie comme d'autres actions de ce type sur le 1% patronal. Dans la note au BN de mars 1993 consacrée à la lutte contre les exclusions, l'utilisation du 1% patronal à des fins sociales faisait partie d'une des huit mesures à négocier avec les directions d'entreprises pour lutter contre les exclusions : « Avec l'emploi, le logement est un élément clé de l'insertion. La négociation dans l'entreprise doit porter sur les affectations du 1% logement, en priorité en direction des catégories les plus défavorisées. »

C'est en 2008 que le CE, par l'intermédiaire d'une commission¹⁶², décide de s'impliquer dans le suivi du 1%. L'investissement du CE en faveur du logement procède d'un double constat. D'une part la gestion de ce 1% est alors lente et le temps d'attente des salariés est considéré comme trop long. D'autre part les revenus des salariés sont limités, les prix dans la région sont élevés : « On a beaucoup d'étrangers qui sont seuls à travailler et donc s'ils mettent 600 euros il ne reste pas grand-chose pour vivre. Donc pour nous c'était une priorité réelle pour nous de valoriser le logement car il y a une crise énorme du logement dans le Var¹⁶³. » (responsable CFDT de la commission).

Les ressources de la section sont nombreuses. Elle est ancienne, la CFDT est bien implantée et majoritaire au niveau départemental comme régional, elle préside le CCE de région. Sur cette question du logement elle obtient assez vite l'aval de la direction : « On a carte blanche de notre entreprise aussi. Il faut être honnête. J'ai eu une discussion avec mon grand patron. Je lui ai dit ce qu'on voulait faire et il m'a dit : 'c'est vrai qu'au niveau logement les gars sont dans la merde, vas-y fonce'. » (responsable de la commission). Il reste et cela transparaîtra tout au long de l'entretien, que la réussite de cette action est étroitement liée au versement au même organisme de la cotisation patronale.

Élément essentiel pour ce type d'intervention le responsable CFDT du CE bénéficie d'une décharge complète. Cette disponibilité lui a permis dans un premier temps de s'investir, car le démarrage est prenant : « La démarche était lourde au départ pour se faire connaître, pouvoir forcer les portes [de l'organisme qui gère la cotisation patronale et le parc immobilier, le Silvar] et une fois qu'on est rentré j'ai dit à la commission 'Il faut continuer, il faut être là, si on baisse les bras on nous oubliera' » (responsable du CE).

¹⁵⁹ La démarche Igloo se veut « une aide à l'emploi par le logement ». La démarche est globale mais le retour à l'emploi est pensé à partir de la question du logement. Les personnes qui rentrent dans cette démarche vont participer à la réhabilitation du logement qu'ils occuperont. Par la même, ils se formeront aux métiers du bâtiment (Syndicalisme Hebdo, n°305, 2007).

¹⁶⁰ Syndicalisme Hebdo, n°3208, 2009.

¹⁶¹ En fait une agence de 350 salariés.

¹⁶² Il existe aussi une commission formation qui s'est investi dans des actions contre l'illettrisme et une autre 'économique et sociale'.

¹⁶³ La section est située à Hyères.

Le principal travail de la commission a consisté non pas à convaincre la direction de l'entreprise mais l'organisme qui collecte et gère le parc de logements, à devenir un interlocuteur reconnu et accepté pour faire passer les demandes : « *Nous la démarche c'était faire remonter les embêtements de salariés, leurs difficultés, leurs envies pour qu'on puisse avancer ; c'est tout. On aurait pu très bien se planter, que le Silvar ferme les portes, ne nous donne pas les infos, ne veuille pas nous rencontrer aussi souvent que ça. Moi il faut me supporter. Je les rencontre une fois par semaine. Ils ont peut-être d'autres gens à voir aussi !* » (responsable de la commission). Cette activité de quasi-lobbying auprès de l'organisme revient tout au long de l'entretien. D'une part elle conditionne la réussite mais d'autre part elle interroge.

Certes, si l'on nous permet cette expression, c'est pour la noble cause : des familles aux moyens limités, des jeunes aux ressources réduites voire des salariés au « *bord de la pauvreté* ». Pour chacun des exemples que nous évoquons on pourrait citer des cas. Prenons celui d'un « jeune » actuellement « tireur de râteau », depuis quatre ans en CDI dans l'entreprise, rencontré à la suite de cet entretien avec le responsable de la commission : « *Au début ma femme était étudiante, elle était dans un studio pour les étudiantes à 400 euros. Ensuite on a cherché un appartement par agence 580 € pour un T2 de 40m². C'était un local transformé en appartement. La première année ça allait. Je reçois une facture du cabinet : augmentation à 613 €. On est parti chez mes parents et j'ai fait une demande avec le 1%. C'était avant la commission. Ça a traîné pendant un an. J'ai 'pété' un câble avec un gars de l'organisme : 'J'étais là pour dire mes droits. On cotise, je ne comprends pas pourquoi on ne nous propose pas des appartements'. De là ils ont créé une commission logement et les choses ont bougé. Ça a été suivi. Après Patrick [responsable de la commission] m'a proposé un appartement qui était en train de se finir à Hyères. J'ai dit que ça m'intéressait, j'y suis encore.* »

Par certains de ses aspects cette activité rappelle dans la forme et le contenu l'éthique du *care*, ce que le responsable du CE évoquera d'ailleurs à un certain moment : « *Le rôle que je tiens à l'heure actuelle, c'est une assistante sociale* ». On peut supposer que cette logique du *care* et d'aide à l'insertion / intégration de jeunes et moins jeunes ne disparaîtra pas compte tenu des caractéristiques des salariés du secteur, des salaires qui y sont pratiqués et bien sûr des prix de l'immobilier dans la région. En même temps, elle est en train d'évoluer vers une activité de service du fait même de son succès. Si les premiers temps ont été difficiles, s'ils ont demandé beaucoup d'énergie, à présent, si l'on nous permet cette expression, « les choses roulent ». Maintenant l'offre de logement apparaît supérieure à la demande : « *De fil en aiguille on s'est appelé 'moi il me faut des logements'. Le contact s'est fait [avec l'organisme]. Je reçois peut-être 3 à 4 logements vacants par semaines* ». Technologie informatique aidant, le « service » a gagné en efficacité « *Il y a un jeune, vous allez peut-être le voir, il est en contrat de professionnalisation. Il m'a téléphoné il y a deux jours en me disant 'qu'il aimerait bien un appartement'. Je lui ai fait passer le dossier sur internet et il me l'amène ce soir* ». Cette évolution évoque les interrogations sur une transformation du syndicalisme en un « syndicalisme de service », même si dans le cas présent il ne s'agit pas du fonctionnement global d'une section mais d'une seule activité du CE. Ceci explique-t-il cela ? Nous laisserons la question ouverte pour souligner que la pérennisation et la réussite d'une activité peut en modifier, au moins partiellement, le sens.

3.3 L'aide à l'insertion par le « parrainage » : une activité amenée à se diffuser ?

Beaucoup plus centrée sur les jeunes que la précédente, cette action a pour cadre une association professionnelle (loi 1901) à « *gouvernance paritaire* ». Au sein de ses activités sociales elle a développé depuis une dizaine d'années une activité de parrainage de jeunes¹⁶⁴ pour faciliter leur insertion¹⁶⁵ dans le BTP. Celle-ci est organisée comme la branche sur une base régionale ; le militant que nous avons rencontré a « lancé » en 2006 le réseau de sa région. Depuis il coordonne un « réseau »¹⁶⁶ et parraine des jeunes, cela comme bénévole. Syndiqué à la CFDT, secrétaire adjoint de son syndicat de retraité, ancien formateur en CFA et ancien administrateur d'AREF pendant plus de 20 ans ce militant de longue date de la CFDT¹⁶⁷ se revendique d'abord comme un homme de terrain et non de congrès. Il illustre « *le réseau de militants et d'adhérents CFDT qui interviennent professionnellement dans la lutte contre l'exclusion*¹⁶⁸ » qu'entendait mobiliser la confédération au début des années 1990.

Le public que ces parrains sont amenés à accompagner est principalement constitué de jeunes quelque peu cabossés par l'école : « *Ils viennent par les missions locales*¹⁶⁹ *mais aussi parfois par les forums ou les journées de l'emploi* ». Si parfois il s'agit de jeunes qui se retrouvent dans une situation de déclassement social, le plus souvent ils sont d'origine très populaire et une bonne partie d'entre eux ont des parents qui sont issus de l'immigration. Une formation « *à la discrimination* » est d'ailleurs prévue pour ceux qui s'investissent dans cette activité de parrainage. En effet, dans le cas présent, lutte contre la discrimination et aide à l'insertion se mêlent.

Le travail avec ces jeunes consiste à les « accompagner » dans leur parcours que ce soit dans le cadre d'une recherche d'emploi ou d'un contrat de formation. Plus précisément, il s'agit de les aider dans un certain nombre de tâches concrètes, à commencer par le « projet professionnel¹⁷⁰ » : les contacts avec les entreprises, les conseils -« *aller sur les chantiers le soir en fin de journée de travail pour discuter avec le chef de chantier* »-, les entraînements à l'entretien, bref faire profiter les jeunes¹⁷¹ de leur expérience « *sans jamais faire à leur place* » ; autrement dit les aider et les « *requinquer* ». L'accompagnement peut durer deux à trois années avec des périodes où les contacts sont fréquents et d'autres où ils se relâchent. Compte tenu de la durée il y a beaucoup de « *déperdition* ».

Mais ce parrainage est aussi et peut-être avant tout une interaction entre deux personnes. Nous allons citer un long extrait d'entretien qui dit très bien en quoi consiste cette activité, ce militant s'identifiant tantôt à son rôle de coordinateur tantôt à celui de parrain : « *En général ça se passe comme ça. 'J'appelle un parrain et je lui présente rapidement le jeune. Après il prend contact avec la mission locale, pour rencontrer le jeune avec un conseiller. Ce sera le*

¹⁶⁴ En 2009 elle revendiquait l'accompagnement d'un millier de jeunes.

¹⁶⁵ Tout se passe hors de l'entreprise.

¹⁶⁶ Cantonné aux départements du Vaucluse et du Gard.

¹⁶⁷ Nous l'avons rencontré au cours d'un entretien avec un militant d'une école chantier auquel participaient aussi des syndiqués du BTP.

¹⁶⁸ Note au BN de mars 1993.

¹⁶⁹ Un partenariat a été institué avec les missions locales.

¹⁷⁰ « *On s'assure que c'est bien ce métier là qu'il veut* ». Ce travail peut être tâtonnant, prendre du temps et nécessiter « *une évaluation en milieu de travail*. »

¹⁷¹ Chaque parrain suit au plus 4 jeunes.

premier entretien, le gars de la mission locale présente le jeune. Le jeune et le parrain vont se retrouver seuls dans un bureau. En général le parrain lance la conversation. Il lui dit en gros ce qu'il va faire, comment il va l'aider 'On va travailler sur ton projet professionnel, t'aider à avoir une qualification. Maintenant voilà ce que j'attends de toi'. On dit : 'moi j'ai une règle, quand on prend RDV tu viens. Si tu ne peux pas tu me préviens, sinon Joker. Au deuxième on arrête'. C'est la seule règle. C'est un contrat moral rien n'est écrit». L'activité de parrainage est aussi une de socialisation au travail autour des notions de règle et de contrat. Elle tend à s'apparenter à une activité d'éducateur mais ajoute à celle-ci une dimension professionnelle forte, tous les parrains ayant travaillé dans le secteur du BTP.

On peut lire cette action à deux niveaux, individuel et social. Rappelons que ce militant a longtemps enseigné en CFA. Expérimentateur de modes d'apprentissage et d'évaluation novateurs, il dira de son activité de formateur : « *A un moment donné j'ai réussi à faire passer les idées que je prônais pour les gens : les rendre autonome, qu'ils puissent transférer, se débrouiller. Depuis 1990 je me suis régalé* ». Son activité de « parrain » s'inscrit dans la continuité de son parcours d'enseignant, l'origine se situe dans ce passé professionnel. Cette action pourrait rappeler les années 1980 lorsque la confédération invitait les militants à s'investir dans le tutorat. Mais ce militant n'est pas tuteur, il est « parrain » et il intervient en quelque sorte en complément du premier. L'ajout d'un nouvel acteur amène à s'interroger sur les sens sociaux de cette activité. Le parrainage rentre-t-il dans le cadre d'une solidarité entre âges ? Les anciens actifs pourraient d'autant mieux s'investir dans ce type d'activité que ces classes d'âges (jeunes et jeunes retraités) ne rentrent plus en concurrence. On serait dans de l'entraide intergénérationnelle. Mais le parrainage est aussi l'addition d'une nouvelle activité et d'un nouvel acteur dans l'espace social de prise en charge de la transition professionnelle des jeunes ; espace qui en 30 ans s'est fortement développé sans que le chômage des jeunes s'en trouve affecté, de manière durable, positivement. Mais ces deux lectures ne sont peut être pas alternatives.

3.4 Favoriser la mobilité des jeunes « ruraux »

L'action dont il va être question ne s'inscrit pas dans les thématiques qui génèrent le plus d'initiatives et qui sont aussi les plus médiatisées (luttres contre les exclusions, la discrimination...). De ce point de vue elle apparaît même un peu marginale. Dans la presse syndicale on ne trouve trace d'aucune action qui s'apparente à elle de quelque manière que ce soit.

Cette action porte entre autres sur la mobilité. Si cette question n'est pas un axe revendicatif des sections syndicales, bien au contraire même¹⁷², elle est en revanche une problématique souvent interrogée dans les travaux sur l'insertion. Le développement de l'offre de formation qui obéit avant tout à des logiques internes permet certes à des jeunes d'origine sociale modeste de prolonger leurs études mais cette situation, un moment bénéfique, peut se retourner et devenir pénalisante dès lors qu'il s'agit d'accéder au marché du travail. Se pose alors pour les jeunes diplômés résidant dans des lieux excentrés la question de la mobilité vers des bassins d'emploi plus dynamiques voire, dans une autre optique, vers des villes universitaires¹⁷³. C'est à cet aspect qu'entendait remédier cette action qui s'inscrit ainsi dans

¹⁷² Au sein des entreprises la mobilité apparaît le plus souvent comme une contrainte imposée aux salariés et plus encore aux catégories intermédiaires et aux cadres. Sur cet aspect nous renvoyons à Boltanski et Chiapello (1999).

¹⁷³ Bien évidemment la faible propension à la mobilité peut aussi constituer un frein à la poursuite d'étude. Car si l'offre est abondante tout n'est cependant pas accessible « sur place ».

des problématiques de territoire et de formation. Il n'est donc pas étonnant que ce soit une URI qui l'a portée « *Moi dans le Lunévillois*¹⁷⁴, pendant 5 ans j'ai présidé le conseil de développement. Les démarches 'pays' qui concernent les territoires ruraux en France, ce sont des démarches participatives avec les élus, la société civile. Ils réfléchissent au développement économique mais pas uniquement. L'instance qui pilote ça c'est le conseil de développement. Pour la CFDT j'ai présidé la démarche de ce territoire et on a bénéficié d'un programme¹⁷⁵ européen, 'Leader' » (responsable formation à l'URI). Cette aide a permis de mener des actions diverses¹⁷⁶ dont la mobilité ne constitue qu'un volet.

Ce travail a fait l'hypothèse que la faible propension à la mobilité est avant tout une question de représentation, de subjectivité et d'inhibition psychologique et moins le produit d'un ensemble de conditions objectives qui constitueraient autant de barrières. Des groupes de parole (une quinzaine) ont donc été constitués : « *Cela a été compliqué de faire comprendre que mobilité ce n'est pas égal à transport. Cela n'est pas qu'une histoire de cadencement des horaires de bus et de train.* ». Pour illustrer ses propos ce responsable évoquera les remarques de certains de jeunes : « *Certains me disaient 'moi monsieur j'ai peur de prendre le train'. C'est en fait d'arriver dans une grande gare Nancy, apprendre à se repérer. Les jeunes ont peur d'arriver, ce qui change tout après.* ». Ces groupes d'expression ont évolué vers des questions de géographie et de déplacement en raisonnant non plus individu mais territoire « *Et nos jeunes ils ne regardent pas vers l'Est : Strasbourg qui est à 100 km, ils ne regardent pas l'Allemagne et pas au nord vers le Luxembourg. Et en regardant vers l'ouest on apparaît excentré...bon ça apparaît loin de la qualification mais en même temps...La réussite au sens large dans le système scolaire est beaucoup liée aux perspectives et à l'horizon que vous avez. Et quand vous avez un horizon plus ouvert et plus large...si j'échoue je reste à Lunéville, si je réussis un peu je vais à Nancy et beaucoup, à Paris. Et donc on disait 'regardez le boulevard qu'il y a de l'autre côté [à l'Est]. Sauf que pour arriver à cet horizon il y a un outil important la langue.* ». De ce constat est née une autre initiative (en cours) consistant à des échanges d'enfants de militants de la CFDT et du DGB autour de cet outil.

¹⁷⁴ Le « Pays du Lunévillois » est situé au sud de la Meurthe-et-Moselle, à mi-distance entre les Vosges et Nancy.

¹⁷⁵ Il a débuté en 2008 et comprend plusieurs phases.

¹⁷⁶ Un autre concernait l'évolution des services.

4. LA DYNAMIQUE DES « EXPERIMENTATIONS PEDAGOGIQUES » : UNE CARACTERISTIQUE FORTE DU SGEN ET DE LA FEP

Il s'agit ici d'examiner à partir de quelques exemples dans le champ de la formation initiale des innovations pédagogiques mises en place par des individus ou des groupements d'individus de la CFDT. L'impulsion est ici donnée surtout par des adhérents ou des sympathisants issus de la FEP (Fédération formation et enseignement privés) ou du SGEN (Syndicat général de l'éducation nationale et de la recherche publique).

4.1 SGEN et FEP, des postures originales, souvent en avance, et particulières en matière d'innovations pédagogiques

4.1.1. SGEN et FEP ... une étiquette « innovation pédagogique » revendiquée

Les entretiens menés permettent de caractériser les spécificités liés à l'appartenance au SGEN ou à la FEP.

«On est en avance ! »¹⁷⁷

On soulignera tout d'abord que l'action de ces fédérations semble pionnière sur de nombreux aspects liés au fonctionnement de la formation initiale, le SGEN et la FEP ayant participé à la création ou à la diffusion dans l'adversité des dispositifs tels que le CCF (Contrôle en cours de formation), le TPE (Travail personnel encadré), ou plus largement sur les ZEP (Zones d'éducation prioritaire). *« La théorie qu'on avance actuellement se résume ainsi : nous obtenons aujourd'hui ce que les autres vont défendre demain. Si vous prenez les zones d'éducation prioritaire, on a quand même été à l'initiative de leur création et aujourd'hui les FSU défendent les zones d'éducation prioritaire attaquées il y a encore vingt ans parce que c'était des moyens bien spécifiques donnés à l'établissement. Donc je suis persuadé que dans quelques années la FSU défendra le socle commun. Sur le CCF ils commencent à évoluer. Sur le TPE, maintenant ils le défendent »*

Un laboratoire d'idées

Par ailleurs, l'idée de « laboratoire d'expérimentation » est mise en avant et fonctionne tel un élément de connaissance commune, d'adhésion implicite et naturelle. On constate une diffusion de ce consensus à tous les niveaux, de l'action individuelle voire isolée d'un enseignant au sein de son établissement, à l'action de syndiqués au sein des instances des établissements scolaires, en passant par les institutions territoriales régionales (CCREFP¹⁷⁸, CESR¹⁷⁹ par exemple), ou encore, au niveau des négociations nationales avec les ministères dans le cadre de Commissions Professionnelles Consultatives. Il s'agit d'innover sur des thématiques différentes (évaluation - notation, pédagogies, reconnaissances des compétences) et de faire avancer les idées aux différents échelons de l'action (classe, établissement, région, national). La difficulté ne semble pas d'être innovant mais plus de faire vivre les propositions et de les diffuser.

L'innovation pédagogique

¹⁷⁷ Cet aspect illustre les analyses précédemment développées dans le chapitre 1.

¹⁷⁸ Comité de coordination régionale de l'emploi et de la formation professionnelle.

¹⁷⁹ Conseil économique et social régional

L'appartenance au SGEN ou à la FEP et l'envie d'être innovant en matière de pédagogie semblent étroitement liées. « *Je suis au SGEN et je ne pourrais pas être ailleurs, l'innovation pédagogique c'est le SGEN, et pas ailleurs. Si tu as un penchant pour cet aspect-là du métier d'enseignant, c'est au SGEN que tu t'inscris naturellement* ». Cette remarque d'un enseignant de collège reflète les multiples propos recueillis qui revendiquent une association étroite entre une attirance, une pratique pour les dispositifs innovants et l'apparence et l'adhésion à ce syndicat. C'est une marque de fabrique, un contrat implicite, une démarche naturelle, évidente.

4.1.2 Etre porteur des innovations mais en dehors de tout prosélytisme

A ces spécificités de l'action des adhérents au SGEN et à la FEP, un autre trait plus troublant peut être mis en évidence. Le travail permanent pour dynamiser et faire évoluer le cadre de l'enseignement, ou celui des pratiques pédagogiques est revendiqué et affiché (« *Il faut secouer le système* »). Mais cette volonté se réalise sans prosélytisme, bien au contraire. On pourrait même parler d'une certaine discrétion. Pas de revendication, pas d'association publique affichée entre une action spécifique et le nom du SGEN ou de la CFDT.

L'appartenance au SGEN ou à la FEP est source de dynamisme dans l'action mais l'action est aussi source d'autonomie par rapport au syndicat : « *Si je suis au SGEN, c'est parce que j'ai telle pratique. Mais je ne suis pas dans une église, ce n'est pas une chapelle le SGEN, ce n'est pas le SGEN qui me dit comment je dois faire. Il y a une part de liberté et d'émancipation en quelque sorte. Le projet du SGEN c'est celui de l'émancipation. Il ne s'agit pas d'être dans une vision, j'allais dire dogmatique de ce qui serait à faire, ce qui serait interdit.* »

Sans doute, cette « discrétion » s'explique-t-elle par le fait que l'exercice du métier s'exerce dans un cadre pluriel au regard des choix d'enseignement, des choix pédagogiques et donc des affinités politiques ou syndicales. Mais le déséquilibre apparaît fort entre une capacité et une volonté de développer, d'initier des innovations et le retrait volontaire et presque normatif à « revendiquer » syndicalement l'action menée. « *Il y a une volonté de ne pas « chapelliser » les expériences pédagogiques. On en est porteur mais on n'en est pas les dépositaires, on n'a pas déposé de brevets.* La finalité du projet (la réussite des élèves) passe donc bien avant et semble supprimer la nécessité d'officialiser l'appartenance syndicale de l'initiateur.

Du point de vue d'un observateur extérieur le paysage qui se dessine est celui-ci : l'appartenance au SGEN ou à la FEP est incontestablement une source de richesse et de dynamisme pour l'action individuelle. Pour autant, le fait « *d'avoir une étiquette dans l'exercice du métier* » est refusé et conduit à ce que l'identité syndicale soit en retrait. Plus encore, notre étonnement face à cette « non-revendication » était parfois difficilement compris par nos interlocuteurs, tant cette posture semble relever de l'évidence, presque du principe d'action.

4.1.3. Des actions surtout individuelles relayées ou pas au sein des établissements

Les actions pédagogiques semblent très souvent être initiées de manière individuelle par un enseignant pour faire face au(x) problème(s) qu'il rencontre lui-même dans sa pratique quotidienne du métier. L'initiative de réponse est donc essentiellement personnelle voire isolée dans les cas que nous avons rencontrés.

« Non, rien ne nous oblige à mettre ce projet en place. On pourrait très bien faire cours, recevoir les élèves, faire 1 h de maths, 1 h de français, 1 h d'histoire et puis 'merci au revoir'. Ou encore l'élève qui n'est pas sage va chez le directeur ou je lui mets 1 h de colle, c'est tout. On n'est pas du tout obligé de mettre en place ces systèmes. »

Les motivations sont diverses mais se retrouvent autour des thèmes de la volonté de réussite pour les élèves, d'adaptation de la pédagogie, du goût du changement, du goût pour l'expérimentation. C'est la personnalité de l'enseignant qui est ici moteur.

Ce dynamisme trouve parfois écho au niveau d'une équipe enseignante du SGEN ou de la FEP et un cercle vertueux s'enclenche. S'il semble difficile de cerner les variables déterminantes dans le développement, l'extension, la généralisation d'une action individuelle, la réceptivité de l'équipe de direction semble discriminante (Cf. l'exemple de l'atelier d'écoute qui sera présenté en 4.2.4).

Le lieu d'exercice semble une autre variable permissive, certains diront une condition *sine qua non* de la mise en place puis du développement d'une action pédagogique innovante.

Les établissements scolaires accueillant des publics difficiles, en échec dans les voies scolaires traditionnelles ont toujours permis ou facilité l'expérimentation. Le choix de démarches nouvelles en matière de transfert de connaissance devient nécessaire, et elles apparaissent comme la seule solution envisageable. L'inclinaison des enseignants militants au SGEN ou à la FEP y trouve donc naturellement un cadre d'épanouissement privilégié : *« En fait en SEGPA, j'ai tout de suite bien aimé la grande liberté pédagogique dont on dispose. De toute façon, personne n'a su faire ou ne sait faire avec ces gamins-là. Ils sont comme ça, ils ont des réactions violentes, ils ont envie d'envoyer 'balader' l'école. Ça fait cinq ans qu'ils rament à l'école, ils ont compris que ce n'était pas pour eux, en gros. Avec ces gamins-là, tu es obligé de réfléchir autrement. »*

« Les établissements de type ZEP dans lesquels se vit une difficulté scolaire sont souvent les fers de lance en matière pédagogique. C'est une solution aussi d'amélioration des conditions de travail des personnels. »

Mais la liaison logique entre établissements difficiles et lieu privilégié pour l'expérimentation ne doit être en rien exclusive. Par le passé, il semble que l'expérimentation pédagogique, notamment à titre individuel, était effectivement réalisable dans tous les établissements. Le dynamisme propre de l'enseignant ne semblait alors rencontrer que peu de limites, sauf à être confronté à un chef d'établissement ou à des inspecteurs soucieux des normes traditionnelles de pratiques. Le contexte actuel semble limiter la mise en œuvre de ces pratiques innovantes ou tout au moins semble en limiter fortement leur faisabilité : *« Au SGEN, beaucoup de gens ont envie de secouer le cocotier mais on est dans un contexte budgétaire qui ne permet pas toutes les folies. C'est ça le problème aujourd'hui : on aimerait bien réformer mais en supprimant des postes à gogo, on n'a plus de marge de manœuvre. On est en train de voir ça au collège. Tout ce qu'on faisait en plus est supprimé. Toutes les heures qui dépassaient un peu, où on pouvait faire des projets qui changent un peu, des croisements entre matières, etc., tout ça est en train de fondre. J'ai bien conscience que ça n'engage pas les collègues à essayer de faire des choses nouvelles. On n'est pas du tout dans cette dynamique-là. »*

De fait, les lieux actuels d'expérimentation semblent concentrés dans des établissements où existe encore une marge de manœuvre budgétaire. De nombreux enseignants en collège ou en lycée général soulignent ce recul qui constitue pour eux une perte d'intérêt professionnel, une baisse de qualité de vie au sein de la classe pour les élèves et pour eux-mêmes. Cette

déclaration d'un professeur de français en collège en témoigne : *« Je n'ai plus le temps, ou cela est de plus en plus difficile, de plus en plus tendu de faire des ouvertures, de faire du français autrement en participant à des concours littéraires, en participant à des rallyes entre CM2 et sixièmes ou entre 3èmes et secondes ! C'est vraiment sur le fil, chaque année, c'est presque un exploit chaque année d'avoir encore pu le faire. »*

4.1.4 La capitalisation

Nous l'avons dit, les expérimentations pédagogiques semblent très majoritairement relever d'initiatives individuelles voire isolées qui trouvent parfois des développements à l'échelon de l'établissement ou parfois de la région. Cette caractéristique ne semble pas poser problème, elle est même parfois revendiquée : l'enseignant est un acteur en lui-même. L'objectif de la réussite des élèves passe par une adaptation de la pédagogie. L'intervention de l'enseignant doit être au plus près des contraintes, des caractéristiques des jeunes, de l'établissement, de l'environnement économique, social... L'action individuelle *in situ* est donc naturelle et logique.

Ce cadre, voire ce principe d'intervention, pose directement la problématique du transfert des actions ainsi initiées. Il ressort de nos entretiens que les questions du transfert et de l'accumulation d'informations issues des expériences en matière de méthodologies, de pédagogies et de résultats ne sont pas du tout étrangères pour nos interlocuteurs, qu'ils soient enseignants, adhérents SGEN, militants de base, responsables régional ou national. Plus encore tous affirment que cette capitalisation devient nécessaire, incontournable.

Le cadre d'exercice des enseignants est en très forte mutation et rend leur travail de plus en plus difficile pour de multiples raisons : contractions des moyens matériels et horaires, élargissement des tâches et développement des fonctions administratives, évolution des caractéristiques et des lacunes du public jeune, évolution des demandes de ces jeunes et de leurs familles, évolution de la professionnalité de l'enseignant, évolution de la formation des jeunes enseignants. (*« Ceux qui arrivent et qui arriveront le feront de plus en plus par rapport à nous avec un autre passé, une autre philosophie du métier, avec surtout avec une autre formation au métier aussi ! »*).

Pour toutes ces raisons, l'aide à l'exercice du métier que peut représenter une capitalisation ordonnée, structurée et diffusée est perçue comme essentielle. Le congrès de Mons semble en cela marquer une rupture : *« Une des caractéristiques de fonctionnement de la Fédération depuis le Congrès de Mons, c'est qu'on a vraiment la volonté de sortir des laboratoires »*.

Une initiative est engagée par le SGEN autour des innovations pédagogiques en collège dans un premier temps, en lycée par la suite. Cette démarche - pour l'instant dans ses débuts - entend recenser, formaliser les thématiques d'intervention, les modalités, les résultats. Des cahiers méthodologiques auraient ainsi *« pour but de montrer les possibles, et des possibles différents. Suivant les établissements, il n'y a pas du tout la même entrée, pas la même construction des équipes. Certaines vont travailler plutôt sur le livret de compétences ; d'autres sur la gestion de la violence. (...) Le but du jeu étant de montrer aux collègues que travailler autrement est possible et que cela peut mener à des résultats positifs. L'intérêt est de savoir comment cela se passe et quels sont les résultats et les perspectives. Le but du jeu est de montrer aux profs de collège qu'on n'est pas obligé de baisser les bras, que l'avenir n'est pas forcément tout noir partout »*.

La volonté de se donner les moyens d'un transfert « *des bonnes pratiques* » est donc indéniable au SGEN au niveau national et les responsables CFDT rencontrés au niveau régional semblent appuyer complètement cette démarche qui « *enrichira la confédération CFDT et donnera des éléments d'appui pour des revendications* » auprès des interlocuteurs tant au niveau national (Ministère de l'Éducation nationale) qu'au niveau régional (au sein des CCREFP, dans des négociations entre la Région et le rectorat).

Une démarche normée de capitalisation au niveau national tend donc à prendre forme. Incontestablement, elle se diffuse aux niveaux locaux. Mais là encore, si cette capitalisation existe et que nos interlocuteurs ont considéré qu'elle devait s'accroître et se renforcer, elle reste encore peu formalisée.

Pour certains de nos interlocuteurs, cette absence de cadre normé de transfert des expériences est source de richesse, de fluidité, d'absence de lourdeur. Et cela est directement lié au caractère très individuel des démarches d'innovations pédagogiques. Le transfert se fait surtout par « *capillarité et jusqu'à présent cela était, peut-être à tort, un peu normal. L'échange était et reste encore très informel* ». Plus encore, l'absence de formalisme serait à rapprocher d'une volonté de ne pas « *se substituer à une organisation pédagogique* », d'où une capitalisation « *non officielle* ».

La culture de la capitalisation est récente et elle est en train de se construire, même si des outils ou des instances d'échanges existent. Outre les groupes de réflexion (par exemple à l'ICEM, Institut coopératif de l'école moderne, pédagogie Freinet, pédagogie institutionnelle), des groupes de partage s'appuient sur des bulletins ou, de manière croissante, sur les nouvelles technologies, on repère de plus en plus de sites internet dédiés. Ces groupes sont plus ou moins structurés et actifs selon les régions, les acteurs qui en sont moteurs, les périodes et les préoccupations qui y sont dominantes. Leur taille et leur structure sont variables. Ces groupes sont parfois limités à des adhérents SGEN, parfois ouverts.

Les échanges trouvent aussi place dans des instances plus officielles, propres à l'organisation de la fédération SGEN (par exemple les Pôles Politique Educative) qui favorisent le transfert d'expériences professionnelles par l'intermédiaire de journées de formation, de colloques sur des thématiques particulières. Mais d'autres instances d'échanges officielles relèvent du système scolaire dans son ensemble et sont sans rapport direct avec la fédération. Pour autant, elles servent incontestablement au transfert de pratiques, à l'image du Conseil pédagogique « *déjà mis en place par des chefs d'établissements SGEN depuis des années alors que dans la plupart des établissements il ne fonctionne pas* ».

4.1.5 Les thématiques et outils de formalisation de l'innovation

Un certain nombre d'outils et de thématiques, affichés dans les revendications du SGEN et relayés (plus ou moins rapidement) par la CFDT peuvent être de précieux outils de formalisation et donc de capitalisation des actions innovantes et/ou des bonnes pratiques. L'expérimentation peut y trouver un cadre de transfert et de visibilité.

Les thématiques sont diverses : le socle de compétence, l'évaluation des élèves avec le passage de la notation à l'évaluation par les compétences, l'individualisation et la personnalisation, tout ces sujets trouvant appui sur le livret de compétences.

4.2 Les expérimentations

4.2.1. Les traits communs, les différences.

Les expérimentations semblent surtout centrées sur les thématiques suivantes : elles visent à proposer un « apprendre autrement » pour des publics en difficulté ; assurer la qualité des moments d'enseignement en mettant en place des dispositifs qui visent à résoudre les problèmes relationnels, les tensions, les conflits et la violence qui polluent et phagocytent les moments dédiés à l'apprentissage.

Avant de revenir plus en détail sur différentes expériences, il nous semble opportun d'en dégager quelques traits communs et quelques différences saillantes.

Sur ce point, l'expérimentation au lycée Turgot de Roubaix se singularise. D'abord, elle relève d'une démarche globale voulant traiter de multiples dysfonctionnements par des entrées multiples. Ensuite elle a surtout été impulsée de l'extérieur par de nombreux acteurs pour beaucoup « étrangers » au monde scolaire, même si le relais en interne, notamment par des enseignants du SGEN a été essentiel dans la bonne réussite du projet à court terme et gage d'une action pérenne. Au contraire, les autres expérimentations auxquelles nous ferons référence reposent sur l'implication, la motivation, l'originalité de démarches individuelles entamées par des enseignants qui voient parfois leur action reprise et développée. De ce point de vue, elles semblent plus caractéristiques de ce qui se joue au quotidien dans les établissements

De fait, l'expérience « Turgot » se distingue et s'oppose aux autres exemples car le monde non scolaire est entré dans l'école, la résolution des problèmes ayant été envisagée sur la base d'une gestion qui englobe « l'École et le Hors École ». A l'inverse, les personnels moteurs des autres expérimentations présentées ici soulignent la volonté de traiter des problèmes de l'école au sein de l'institution. Cette priorité donnée à une logique de non intervention d'éléments extérieurs (parents, contexte social, travailleurs sociaux ou de santé...) se justifie par une volonté de rester centré sur le jeune en situation d'apprentissage même si les problèmes extrascolaires seront pris en compte pour proposer une solution pédagogique pertinente. C'est le cas dans l'expérimentation des groupes d'écoute « *ce qui est spécifique c'est d'abord qu'on est dans l'école et que l'écoute est à finalité scolaire* ».

Au-delà de ces différences, des traits communs dessinent des thématiques transversales aux différentes expérimentations.

- Tout d'abord, force est donnée à la pratique de « l'institutionnalisation » de moments particuliers liés au traitement de problèmes de comportement. Dans l'expérience du « permis à point » mais aussi dans celle de « l'écoute » et plus encore dans l'expérimentation de Turgot, la création de moments spécifiques dédiés à l'énonciation des problèmes, à leurs résolutions et à l'établissement de sanctions est un élément essentiel de l'efficacité du projet. Il semble y avoir une officialisation voire une institutionnalisation de moments *ad hoc* qui visent à purger le temps de l'apprentissage des moments perturbateurs de traitement de la violence : « *Justement, avec ce Conseil, ce qui est important c'est que ce moment-là soit institutionnalisé, c'est-à-dire qu'il y a un moment dans la semaine où on va parler de la violence, des tensions et ça permet aussi de différer les conflits. Parce que sinon, souvent à chaque récré, on est bon pour les régler* ». Le principe est « *tu notes ça (le problème) sur un papier, tu le mets dans une boîte à conflits et vendredi on l'ouvre* » (Expérience du permis à points).

- Une autre caractéristique de certaines expériences est de redonner force à la responsabilisation des individus.

Il s'agit en quelque sorte de repreciser le cadre qui est celui de l'élève (l'école), de lui redonner son identité, mais par la même, de repreciser ses droits mais aussi ses devoirs. Le diptyque est essentiel et le rapport à l'institution s'en trouve changé: Le jeune va rentrer dans l'école et « *il faut qu'on s'occupe de lui. Mais l'élève doit comprendre les attendus de l'institution, on explicite cela. Il faut redonner à l'élève sa propre identité. Le jeune va devoir rentrer dans l'institution, ce n'est pas lui qui est roi, On a à redéfinir ces positionnements. Mon truc c'est qu'ils aillent à l'école et travaillent* » (Expérience du permis à points).

- Une autre thématique tourne autour de la notion d'accompagnement.

Première déclinaison : entourer celui qui apprend. La fonction d'écoute est essentielle sur deux registres. D'abord en termes de traitement de la violence des tensions, il s'agit notamment d'expliquer la sanction et de vérifier qu'elle a bien été comprise. Cela pour réduire les récidives. Ensuite en termes de pédagogie adaptée, l'écoute est pour le jeune en situation d'échec, le préalable pour que se dessine chez lui une posture favorable pour apprendre à nouveau. « *Le pédagogue ce n'est pas celui qui fait cours mais c'est celui qui entoure celui qui apprend ... Oui, pour moi c'est de la pédagogie. Je ne pense plus du tout qu'un prof c'est juste celui qui fait cours. Un prof c'est celui qui doit être capable de faire cours ça on est bien d'accord, il faut qu'il soit compétent, qu'il possède la matière et surtout qu'il sache l'expliquer c'est un tout.* »

Il en découle directement une capacité à envisager un « apprendre autrement » basé sur l'individualisation, la personnalisation de l'enseignement. L'individualisation de l'enseignement, s'adapter le plus possible aux spécificités de chaque jeune et envisager son enseignement sur cette base, est une idée avancée par certains comme la condition de survie du métier d'enseignant dans l'avenir : « *Les compétences cela s'acquiert aussi à l'extérieur de l'Education Nationale. (...) Aujourd'hui, le combat que certains mènent contre par exemple l'accompagnement personnalisé est un combat, de notre point de vue, perdu d'avance. Ou bien ils acceptent cela et à ce moment-là, quelque part, ils vont sauver le service public et leur propre métier, ou bien demain, c'est l'enseignement par internet qui sera le prof et puis l'accompagnement se fera par Complétude, Acadomia et compagnie !. S'ils n'ont pas compris cela, ils n'ont pas compris que leur métier est effectivement de plus en plus un enseignement personnalisé, une approche personnalisée de l'élève.* »

Le souci de « l'alerte avant l'échec » semble également une orientation forte des expérimentations en lien avec la thématique de l'accompagnement. C'est la lutte contre le décrochage. Dans ce cadre, la réflexion et l'échange avec des personnels (parfois eux aussi adhérents au SGEN) de la MGI semble une option efficace au quotidien, même si de toute évidence, il s'agit de ne pas externaliser la difficulté. L'intervention doit être menée en amont du décrochage même si cela semble parfois lourd à porter : « *Il y a la logique de signalement, il y a la logique d'alerte. Il faut que les collègues soient en alerte. Je ne vous cache pas que quelquefois, lorsque des élèves s'en vont, les collègues ont un ouf de soulagement. Cela peut arriver.* »

4.2.2 Une intervention globale : le lycée Turgot de Roubaix

La thématique et la spécificité de l'action menée au milieu des années quatre-vingts dix au Lycée Turgot de Roubaix a été de prendre l'élève dans sa globalité et de monter une action liant apprentissage et vie à l'école, dans les quartiers, dans la cité.

Le lycée Turgot est orienté vers l'électronique et la vente. Il se situe à proximité de quartiers dits difficiles (« Alma » « Cul du Four » et « Hommelet »). De 2 200 élèves accueillis dans les années soixante, le lycée n'en accueillait plus au milieu des années quatre-vingt-dix que 300. A cette date, on peut parler de « lycée ghetto », positionné dans des quartiers eux-mêmes ghettoïsés : 80% de l'effectif y était orienté par défaut, avec une moyenne d'âge très supérieure à la normale, une proportion de jeunes immigrés très importante, et une autre relevant de la justice tout aussi conséquente. Dans son fonctionnement le lycée était pénétré de la logique de la rue, « *le discours intégriste avait même pris place dans les salles de classe* » (Directeur de l'établissement qui arrive en 1996).

L'année 1996 marque la rupture. Les acteurs se mobilisent pour redresser la situation : la Mairie met en place une reconquête des quartiers d'accueil et de l'établissement. Le Rectorat fait appel à un nouveau proviseur volontaire pour la mise en place d'une mission « lycée de la deuxième chance, lycée de toutes les chances ». Le Conseil régional, outre l'apport des fonds du FSE, investit dans une réhabilitation architecturale avec la mise en place d'un nouvel établissement : « *Un cadre nouveau, amélioré, beau étant la condition pour remobiliser les individus, les équipes enseignantes et administratives... Nous avons choisi une entrée ouverte sur l'extérieur, avec une agora vitrée. Je suis convaincu de l'importance de la qualité de l'architecture sur le pédagogique* » (le nouveau proviseur).

Cette intervention dans le cadre de l'urbanisme s'est ensuite diffusé aux quartiers environnants (réhabilitations, constructions d'infrastructures telle qu'une salle de sport).

La spécificité du projet Turgot réside dans le fait de dépasser les problèmes scolaires, d'envisager le problème dans une certaine globalité, les problèmes de l'établissement n'étant que le reflet de ce qui se passait dans les quartiers.

Cette notion de globalité se retrouve à plusieurs niveaux :

L'équipe pédagogique fortement impulsée par des militants du SGEN, émet le souhait de prendre en compte la globalité des élèves, « *des mauvais, mais aussi des bons* », « *dans le soutien comme dans l'excellence* » (d'où le nom de « lycée de toutes les chances et de toutes les réussites ». Ensuite, la globalité de l'élève c'est non seulement l'école mais aussi la famille et la cité. Les valeurs qui seront remises en avant dans l'école devront déborder vers les quartiers, vers la cité.

Il s'agit de travailler au plus près des besoins des individus tout en intégrant la notion de globalité, d'action dans et sur l'environnement. Ainsi, un projet pédagogique individualisé (sur financement de la MGI du Rectorat) est mis en place : les élèves signent un contrat et suivent leur scolarité en tournant pendant un an sur trois établissements signataires d'une convention, ce qui leur permet de découvrir différents métiers proposés dans ces différents lycées professionnels. Il s'agit de rompre avec l'orientation par défaut, il s'agit aussi d'ouvrir le jeune sur des mondes différents. « *Le réseau est mis au service du choix individuel* ».

D'autres actions sont menées. Sur la problématique de l'accueil, de l'information et de la formation, un centre de ressources est mis en place. Il repose sur l'échange, la rencontre des acteurs pour lutter contre l'illettrisme, « *chacun avait quelque chose à apporter* ». Le suivi-

accompagnement est un autre axe stratégique : des enseignants sont tuteurs pour les jeunes en situation de décrochage ; des interventions de psychologue aident à travailler autour de la médiation. L'accompagnement passe aussi par le volet répressif : à la moindre manifestation de violence, plainte déposée à la police, le conseil de discipline se réunit, les parents sont convoqués et le rappel à la loi est organisé. Mais cela doit se faire avec l'objectif de faire comprendre la sanction : *« Il fallait rendre à l'élève sa responsabilité. Sanctionner toute déviance, tout en en développant la médiation. »*

Il convient d'agir sur le développement global de l'élève : sanctionner, accompagner mais surtout, rassurer l'élève, *« lui assurer qu'il est normal, que l'on ne le prend pas pour un voyou »*. Il s'agit donc de travailler sur l'estime de soi, de redonner confiance, de travailler sur la notion de respect.

L'expérience de Turgot se révèle positive à plusieurs niveaux et à long terme.

- Du point de vue de l'établissement, le changement a été radical en termes d'image. Turgot, est ainsi cité en exemple en région et au niveau national dans le cadre des opérations « Lycée de toutes les chances (LTC) » et a directement impulsé le développement structuré du dispositif en 1999 dans près d'une trentaine d'établissements du Nord Pas de Calais¹⁸⁰. Plus largement Turgot est référence dans de la cadre des actions de lutte contre la violence en milieux scolaires et enfin dans le cadre des dispositifs de relation école-ville. L'expérimentation au niveau de la ville de Roubaix a impulsé un renouveau des quartiers limitrophes, même si beaucoup de travail reste à faire.

- Du point de vue des élèves, les effectifs ont recommencé à croître, même si la capacité souhaitable n'est pas forcément atteinte. Du point de vue des résultats scolaires, les progrès ont été spectaculaires, même si le contexte socio économique les rend toujours très aléatoires et fragiles

- Force est de constater que le dynamisme impulsé par cette expérimentation reste important dans l'établissement : il est à l'origine du foisonnement d'expérimentations, d'actions, de dispositifs centrés sur le développement du jeune dans sa globalité, même si les formes sont diverses (par exemple un chantier école au Mali, centré sur la production et l'installation *in situ* de panneaux solaires (depuis 2003) ; dispositif PARLE (Pôle d'Ateliers pour le Ré apprentissage de la lecture et de l'écriture depuis 2001).

4.2.3. Le permis à points

Cette expérience menée dans le cadre de classes SEGPA vise à installer plus de coopération entre les élèves mais surtout à rendre les élèves responsables en dépassant une situation de coercition permanente. Le système est issu de la pédagogie institutionnelle ; il fonctionne sur le même principe que permis (de conduire) à points. La décision de supprimer des points est prise par les conseils de vie des classes qui statuent sur les litiges.

Le principe repose sur le retrait de points, ce qui représente autant de libertés en moins, une période de bonne conduite permettant de trouver le stock initial : *« Les jeunes voient certaines de leurs libertés supprimées lorsqu'ils perdent des points. Par exemple, la liberté de s'asseoir à côté de qui ils veulent dans la classe. Quand ils sont à 0 point, là il y a un appel des parents, un rendez-vous est pris, puis une sanction est posée. Mais il est important qu'ils*

¹⁸⁰ L'expérimentation Lycée de toutes les chances : un premier bilan, Gilles Féréol

puissent récupérer des points Donc si pendant 2 semaines il ne se passe rien, le jeune récupère des points ».

Des groupes de concertation se réunissent chaque semaine le lundi durant une heure. Les enseignants qui y participent adaptent la sanction, à savoir le nombre de points retirés. Ces groupes sont officialisés dans les textes qui structurent l'expérimentation. L'originalité du projet réside surtout ici dans son portage par l'établissement dans sa globalité et donc par le fait que toutes les classes du collège soient concernées : *« En général, un prof peut être convaincu par ce système-là mais il a du mal à convaincre toute l'école, tout le collège, etc., et là ce qui est vraiment bien c'est qu'on a réussi à vraiment se mettre d'accord tous sur un système, de la 6^e à la 3^e. »*

4.2.4 L'atelier d'écoute

Cette expérimentation, menée à Annecy, repose sur l'idée d'une enseignante que l'écoute permet non seulement de dépasser les problèmes de violence, de débloquent des problèmes de compréhension mais aussi de faciliter l'apprentissage.

Démarrer de manière empirique, cette action d'échange a bénéficié du soutien du chef d'établissement puis elle a été formalisée, officialisée et portée par plusieurs intervenants (enseignant et CPE). La démarche centrée initialement sur une intervention collective d'écoute, s'est transformée en un accompagnement individuel *« Je me suis rendue compte qu'il suffisait d'un échange de 3 minutes et qu'il y avait des choses qui se mettaient en place. Et ça, ça m'a fait réfléchir. Je me suis dit 'qu'est ce qui se passe chez le jeune, comment cela se fait-il...ce n'est plus le même'. Je faisais ça à l'intuition : « tu restes ! » et on discutait. Et une ou deux fois il y a eu des choses tellement spectaculaires ... Je me suis dit 'il faut tirer partie de cela. En classe je n'y arrive pas.' Du coup, je me suis dit que je pourrais avoir un peu de temps pour proposer aux élèves des instants d'écoute. J'en ai parlé au proviseur. C'était l'année où débutaient les contrats d'objectif, avec des heures pour des projets. J'ai fait un courrier où je demandais du temps pour rencontrer les élèves et en fait dans mon emploi du temps j'ai eu 1h. J'avais demandé du travail individuel ou des petits groupes. Très vite, en fait on est passé à de l'individuel. Il se trouve qu'il y a une CPE qui a entendu parler de ça et elle s'est intéressée à cela. »*

L'objectif essentiel est de faciliter la relation enseignant-élève pour permettre le travail de transfert de connaissances. Il s'agit de créer les conditions de l'apprentissage par une meilleure compréhension entre professeur et élève, par une gestion et une dilution des situations de conflit d'incompréhension : *« Bien sûr il y en a qui arrivent là en colère. C'est important de les aborder ces conflits, et les jeunes sont demandeurs. »*

Il s'agit de permettre la compréhension, de mettre en commun les codes de vie scolaire comme répondre à une question posée en contrôle: *« Par exemple, pour un élève être bon élève c'était de tout savoir. C'était de dire tout ce qu'il savait et de ne pas forcément répondre aux questions. C'était de dire tout. On a donc appris à savoir ce que ça veut dire traiter une question. Il faut un lieu pour dire ça. Alors après ça va loin. »*

L'objectif est de donner un nouveau sens au rapport entre l'enseignant et l'enseigné.

L'expérimentation est en cours d'évaluation, une enquête d'impact encore en cours d'exploitation. Bien sûr, l'objectif est l'amélioration des résultats scolaires des élèves. Mais indéniablement, l'impact sur la confiance la motivation et la concentration semblent perceptibles.

4.2.5. La pédagogie par la pratique : une 4^e-3^e originale

L'expérience menée à l'ISSAT de Redon s'adresse à des jeunes en très grandes difficultés, voire même en situation de rejet et de rupture. Il leur est proposé des classes adaptées de niveau 4^e et 3^e, centrées sur une autre manière d'apprendre en liaison avec la découverte de métiers. L'entrée est le mode d'apprentissage par la pratique, par le visuel. Si l'approche est celle de la définition d'un projet professionnel, cette entrée vise directement aussi à rebours, à ce que le jeune se réconcilie avec les matières classiques que sont le français, les maths.

Les jeunes sont sélectionnés plus sur la motivation que sur les résultats, ceux-ci étant « *par définition* » mauvais puisque l'élève est en situation d'échec. « *En entretien avec les familles, on discute comment, en venant ici on a des chances de mettre l'élève dans une situation de réussite. A partir de là, on discute surtout de la motivation du jeune, ce qu'il a envie de faire. A la limite, ses bulletins scolaires ça devient annexe. Ils sont beaucoup dans une situation où le collège classique ce n'est pas pour eux. Donc ils ne travaillent plus et leurs notes ne veulent plus dire grand-chose, de même que les appréciations des enseignants. Donc du coup le bulletin je le prends un peu avec recul parce qu'effectivement les jeunes ne sont pas bien.* »

La sélection est centrée sur la motivation. On présente donc le projet aux jeunes et à leur famille comme l'offre d'une seconde chance. En termes de résultats « *c'est la clef de la réussite et moi j'encourage ça. On encourage ce côté nouvelle chance et ça marche. A 80, 90% on a des jeunes et des familles qui retrouvent avec l'école quelque chose de plus apaisé* ».

L'accès est soumis à la conclusion d'un pacte implicite où l'établissement offre les conditions d'un nouveau démarrage au jeune à faire le nécessaire pour réussir : « *Je le dis en entretien avec les familles. Voilà ce qu'on offre pour essayer de relancer... pour qu'il se remotive... Après c'est au jeune de faire son travail d'élève. Le pari est là. Effectivement, qu'il puisse retravailler le français, les maths... Dans l'entretien je le dis bien au jeune. Le contrat est clair. On va apporter des choses et ce qu'on demande à l'élève c'est qu'il se remette à travailler l'ensemble des matières, et ça fonctionne, on va dire à 80%.* »

L'objectif ultime est le Brevet, le DBN, le diplôme national du brevet (proche de celui des troisièmes en DP6). Le taux de réussite est de 80% environ selon les années, même si le niveau d'anglais relevé devrait le faire diminuer dans les années à venir. L'objectif est bien d'offrir un sas particulier, une approche spécifique de l'école pendant deux ans pour mieux ensuite réintégrer l'enseignement général.

L'approche professionnelle repose donc sur la découverte des métiers mais aussi sur une pratique particulière quotidienne dans la manière d'apprendre au jour le jour. Quatre domaines professionnels sont ainsi ouverts : la mécanique, les travaux paysagers, l'agriculture et la pêche en rivière. Le lien professionnel est mis en avant : « *Ce qui accroche vraiment, c'est le lien professionnel...le lien avec des formateurs professionnels. On est en bleu de travail... Mais ce n'est pas que de la visite d'entreprise, on est en situation de faire.* »

La pédagogie par immersion est privilégiée et doit laisser une grande place à l'observation, aux cas concrets, à la pratique. « *Les jeunes ont 3 demi-journées de découverte par semaine. Et par ailleurs 4 semaines de stage en février et juin.* »

De fait, le référentiel est respecté mais aménagé et son suivi est différent selon les moments de la scolarité. Un voyage de groupe sert de catalyseur pour motiver, souder les élèves mais aussi repérer les individus les plus fragiles. « *On ne tient pas compte du référentiel sur le premier demi-trimestre. On s'exonère... On pratique autrement pour remotiver, parce qu'on*

constate que les élèves sont fâchés avec l'école et il faut trouver un moyen pour les remotiver. Avant, ce voyage se faisait en fin d'année. Et on a trouvé que ce n'était pas forcément pertinent. Cela permet de les voir individuellement et ils se constituent en groupe. On repère facilement les différents types d'élèves : ceux qui vont poser problèmes, ceux qui vont être coopérants. On part donc en début d'année. Les jeunes vont préparer pendant 15 jours les questionnaires et ensuite on part 3 jours. Ils vont alors rencontrer différentes personnes : un entrepreneur de maçonnerie, un agriculteur biologique, un apiculteur, un animateur d'une réserve naturelle d'oiseaux, un maire, un pêcheur, ... On a visité le bateau, on a rencontré le capitaine des pompiers. On est allé voir une personne qui s'occupe du sauvetage en mer. On est allé voir un écomusée et ils ont découvert aussi le matelotage. Donc voilà en trois jours, on ne leur laisse pas de temps libre. Ils doivent tous prendre des notes. L'objectif est très clair : 3 semaines après le retour, ils doivent faire un exposé devant tous les parents ; ils mettent en commun leurs notes et font tous un exposé individuel. »

Les jeunes entrent par la pratique pour arriver au concept. Le travail se fait donc en quelque sorte sur le principe de l'inversion du processus traditionnel d'apprentissage : *« En mécanique, là les élèves amènent un moteur de mobylette. Ils le démontent totalement et le remontent après. C'est l'intérêt de la formation ici. Ils vont découvrir des notions un peu compliquées : comment l'explosion se fait-elle dans un moteur de mobylette ? Ce n'est pas forcément très très simple. En démontant, ils vont pouvoir mettre un nom au vilebrequin et voir ce qu'ils ont démonté et remonté. Après ils verront sur un plan. L'expérimentation c'est vraiment la base, l'essentiel pour eux. Une fois qu'ils ont expérimenté, manipulé des choses et qu'ils sont capables de mettre des mots et de visualiser la pièce, ils vont mettre des mots et après ils sont capables de passer au concept et de lire sur des plans un schéma. Globalement on est quand même sur le concept dans la formation. Ce qui est essentiel là c'est qu'il y a la manipulation. Et l'expérimentation des choses. En plus à cet âge-là, ... c'est des jeunes, on a une fille et 17 garçons, tout ce qui est mobylette ça les intéresse !! »*

La réussite de la démarche repose donc essentiellement sur une adaptation forte du cadre pédagogique interne à l'établissement, une individualisation de la formation. L'action est ici à l'échelle de l'établissement et le dynamisme de l'ensemble de l'équipe est requis. Il n'y a pas de professeurs spécifiques pour ces classes. Cela favorise certainement les échanges entre enseignants, entre élèves et évitent les éléments de distinction qui deviennent souvent autant d'éléments de stigmatisation. Mais cela semble demander une attention, une implication renforcée de la part des enseignants, voire une formation *ad hoc*. La politique de l'établissement en la matière semble être un appui essentiel: *« Ça demande quand même de l'énergie. Il faut être présent, il ne faut pas qu'il y ait de l'ennui sinon les jeunes vont l'occuper. Et puis il ne faut pas laisser filer. Dès que l'on peut expérimenter, toucher, manipuler, il faut le faire. Sur la formation des enseignants, il y a donc un comité élu sur liste syndicale, il y a 3 CFDT et un autre. On est un des établissements où il y a le plus de personnes à partir en formation, globalement, au niveau des enseignants. Il y a une dynamique de formation. Sur les 53 enseignants il y a 20, 25 enseignants qui vont chaque année en formation. Beaucoup ont passé des concours. On a plus de soucis pour le personnel de droit privé (cuisine entretien secrétariat...). Là on n'est pas bon. On n'a pas réussi à les faire utiliser leur DIF. On a essayé ».*

Elle repose aussi sur une implication des parents quand cela est possible. Mais elle s'appuie aussi et surtout sur un partenariat important avec le monde extérieur, lieu de découverte des métiers et de l'élaboration d'un projet professionnel pour le jeune. Dans le cas présent, la proximité syndicale a semble-t-il été déterminante dans la constitution d'un groupement d'employeurs pouvant accueillir des stagiaires et faciliter leur découverte des métiers. *« On a*

monté un groupement d'employeurs de milieu rural et là cela a été monté en lien avec la Mission Locale. Mais c'est un collègue qui est à la CFDT et le réseau CFDT a joué un grand rôle. C'est un groupement d'employeurs pour des jeunes qui se destinent au milieu agricole. »

4.2.6 La notation par les compétences

Mis en place dans une section SEGPA dans la Sarthe, ce système de fait « *un peu bâtard puisqu'on met des notes encore* » s'inscrit pleinement dans une logique qui consiste à dépasser le système traditionnel de notation, au profit d'une évaluation en termes de compétences.

« La pédagogie institutionnelle propose un système de ceinture, du type judo. Moi je ne le fais qu'en maths pour l'instant, il y en a qui le font pour le comportement aussi. En maths, les jeunes vont de la ceinture jaune à la ceinture noire pour l'expert. Les jeunes passent des brevets, des contrôles de ceinture pour passer à la ceinture supérieure. En fait ce système stimule complètement les gamins parce qu'ils savent où ils en sont. Ils savent qui est dans leur ceinture, ils peuvent progresser et en même temps ils gardent un œil sur le « je ne suis quand même pas ceinture noire ». Et ça, ça suffit. Ça les motive, ils sont « toi tu es quelle ceinture ? » Ils ne sont plus dans les notes parce que ce n'est pas dur ».

Cette démarche se justifie par l'incomplétude du système traditionnel de notation. « *Les notes ça ne veut rien dire et puis surtout, à 10 on passe. Ça veut dire que si on a fait la moitié de ce qu'on a à faire ...on dit que c'est bon. Si je réussis la moitié, si je suis à moitié de ce que j'ai à faire, à moitié de ce que je dois savoir, si je sais la moitié en fait c'est bon, je passe !* ».

Il s'agit aussi de casser le cercle vicieux de la marchandisation de l'effort du jeune pour redonner sens au travail, lui redonner une perspective : « *On est dans un truc de marchandeur : les gamins, quand on leur donne un truc à faire, si ce n'est pas noté, ils s'en moquent. S'il y a la carotte, si c'est noté c'est bon, ils s'y mettent, sinon... Donc on n'est pas là pour apprendre, on est là pour gagner des notes, pour être tranquille. Je caricature !* »

L'expérience est enrichissante pour les enseignants mais elle est aussi plus exigeante plus en termes de préparation, d'autant plus que leur formation n'intègre pas cette pratique de l'évaluation. Cela passe donc par de l'auto-formation. « *C'est beaucoup plus structurant pour savoir ce qu'on fait, ce que l'on évalue en faisant un contrôle, en faisant une évaluation. On ne fait pas plus de contrôle. Quand on contrôle, on le formule en tant que compétence et l'élève aussi sait clairement ce qui va être évalué. La démarche est la suivante : 'là je veux savoir si tu es capable de lire un tableau à double entrée, on va voir si tu sais faire ça.'* Alors que bien souvent dans les contrôles, tout est noyé, on a tout un tas de choses en fait. »

Cette nouvelle pratique ressemble fort à une révolution culturelle difficile à mettre en place : en effet le système de notation prédomine encore (sauf peut-être en primaire) et l'enseignant doit s'y conformer. Il doit dès lors éventuellement pratiquer les deux modes d'évaluation. « *En fait j'ai inversé le truc, c'est-à-dire que plutôt que de mettre des notes et puis après cocher mes compétences, je m'occupe des compétences, de ce que les jeunes font et des ceintures et après je transforme ça en note. Ce n'est pas dur : il a réussi son contrôle, je le note et puis voilà. Et les notes dépendent de leur ceinture, c'est de la différenciation, chacun a son niveau.* »

5. LES DIFFICULTES DE L'ACTION

La question de l'appropriation par les équipes syndicales ou les militants CFDT de la thématique générale des jeunes et de l'aspect particulier de leur accès à la qualification, interroge le fonctionnement des différents niveaux qui composent l'organisation ainsi que leurs relations mais aussi le statut de la formation dans les relations sociales.

5.1. Comment se saisir de la question de la qualification

Comme nous l'avons évoqué dans le premier chapitre, la question des jeunes et de l'accès à la qualification (entendue dans un sens large) rejoint les thèmes de nombreux « secteurs » confédéraux puisqu'elle relève à la fois du secteur de la formation initiale, de celui de la formation professionnelle, de l'exclusion, voire de la syndicalisation. Cette situation n'a rien d'étonnant si l'on compare la manière dont cet objet est pris actuellement en charge par les politiques publiques. Un secrétaire général d'URI le constate : *« je dirais que notre approche des jeunes, en termes d'approche confédérale, est très segmentée. Il y a tout ce qui relève de la problématique formation initiale il y a tout ce qui relève ensuite du contrat pro et puis après il y a la partie logement qu'on voit émerger dans la négociation 'gestion sociale de la crise' et puis c'est un peu tout. »* Il est possible que la diversité des modes et des niveaux de prise en charge vienne brouiller le message ou en affaiblir sa portée.

A ce constat d'ordre très général, vient s'ajouter la question plus spécifique de la « qualification » (qu'elle s'applique aux jeunes ou non). Car si l'emploi des jeunes trouve une résonance spontanée dans les représentations à travers l'idée d'un injuste rituel de passage (cf. l'expression 'bizutage social'), le thème de la « qualification » et l'ensemble de ses connotations est moins accessible. Selon un ancien secrétaire confédéral, cette difficulté intrinsèque a conduit la Confédération à abandonner la dimension politique du sujet et à la rabattre sur un registre technique. En définitive, elle serait devenue en quelque sorte le monopole d'experts. *« Tout ce jargon qui entoure la qualification avec les aspects savoirs, tous ces débats sur les savoirs ... Ne serait-ce que ça, on voit bien que les militants ne sont pas habitués à se saisir de ce domaine de la certification que j'associe moi à 'qualification' et à 'compétence'. En définitive, l'organisation laisse à des spécialistes le soin d'intervenir sur des sujets mais d'une façon technique et les messages politiques sont rarement au rendez-vous. »*

Par ailleurs, l'importance du diplôme dans les mécanismes de l'insertion professionnelle s'est progressivement élargie sous l'effet de la crise à l'enjeu développé au sein des branches autour des « certifications » (et en particulier les CQP), pour *in fine* limiter le débat au sein des professions sur les conditions de construction et de développement des certifications plutôt que sur le bien fondé de celles-ci. *« Sur la construction de la certification politiquement ce sont les fédés qui sont à la manœuvre normalement. J'ai tenté de faire des réunions qui portaient sur les CQP, j'ai été obligé d'abandonner. Qu'est ce qui a été écrit sur les CQP qui viennent de l'organisation. Est-ce qu'il a une doctrine ? Non, on a essayé de travailler à quatre ou cinq fédés là-dessus mais ça n'a rien donné. Ceux qui étaient là venaient et racontaient comment se construit un CQP mais en dehors il n'y avait pas de réflexions. Le CQP doit-il être recherché ? Est ce que ça ne freine pas la mobilité interprofessionnelle ? Est-ce qu'il est normal que les certifications proposées aux adultes soient identiques à celles proposées aux jeunes ? Ce genre de choses n'était pas débattu, il n'y a pas ce type de discussion. »*

Ce point de vue très critique se trouve pourtant étayé (voire renforcé) par certains entretiens, comme le montre cet extrait réalisé auprès d'un ancien membre de CPNE et ancien président d'un fonds d'assurance formation. « *Les CQP, c'est les patrons qui en étaient à l'origine. Mais la fédé s'est accrochée pour éviter de les laisser en première ligne ... La fédé s'est efforcée de s'impliquer dans les financements mais aussi le fonctionnement des CQP. Tout ce qui concerne le contrôle de la formation des jeunes a été l'objet d'un investissement prolongé de la part de la fédé. C'était une manière de mettre le pied à l'étrier à des jeunes qui éventuellement après pouvaient faire carrière.* » Si l'aide à l'emploi des jeunes ou l'intervention dans le contrôle des formations sont au fondement de l'action, l'enjeu est aussi de ne pas laisser le patronat piloter seul l'offre de certifications.

Si la gestion des certifications à travers les CQP a pu se dérouler dans une préoccupation surtout centrée sur la branche, la CFDT a mené une action en faveur du développement des CQP interprofessionnels. Par ailleurs, la Confédération prône systématiquement des articulations entre les CQP et les diplômes de l'Éducation nationale ou les certifications d'autres ministères. Elle défend ainsi le point de vue que les salariés puissent avoir un usage des CQP dans le cadre d'un parcours professionnel et qu'ils constituent une passerelle avec d'autres certifications. Enfin, d'une manière générale, la question du socle commun de compétences a constitué une occasion de renouveler les formes du débat entre confédération et fédérations sur le thème de la qualification.

5.2 Conduire et rendre visible le militantisme institutionnel

Malgré la volonté des représentants de la CFDT de peser au sein des instances paritaires et bien que le sujet de la formation soit généralement présentée comme un objet consensuel¹⁸¹ dans la négociation sociale, certains aspects des revendications de la confédération loin d'être partagés, sont simplement déniés par les représentants patronaux. C'est notamment le cas évoqué ici de la qualité de la formation, qui constitue un thème auquel la CFDT est particulièrement attachée : « *Très honnêtement, la partie patronale sur cette affaire, c'est un des aspects sur lequel ils sont le plus rigides. Je le constate en siégeant dans un OPCA, le discours dominant de la part du patronat, c'est 'l'argent des entreprises doit retourner aux entreprises', avec tout ce que ça signifie en termes de service rendu aux entreprises. L'OPCA ne parle qu'aux entreprises, il n'a pas à parler aux salariés, il ne les connaît pas d'ailleurs, il ne sait même qu'il y a des salariés dans les boîtes. On a eu un débat vif parce qu'on nous présentait un document qui prétendait travailler sur la qualité des formations or il ne parlait jamais des salariés. On s'est opposé, on s'est rallié les autres organisations de salariés sur cette position en disant 'non ce que vous prétendez aborder, ça n'est pas sur la qualité des formations, c'est sur le service rendu en tant qu'OPCA à l'entreprise ça peut être intéressant qu'on le sache, pourquoi pas mais ce n'est pas une évaluation de la qualité des formations'. Parce qu'évaluer la qualité des formations sans s'adresser jamais à ceux qui en ont bénéficié, ça ne nous semble pas vraiment possible. Mais ils sont très rigides* »

Certains de nos interlocuteurs ont été encore plus sévères sur la situation : « *Il ne faut pas se la raconter : dans les OPCA c'est le directeur qui mène le bal, les administrateurs je vous dirais ... oui les administrateurs il y a éventuellement le président s'il a un peu de poignet et s'il est sur place.* » Ce constat de la difficulté à rendre légitimes certains objets de revendication (la représentation des intérêts des salariés) se trouve également renforcé quand dans certaines régions il n'existe pas de front commun au sein des organisations de salariés.

¹⁸¹ Nous discuterons cette idée ainsi que d'autres qui lui sont associées dans le point 5.4.

Un autre problème lié à la conduite de l'action institutionnelle s'explique par l'importance du nombre des mandats et donc à la constitution des équipes qui en ont la charge. Cette situation se traduit parfois par un déséquilibre démographique et de renouvellement des générations. *« Je suis membre de la délégation du CESR, je suis au CCRFP, je siège au comité régional de l'emploi, je vais siéger aussi à la future IPR, instance paritaire régionale et j'en passe. Le problème c'est qu'on ne peut pas être partout et tout tenir. Oui il y a de la cohérence mais ici il n'y a qu'une génération de militants et moi à 52 ans je fais partie des 'jeunes' c'est dramatique. »* Cette situation est certes liée à l'état des « forces » régionales mais même dans le cas de régions où l'implantation de la CFDT est solide, il a été mentionné le risque d'un décalage entre les « porteurs de cause » et ceux qu'ils sont censés représenter.

« On a du mal à mettre en mouvement nos propres équipes sur ces questions, ça c'est une réalité. En effet dans l'institutionnel c'est déjà des gens qui sont en dehors des clous des jeunes donc le décalage il est déjà important. Je pense qu'on peut le régler par le fameux groupe jeune qu'on a mis en place. Ça doit contribuer à faire en sorte qu'on soit plus visible, en tout cas à faire connaître cette action par les jeunes. » (Secrétaire général d'URI)

En outre, la nature de l'activité et ses temporalités est également présentée comme une difficulté à mobiliser les militants : *« Dans les différentes instances (CPNE, OPCA, CPC), on fait confiance à des personnes qui s'intéressent au sujet parce que professionnellement ils ont du bagage. Il n'est pas évident de trouver la perle rare pour s'investir sur ces sujets. Parce qu'il faut quand même bien dire que c'est moins flatteur d'avoir à s'investir sur ces sujets-là qu'à proclamer au sortir d'une réunion sur les salaires qu'on a obtenu x% d'augmentation. Il y a presque une césure entre la démarche syndicale traditionnelle, qui est une démarche qui doit produire des résultats tangibles et qui évoque quelque chose sur le quotidien des individus et cette démarche de fond sur l'emploi et la formation, qui demande un investissement sur plusieurs mois avec des résultats qu'on a du mal à mettre en évidence. »*

Pour les mandatés eux-mêmes - et malgré l'importance qu'ils confèrent à leur mandat -, certains évoquent le risque que le fort investissement institutionnel ne se traduise par une rupture avec la réalité sociale.

« Moi ce qui m'intéresse après c'est 'quels résultats pour les salariés ?' A un moment donné il faut se poser la question, l'objectif d'une journée ça n'est pas uniquement de se faire plaisir, qu'est-ce que ça a changé concrètement, comment on a fait avancer les choses ? Moi j'essaie toujours de garder ça en ligne de mire, il faut toujours évaluer, sinon ... »

Pour autant, la question de l'évaluation de l'action n'a rien d'évident. Car les critères de l'évaluation sont souvent liés à des volumes de financements mais relativement peu aux contenus des actions ou au devenir des individus qui en ont bénéficié.

« Tout ce qui pouvait faire masse était bon à prendre et finalement le regard qu'on avait sur le contenu, on pouvait de façon paradoxale mobiliser l'attention des partenaires sociaux sur des opérations originales qui représentaient quelques centaines de personnes et avoir des débats terribles sur le bien fondé de ces actions. Mais à part ça, les dizaines de milliers de contrats qui étaient réalisés, étaient supposés être parfaits parce qu'ils avaient été financés par les OPCA, donc forcément a priori ils étaient parfaits » (ancien secrétaire confédéral).

Enfin la construction même de la structure syndicale entre territoires d'un côté et professions de l'autre constitue un obstacle à une déclinaison homogène de l'action. Les militants qui exercent des mandats du côté de l'interprofessionnel estiment qu'ils ont un rôle de sensibilisation, d'impulsion auprès des syndicats mais que ces derniers s'empareront des enjeux de la formation professionnelle s'ils en voient l'intérêt et s'ils trouvent dans leur rang des militants qui à leur tour veulent porter cette action.

« On a remis en place un groupe régional formation professionnelle et petit à petit on va essayer d'irriguer de plus en plus l'ensemble du réseau militant en [...] sur ces questions-là. Mais ce n'est pas gagné parce qu'au niveau des syndicats professionnels ... je connais peu de syndicats professionnels chez nous qui ont au sein de leur bureau ou de leur commission exécutive quelqu'un qui soit clairement identifié formation professionnelle. On n'a guère les moyens de travailler ensemble, on a déjà du mal à suivre 3 OPCA interprofessionnels. On devrait essayer d'avoir une vision de l'ensemble, on n'en est encore pas là. Pour illustrer : je connais peu de syndicats dont la résolution de leur dernier congrès aborde les questions de formation professionnelle ».

5.3 La difficulté de la cause et de sa mise en œuvre en entreprise

« La stratégie de développement des contrats pour les jeunes en entreprise a toujours été difficile. Ça tient peut être à la représentativité des syndicats, la faiblesse de nos présents dans les entreprises ... Là il ne s'agit pas de défendre les salariés en activité, il s'agit de faire rentrer des jeunes en activité, il faut « vendre », dire « ayez le souci ». Quand vous négociez par exemple des accords de gestion prévisionnelle de l'emploi, vous avez en contrepartie des outils faramineux. Parce qu'un contrat de qualification, un contrat de professionnalisation, il permet d'anticiper. Si vous dites qu'à deux ans vous aurez besoin de telles compétences pourquoi ne pas utiliser ces modalités-là ? » (Ancien secrétaire régional chargé de l'emploi et de la formation)

Non seulement la possibilité de peser sur les questions de gestion de l'emploi au sein des entreprises reste mesurée mais le thème de l'emploi des jeunes ne résiste pas aux conjonctures économiques difficiles. Comme le rappelle ce délégué syndical d'un très grand groupe du BTP, ni les expériences passées ni la signature d'un accord d'entreprise ne sont le gage d'une politique d'intégration des jeunes :

« Dans le BTP les mentalités évoluent lentement sauf qu'aujourd'hui il y a un vrai constat c'est que les carences en termes de recrutement des jeunes et ils s'en aperçoivent de plus en plus. On a vécu nous 96, une période de crise, où ils ont licencié à tout va et je me souviens moi à l'époque avec les collègues on disait qu'ils allaient subir des années plus tard et ils disaient 'on verra on verra' et ils ont oublié ce qui s'est passé. [...] Aujourd'hui on a des engagements précis sur tout ce qui touche à la formation à l'intégration des jeunes etc., on a signé l'accord (...) C'est un des meilleurs accords de groupe. On a été les premiers à le négocier mais aujourd'hui le constat qu'on fait ce que j'ai énormément de mal à recueillir les données et les informations. C'est un accord sur le plan national et la direction ça l'arrange parce qu'au lieu de négocier localement avec tous les représentants (il y a 500 filiales dans le groupe), elle le négocie au niveau national. Nous ça nous arrange parce que ça nous permet de mettre la pression, ce qui n'est pas forcément toujours le cas au niveau local. Mais après, c'est la mise en œuvre et le suivi. J'en suis un an un an demi après la signature, on n'a pas encore fait le bilan, ne serait-ce que sur les entretiens individuels que tous les salariés doivent passer parce que sur l'ensemble des régions les entretiens ne sont pas encore finis. »

Enfin, si la question de l'intégration des jeunes est contingente à des politiques de gestion de main d'œuvre, elle trouve également ses limites dans les calendriers de la négociation sociale. C'est ainsi que l'obligation légale pour les entreprises de plus de 50 salariés d'avoir conclu ou mis en place un plan unilatéral sur l'emploi des seniors au 1^{er} janvier 2010 se traduit une fois encore¹⁸², par une opposition des catégories de travailleurs.

¹⁸² comme le dénonçait déjà la confédération au cours des années 70

« Aujourd'hui ce qu'on négocie c'est le travail des seniors. Il y a une urgence parce qu'il y a des pénalités qui arrivent. Hier j'étais dans une entreprise où on n'a parlé que de ça 'le travail des seniors il faut trouver des solutions'. Aujourd'hui la priorité dans les entreprises ce n'est pas de faire rentrer les jeunes mais de conserver les salariés le plus longtemps. Dans toutes les CCN on est en train de travailler sur le travail des seniors avec les objectifs de la nouvelle loi et de renégocier les anciens accords » (secrétaire national d'une fédération en charge de la formation professionnelle).

L'engagement des militants dans les entreprises est peut-être lié au travail d'incitation des mandatés (via les syndicats) mais aussi, selon l'avis d'un ancien secrétaire régional chargé de l'emploi et de la formation, à la « qualité du paritarisme » (pour produire un effet d'ensemble). On notera également qu'au sein des entreprises et des équipes syndicales, l'intérêt pour la formation ne serait pas unanimement partagé. Plus, il provoquerait des formes d'incompréhension : « Mais le problème ... pour négocier les salaires, la RTT, ça ils savent. Dès qu'ils attaquent la formation, plus personne ne sait. Et nos administrateurs CFDT qui sont appelés à s'absenter pour des réunions, pour des jurys...ils se font engueuler par les CFDT dans l'entreprise 'ah ça suffit avec le FAF', terminé. (...) Dans les sections ils commencent à s'approprier le fait de la formation professionnelle continue, le fait ! Ils sont loin de raisonner sur les conséquences, sur la syndicalisation notamment. C'est important. Si vous obtenez quelque chose à un salarié, souvent il finit par se syndicaliser, il adhère. C'est une approche comme une autre, il n'y a pas que la défense prud'homale. La formation professionnelle c'est 'on se forme pour bâtir sa valeur professionnelle' et c'est là où les sections syndicales doivent s'efforcer à l'intérieur de l'entreprise par le biais de la commission formation, le dialogue avec les DRH de s'approprier la formation continue » (Ancien président d'un fond d'assurance formation). Ce sont ces aspects que nous allons discuter maintenant en nous intéressant à la place réservée aux organisations syndicales sur le thème de la formation. Nous verrons que la question de l'appropriation n'est rien moins qu'évidente, tant le paritarisme se délite dès lors que l'on passe des niveaux nationaux aux plus locaux.

5.4 Une difficile appropriation des questions de formation par les sections

L'exposé des types dans la partie précédente a permis de montrer que la majorité des actions ne ciblait pas un public bien particulier mais étaient destinées à l'ensemble des salariés, les interventions contre l'illettrisme en sont un exemple. Il a aussi été l'occasion de souligner que dans les actions étudiées la problématique de l'insertion des jeunes se mêle à d'autres thématiques, la lutte contre les discriminations par exemple. La partie précédente a aussi fait apparaître la faiblesse de la prise en charge des problèmes d'insertion des jeunes par les sections syndicales, aspect que nous avons déjà abordé dans notre introduction et qui a orienté notre mode d'investigation. Cette partie entend traiter de facteurs qui contribuent à cette absence d'investissement en élargissant l'objet à l'ensemble des questions liées à la formation.

Dans une introduction à un numéro spécial sur « *Les chantiers de la formation permanente* »¹⁸³ L. Tanguy avance un certain nombre d'idées importantes sur cette activité. Elle écrit : « Les analyses développées plus loin [dans les différents articles du numéro] permettent en effet de comprendre comment la formation est devenue ce lieu d'entente sociale qu'il est aujourd'hui. L'absence de débats ou de controverses sur les fins et les significations

¹⁸³ *Société contemporaine*, 1999, n° 35.

de la formation, ainsi que son administration par des instances paritaires, ont pu faire dire que la formation professionnelle continue représente aujourd'hui l'exemple même d'un 'espace public pacifié'¹⁸⁴. ». Dans un autre texte cette auteure avance, selon nous, une autre idée importante : « Indissociablement liée à des réformes politiques et sociales à ses débuts, la formation a été simultanément définie par ses promoteurs en termes techniques qui neutralisent ce caractère politique et, ce faisant, la représentent comme un bien commun.»¹⁸⁵. Nous allons essayer de préciser le cadre de validité de ces deux idées qui n'ont pas le même statut dans ces deux citations. Pour dire les choses de manière rapide et abrupte ces analyses nous semblent largement pertinentes quand on se situe à des niveaux nationaux et centraux (Etat, branche...etc.) en revanche elles nous semblent beaucoup moins évidentes au niveau des entreprises, des établissements et cela a des effets sur l'action syndicale dans ces structures. Autrement dit l'articulation des différents fait problème ne va pas de soi (Chevallier, Gaudeul, 1996).

Dans les investigations que nous avons menées dans les entreprises la formation n'apparaît pas forcément comme un thème consensuel. Il n'y a pas de rencontre et d'accord spontané sur cette question : « *De toute façon on s'engueule toujours sur les deux réunions de formation donc... toujours un sujet qui fâche. On a beau lui dire [au patron] qu'il y a 85% des gens qui ne sont pas formés ... De toute façon à chaque fois je me fâche.* » (militante d'une section d'un établissement d'un grand groupe de l'agro alimentaire). Si le premier thème de désaccord est le volume des actions, le second est la dimension inégalitaire. L'arbitraire ou le clientélisme et pour le moins une très forte opacité pesant sur les décisions, cela y compris lorsque les relations sociales dans l'entreprise sont qualifiées de bonnes, sont aussi pointés. La question des finalités constitue une autre pomme de discorde. Ainsi la lutte contre l'illettrisme, a priori noble cause, devrait engendrer facilement le consensus. Et bien, ce n'est pas toujours si simple. Faut-il privilégier le « travailleur » ou le « citoyen » ? « *Comme le délégué syndical, ça fait des années qu'il insiste pour que le stage contre l'illettrisme...c'est énorme ! Ils sont arrivés, il y a eu la formation qui a été mise en place, il a arrêté au bout d'une heure. Il a dit ' On arrête tout. J'ai vu comment vous procédez, c'est hors de question'. Le salarié qui souhaite être formé, c'est pour qu'il vive mieux à l'extérieur de l'entreprise et à l'intérieur, mais d'abord à l'extérieur. C'est quelqu'un qui veut être capable de lire des panneaux, de s'orienter, qui veut être capable de lire un courrier de la maîtresse ou du maître, de remplir un chèque, ce n'est pas de lire un plan, ni de savoir comment on écrit pioche !* ». (président du CE) La question du financement est sur ces aspects, décisive. C'est l'entreprise qui finance et comme le dit ce militant « *Les patrons du BTP ont tendance à dire 'c'est nous qui payons c'est nous qui gérons, on fait ce qu'on veut'.* ».

Venons-en à l'idée de « bien commun » entendue comme produit d'une construction politique. Nous n'avons effectivement pas recensé de propos de militants s'opposant au principe de la formation. De manière abstraite, on peut parler effectivement de la formation comme d'un « bien commun », parfois même ardemment défendu¹⁸⁶. En revanche, dans la réalité de son élaboration, dans la réalité de sa mise en œuvre dans l'entreprise, cette idée ne tient plus. Le niveau de l'entreprise/établissement fait rejaillir la dimension politique occultée dans l'idée de « bien commun ». La formation dans l'entreprise est d'abord un fait des directions d'entreprises. Et, si la « formation est un « bien commun » alors, dans les

¹⁸⁴ L'auteure renvoie pour cette formule à Mériaux (1994).

¹⁸⁵ *Education et société*, 2005, n°16

¹⁸⁶ « *Nous on a tout intérêt à ce qu'il y ait des gens qualifiés. Parce que c'est aussi un argument pour avoir des marchés* » (militante, à propos d'actions de lutte contre l'illettrisme)

entreprises, ce bien est l'objet d'une appropriation privée¹⁸⁷ : « Dans notre mode de fonctionnement ce qu'on aimerait bien c'est pouvoir travailler sur le plan de formation avec l'employeur, négocier un accord sur la formation professionnelle, travailler sur le plan de formation pour pouvoir sélectionner les formations. Sauf que là, c'est lui qui décide de toutes les formations de l'entreprise. Les bilans de compétences, les VAE, ça il y en a très peu. Il y a uniquement que dans l'accord de méthode, quand on rentre dans les PSE. » (déléguée centrale, grand groupe) ; déception d'autant plus grande que l'investissement est important.

Bien évidemment les aspects plus spécifiques aux jeunes (contrats de professionnalisation, apprentissage) ne sont pas l'objet de propos différents. Le flou, le manque de connaissances, reviennent très souvent dans les propos des militants : « Ça bogue là dessus. Le patron se dit 'Si moi je les forme pour une meilleure qualification demain je serais obligé de leur donner un autre poste et comme moi je n'ai pas envie de leur donner et bien je préfère ne pas négocier d'accord avec le partenaires sociaux, comme ça je fait ma petite tambouille interne, je fais évoluer uniquement les salariés que j'ai envie de faire évoluer dans le cadre de ce que j'ai besoin. Chaque année il se fixe certainement un objectif', que ce soit en apprentis, que ce soit les CQP en interne... et puis les directeurs de magasin, donc ils se mettent les objectifs chaque année puisqu'ils vont même sur les forum de l'emploi...mais avec nous partenaires sociaux ils ne veulent pas en discuter. C'est quelque chose qu'ils veulent maîtriser. Alors par contre ils sont fiers de nous expliquer ce qu'ils mettent en place. Ca leur sert de vitrine » (déléguée centrale). Seule tonalité positive rencontrée dans nos entretiens, elle est issue d'un militant d'une entreprise publique de transport : « Le jour où la Direction d'entreprise nous a présenté les contrats pros qu'elle voulait mettre en place dans l'entreprise, notre travail a été de faire en sorte qu'ils aient des salaires décents. C'est vrai qu'on ne pouvait pas intervenir puisque le contrat pro c'est un peu particulier, c'est un financement extérieur, ce n'est pas l'entreprise qui gère, par contre on a quand même réussi à faire en sorte que ces salariés s'ils n'avaient pas le même salaire, qu'ils aient au moins les mêmes avantages que les autres en ce qui concerne l'ancienneté. ». Ce sont effectivement sur ces questions de salaire, de congé et là d'ancienneté que les sections peuvent le plus peser¹⁸⁸.

Il conviendrait de compléter, d'approfondir et de systématiser ces observations par trop parcellaires mais nous faisons l'hypothèse que si des nuances seraient à apporter l'essentiel ne serait pas contredit¹⁸⁹.

¹⁸⁷ On aurait dit autrefois de « classe »

¹⁸⁸ L'obtention par les syndicats de certains avantages pour les jeunes en contrat de professionnalisation ou d'apprentissage peut provoquer des tensions avec les salariés plus âgés : « Les jeunes apprentis chez nous sont au SMIC dès la première année, donc il y a une incitation financière pour les apprentis, c'est un effort. Mais là je m'aperçois que certains patrons ne respectent pas cette directive qui est quand même une directive de la branche travaux publics, alors pourquoi ? D'abord il y a un problème d'information auprès des salariés eux-mêmes, ensuite les salariés actuels ceux qui ont 15/20 ans d'ancienneté et qui n'ont pas forcément évolué dans leur carrière professionnelle se disent ' attends toi tu viens à 16 ans et t'es au smic, moi j'ai 20 ans de boîte et je touche le SMIC +, il n'y a pas beaucoup d'écart'. Ca crée des conflits, des conflits de génération aussi, et donc les patrons se servent de ça, en disant 't'as raison, finalement je vais le payer à 30% de moins comme il se doit. » (délégué syndical). Sans nier ces aspects ou d'autres similaires (« pourquoi s'occuper de jeunes éloignés de l'emploi ? Et nos enfant ». La note au BN de mars 1987 évoquait aussi cet aspect : « Comment se battre pour l'embauche de jeunes quand on craint les licenciements des salariés déjà présents dans l'entreprise ? »), il ne nous semble pas qu'ils puissent rendre compte à eux seuls des difficultés rencontrées par les sections pour une prise en charge des jeunes.

¹⁸⁹ Le seul contrepoint à ces observations est constitué par le cas d'une entreprise d'un grand groupe de l'aéronautique. Dans cette entreprise le taux octroyé à la formation est supérieur à 4%. L'entreprise et le groupe se sont investis dans de nombreux programmes de formation (filrière Decombs, autrefois) : « Si j'étais méchant je dirais qu'il y a 15 ans en arrière c'était une commission [à propos de la commission formation] pour occuper les syndicalistes. C'est-à-dire qu'on leur fait faire plein de choses...il y a une énergie énorme qui est dépensée

La mise à distance, plus ou moins prononcée, du fait syndical dans les politiques de formation des entreprises (dans tous ses aspects) ne contribue pas, d'une part à une prise en charge de la question des « jeunes » et d'autre part, comme nous allons le voir, elle ne pousse pas les sections à s'investir dans ce domaine.

5.5 En conséquence, une question (très) secondaire pour les sections

Nous pourrions commencer par un florilège de propos tenus par des militants des sections sur la formation « *Même au niveau des organisations syndicales, la question de la formation n'est pas une question noble* », « *la formation n'étant pas le premier sujet de discussion avec les militants, ce sont les conditions de travail, vous ne pouvez pas aborder la formation tout de suite* » ou bien encore « *Notre cheval de bataille c'est les salaires parce que aujourd'hui il n'y a que ça qui attire les gens, ce qui est normal d'ailleurs, mais bon il y a aussi les conditions de travail.* ». Ce florilège pourrait être poursuivi au niveau des URI, il n'aurait rien à envier aux propos précédents.

Ces extraits nous renvoient à la place de la formation professionnelle. Depuis le travail fondateur de C. Dubar¹⁹⁰ les mêmes constats, invariablement, reviennent : la formation professionnelle est profondément inégalitaire sous de multiples aspects. Son rôle dans l'évolution professionnelle est, au grand maximum, faible. Et on pourrait poursuivre. Le développement du paritarisme au niveau national ne semble pas avoir fait évoluer sensiblement les choses. Sans avoir lu C. Dubar, les militants et nombre de salariés connaissent ces aspects, ils les éprouvent au quotidien : « *C'est-à-dire qu'après, moi au niveau de la formation, ce qui m'agaçait depuis des années, c'est qu'on n'arrivait pas à dire aux gars où on en était. Un salarié qui souhaite une formation de conducteur de niveleuse, alors que la direction ne le souhaite pas, il faut bien qu'on arrive à lui dire, au bout de 10 ans, qu'il change de formation. Je l'ai expliqué à mon patron. Un salarié qui pendant 4 ans demande la même formation sans être jamais formé, il n'a plus envie de rien mettre. On est arrivé à un moment donné où, chaque année on a des souhaits de formation à remplir, 80 % des gens ne voulaient plus le remplir* » (secrétaire de CE). On peut ainsi comprendre que la prise en compte de la formation des jeunes -dont les syndicats ne savent pas s'ils resteront dans l'entreprise- soit souvent limitée. Comment s'investir sur la formation des jeunes alors que celle des salariés souffre de nombreux problèmes.

Pour terminer sur cette partie nous évoquerons brièvement un cas qui nous paraît à la fois illustratif et symptomatique ; il condense différents aspects évoqués dans ce point et dans le précédent. Salarié d'un grand groupe (Suez), ce militant aux nombreux mandats nous rappelle d'abord que la politique nationale d'un groupe ce n'est pas forcément la même chose au niveau local d'un établissement : « *Suez c'est une chose ... mais après ce qu'on peut faire sur le terrain c'en est une autre. Suez avait dit 'pour Inéo 1000 emplois jeunes par an'. Le tout c'est de savoir combien on en garde* ». De fait, l'entreprise accueille peu de jeunes en apprentissage et encore moins en contrat de professionnalisation. La raison tiendrait à un surcoût occasionné par le suivi de ces jeunes, alors que les interventions sont fortement

dans cette commission.» (délégué syndical central). Plus loin il ajoutera que c'est « *consensuel* ». Considérant que les questions de formation sont bien prises en charge par le service de formation interne à l'entreprise, la section a décidé d'investir sur les cadres. On sait en effet que le secteur et le type d'activité sont fortement clivant.

¹⁹⁰ « *La formation professionnelle continue en France, 1979-1980* », Thèse d'Etat, Paris IV, 1984.

normalisées et calibrées en terme de durée¹⁹¹ : « *Nous on se bat pour ...au sein du CE je suis à la commission formation. Déjà on essaie de faire passer le message pour développer toutes les formations possibles et inimaginables et d'inciter nos patrons à prendre des jeunes. Mais là on ne peut pas faire autre chose que de les inciter* ». Cette « incitation » ayant eu pour l'instant des effets limités ce militant a, en quelque sorte, réinvesti ailleurs puisqu'il est administrateur de CFA.

¹⁹¹ « Quand on va donner une tâche à un salarié on lui donne en même temps un temps délimité de manière stricte. Donc il faut que ce soit fait sans hésitation. On ne peut pas perdre 1/4h pour faire un percement dans une cloison. Il faut savoir de suite où elle va être faite. Donc s'il faut montrer à l'apprentis cela va être deux fois 1/4h » (délégué).

CONCLUSION

Durant ces quarante dernières années, c'est moins le regard que porte la CFDT sur les jeunes qui a évolué que ses analyses et ses modes d'action. En effet, tout au long de ces années, peu ou prou la jeunesse est présentée comme une catégorie qui subit tantôt l'exploitation patronale, tantôt des formes de travail précaires, voire d'exclusion sociale et professionnelle. Ainsi dans les années 70, le discours est essentiellement centré sur la place des jeunes comme travailleurs exploités. La crise économique, qui débute au milieu des années 70, et ses conséquences modifient le mode d'approche des problèmes de la jeunesse. Elle installe durablement la question de l'insertion comme préoccupation, avec comme principale réponse la formation en alternance dans les années 80, puis à partir des années 90, outre la formation, le travail comme moyen d'acquisition de l'expérience (via les contrats aidés). Cette « conversion » s'interprète dans le mouvement plus général de l'organisation en faveur d'un « syndicalisme de proposition et de négociation » (rapport général au 38^e congrès confédéral, 1979). Cette nouvelle forme de syndicalisme intervenant alors que s'élaborent d'autres cadres de compréhension de la société, tant au sein de la CFDT que dans les milieux intellectuels et de la recherche. Avec cette transition s'ouvre la deuxième des trois périodes que nous avons construites. Cette période est déterminante à plus d'un titre. Ainsi, les organisations syndicales voient leur rôle se renforcer sur les questions de la formation : la création du contrat de qualification puis des CQP en est un exemple emblématique. Autre illustration, les changements de perspective au sein de l'institution scolaire avec l'émergence de la notion de compétence à laquelle la CFDT adhère pleinement. La troisième qui commence au début des années 90 est marquée par une diversification de l'approche de la jeunesse et des thèmes d'actions ou de revendications auxquels elle peut être associée (lutttes contre les exclusions et les discriminations).

Au total, on observe une permanence de l'intérêt pour la question de la jeunesse, indépendamment de la prise en charge dans les structures (on pense à l'histoire en pointillés de la commission confédérale jeunes) et de la question de la syndicalisation. Au fil du temps, le discours se fait plus volontaire mais le caractère volontariste du discours et des positions peut être posé. En revanche, le rapport à la « qualification des jeunes » n'est pas uniforme sur l'ensemble de la période, puisque, s'il est pensé principalement en termes de formation, il s'élargit vers la fin des années 80 à d'autres dimensions, telles que le travail, l'expérience (notamment à travers les contrats aidés). Progressivement, le regard sur la « qualification des jeunes » est devenu plus global en intégrant une série de difficultés propres ou non aux jeunes mais que le manque d'expérience vient exacerber. Dans ce cadre se dessinent un certain nombre d'espaces d'action pour dépasser ces « freins à la qualification ».

Les actions que nous avons étudiées sont globalement marquées par la diversité des approches actuelles évoquées ci-dessus, ce qui explique aussi la variété des lieux et des niveaux, des configurations d'acteurs, des modalités de prise en charge. Cette hétérogénéité a fait l'objet d'une organisation en quatre grands types. Le premier renvoie pour l'essentiel à différentes actions de lutte contre l'illettrisme, portées par des sections syndicales d'entreprise. La réussite des actions tient au contexte d'entreprise ou de branche. Elle est également liée aux ressources que peut mobiliser la section : individuelles (engagement des responsables de section sur les questions de formation et *a fortiori* sur des formations pour les moins qualifiés dont le rapport à l'école a été à un moment perturbé) et collectives (force de la CFDT dans l'ensemble des organisations syndicales). Ces ressources ont permis de surmonter les difficultés inhérentes à ce type de démarche qui nécessite de s'entretenir avec les salariés de questions délicates susceptibles d'engendrer une appréhension de la part des militants. On

soulignera pour terminer que ces actions ne sont pas spécialement destinées aux jeunes et de surcroît elles ne concernent que des salariés. Le deuxième type représente l'action institutionnelle exercée, au niveau régional interprofessionnel, par les « militants mandatés » dans le cadre des différentes structures paritaires de gestion de la formation. Il s'agit de promouvoir l'alternance auprès des acteurs locaux par un travail d'influence et de réseau. S'appuyant sur une reconnaissance institutionnelle forte, la CFDT poursuit un travail de sensibilisation et de mise en mouvement des acteurs locaux. Cette action - pour essentielle qu'elle soit - est coûteuse en temps et en énergie. Par ailleurs, elle n'est pas toujours visible et elle peine parfois à assurer la continuité nécessaire entre l'interprofessionnel et les professions. Un troisième type comprend des initiatives dans le domaine de l'insertion et de l'intégration : lutte contre les discriminations envers les jeunes des « quartiers » défavorisés, action pour le développement de la mobilité des jeunes ruraux, aide au logement et parrainage de jeunes inscrits à la mission locale. Ces actions aux cadres et aux configurations d'acteurs très variés sont représentatives des thématiques développées par la confédération tout au long des années 1990 / 2002 : lutte contre les exclusions, lutte contre les discriminations. Variées au regard des thèmes abordés, ces actions le sont aussi du point de vue des structures qui en ont l'initiative et les réalisent : URI, UD section syndicale, réseau de militants de la CFDT œuvrant dans des associations. Le dernier type recouvre les initiatives des militants du SGEN et de la FEP. C'est très souvent pour des élèves en difficulté dans les voies scolaires classiques ou en échec que sont menées ces pratiques innovantes. Il s'agit dans ce cadre d'apprendre, de reconnaître et d'évaluer autrement. Ces initiatives, le plus souvent personnelles, ont du mal à être généralisées malgré leur intérêt.

A l'exception de l'action organisée en faveur de la formation par alternance, on retiendra que les initiatives étudiées débordent largement les acceptions classiques de la qualification qui la définissent généralement soit comme rapport social, soit comme attribut individuel (formation ou expérience essentiellement).

Au travers de ces actions s'expriment des logiques qui renvoient à des dispositions, motivations individuelles ou collectives mais aussi à des cadres organisationnels. Elles ne recouvrent pas totalement les logiques traditionnelles de l'action syndicale autour de la représentation et de la défense des salariés mais participent d'approches plus globales revendiquées par la confédération. Il existe une logique dominante pour chaque type d'action. Les actions autour de la lutte contre l'illettrisme s'inscrivent dans une logique de réparation où s'exprime le souci d'autrui et la sollicitude. Les actions d'intégration / insertion des jeunes renvoient à des logiques de solidarité voire à de la solidarité intergénérationnelle. L'action institutionnelle de promotion de l'alternance relève quant à elle d'une logique de mobilisation des acteurs. Une logique de transformation scolaire sous-tend les actions des militants de l'enseignement. Si chaque type est associé à une logique dominante, il peut également s'articuler à plusieurs logiques. Ainsi, la logique de réparation est aussi présente dans les pratiques pédagogiques des enseignants, compte tenu des publics auxquels elles sont destinées. Par ailleurs, une logique civique ou de justice sociale est sous-jacente à nombre d'actions. Ainsi, l'activité de certains militants au sein des conseils de perfectionnement ou de conseils d'administration de centres de formation d'apprentis ou bien encore dans le cadre de la lutte contre le racisme dans l'entreprise vise à faire respecter des principes de justice et d'équité. Le caractère relativement pérenne des logiques tranche avec le caractère plus contingent des actions.

Si la partie historique nous permet de comprendre la nature des actions, dans la mesure où ces dernières sont empreintes de l'évolution des positions et des mots d'ordre de la

Confédération, il reste que l'appropriation puis la traduction de ces mots d'ordre par les sections n'apparaît pas comme une simple déclinaison à un niveau local. Parce qu'au sein des sections, il n'y a rien d'évident à construire la catégorie « jeunes » en cause tangible et en objet de mobilisation, on comprendra plus aisément que les membres des sections ne s'y investissent que s'ils y trouvent un intérêt, qu'il soit individuel ou collectif. Cet investissement différentiel entre le niveau confédéral et les niveaux locaux nous apparaît inhérent au thème. La question de la jeunesse et de ses difficultés est incontournable au niveau confédéral et de fait, la Confédération a toujours produit un discours et avancé des propositions. En revanche, dans l'ensemble des revendications portées par les sections, cette question ne peut prendre une importance équivalente, compte tenu des contraintes et des nécessités spécifiques à l'action syndicale en entreprise.

BIBLIOGRAPHIE

Almeida (d') F., Mouriaux R., 1993, « Syndicats entre Etat et entreprises », *Mots*, Volume 36, Numéro 1, p. 6 - 17.

Baron C., Dugué E., Nivellet P. (éds), 2005, *La place des jeunes dans la cité*, Tome 1 « De l'école à l'emploi ? », L'Harmattan, 300 p.

Bérout S., 2009, « L'action syndicale au défi des travailleurs pauvres », *Sociologies pratiques*, 2, n°19, p. 39-53.

Bérout S., Mouriaux R., 2001, « La CFDT en quête de refondation sociale », *Mouvement*, n°14, p. 83-89.

Bode I., 1997, « Le difficile altruisme des groupes d'intérêt : le cas du syndicalisme CFDT et de la mutualité ouvrière », *Revue française de sociologie*, n°3, p. 269-300.

Boltanski L., Chiapello E., 1999, *Le nouvel esprit du capitalisme*, Gallimard, 843 p.

Bourdieu P., 1978, Entretien avec Anne-Marie Métaillé, paru dans *Les jeunes et le premier emploi*, Paris, Association des Ages, pp. 520-530, repris in *Questions de sociologie*, Éditions de Minuit, 1984. Ed. 1992 pp.143-154.

Brandibas G., Fouraste R., (sous la direction), 2005, *Les accidentés de l'école*, L'Harmattan, 232 p.

Chevalier A., Gaudeul S., 1996, « Formation professionnelle continue: une articulation des différents niveaux ? », *La Revue de l'IREES*, p. 165-195.

Cour des comptes, 2008, *La formation professionnelle tout au long de la vie*, Paris, La Documentation française, 240 p.

Demazière D. Pélage A. 2001, « Mutations de la construction de l'insertion professionnelle. Le cas du dispositif des "emplois jeunes" », *Éducation et Sociétés*, 1, n° 7, p. 81-94.

Donegani J.-M., Sadoun M., 1976, « La réforme de l'enseignement secondaire en France depuis 1945 : analyse d'une non décision », *Revue française de science politique*, Volume 26, Numéro 6, p. 1125-1146.

Dubar C., 1984, « La formation professionnelle continue en France, 1979-1980 », Thèse d'Etat, Paris IV.

Education permanente, 2002, « L'accompagnement dans tous ses états », numéro spécial, n°134.

Georgi F., 2004, « "Le monde change, changeons notre syndicalisme", la crise vue par la CFDT (1973 - 1988) », *Vingtième Siècle. Revue d'histoire*, oct.-déc., p. 93-105.

Groux G., Mouriaux R., 1989, *La C.F.D.T.*, Economica, 316 p.

Hirsch M., 2008, « Pour un revenu de solidarité active », in *Regards croisés sur l'économie*, 2, n° 4, p. 193-200.

Guillaume C., Pochic S., 2009, « La professionnalisation de l'action syndicale : talon d'Achille de la politique de syndicalisation de la CFDT ? », *Politix*, n°1, pp31-56;

Hureau P., Servais A., 2006, « 'Réformisme' de la CFDT, de quoi parle-t-on au juste ? », *Mouvements*, 1, n°43, p.36-40.

Jacquier J.-P., 2010, « Le dialogue social territorial », clesdusocial.com

Jobert A., Tallard M., 1995, « Diplômes et certifications de branche dans les conventions collectives », *Formation Emploi*, octobre-décembre, n° 52, pp. 133-150.

Lapôtre M., 2007, « Emploi. Les leviers de l'action », CFDT Agence d'objectifs IRES, 128 p.

Méhaut P., Rose J., *La transition professionnelle des jeunes de 16-18 ans*, Logiques sociales, L'Harmattan.

Méhaut P., Rose J., 1983, « La politique française récente de transition professionnelle », *Pratiques de formation*, n°6, décembre.

Merle, 2004, *Droit social*, n°5, numéro spécial, « Le nouveau droit de la formation », Accord national interprofessionnel du 20 septembre 2003, Loi du 4 mai 2004, p. 461-462

Milner J.C., 1984, *De l'école*, Le Seuil, 152p

Mouriaux R., 1976, « 37^e Congrès de la CFDT », *Etudes*, juillet, p. 119-123.

Paperman P., Laugier S., 2006, *Le souci des autres*, EHESS, 348p

Prost A., 1985, *L'éloge des pédagogues*, Le Seuil, 220p.

Robert A. D., 1999, « Le syndicalisme enseignant et son discours (1968-1999) », *Mots*, Année 1999, Volume 61, Numéro 1, p. 105 - 123.

Ropé F, Tanguy L., 1994, *Savoirs et compétences*, L'Harmattan, 180 p.

Stroobants M., 1993, *Savoir-faire et compétences au travail*, Editions de l'Université de Bruxelles, 483 p.

Sabatier A., 1978, « Le chômage des jeunes et la formation professionnelle continue en Europe », *Actualité de la formation permanente*, n°36, sept. - oct., p.69.

Tanguy L., 1999, « Introduction au dossier 'les chantiers de la formation permanente 1954/71' », *Sociétés contemporaines*, n°35, pp7-17.

Tanguy L., 2005, « De l'éducation à la formation : quelles réformes ? », *Education et sociétés*, n° 16, pp99-122

Ubbiali G., 1993, « Syndicalisme en crise, syndicalisme en formation », *Politix*, n°23, pp84-101.

Van de Velde C., 2008, « De l'adolescence à l'âge adulte : trajectoire et représentations en Europe », in *Adolescences, entre défiance et confiance*, R. Casanova, A. Vulbeau (dir.), Presses universitaires de Nancy, p. 57-66.

Zarifian P., 1985, « Le syndicalisme face à l'entreprise », *Sociologie du travail*, n° 3, pp 226-233.

Matériaux archivistiques

1971/fév - mars avril (np) -- Archive 8 H 581

Un document sur l'emploi des jeunes, dans « Informations jeunes »

1973/07/10 -- Archive 8H87

Secteur confédéral, emploi, enseignement, formation professionnelle et formation permanente position contre le projet de loi proposé par le gouvernement pour la mise en place du préapprentissage à 14 ans.

1974/05/20 -- Archive 8H87

CR de la réunion du 23/4/74 concernant la mobilisation de la CFDT sur l'enseignement

1975/01/31 -- Archive 8H73

Déclaration commune d'une « campagne d'action pour l'emploi des jeunes »

Cette déclaration commune est signée : JOC, JOCF, JEC, UNEF, MARC, UNCAL, CC des CET, MRJC, réunies à l'initiative de la CFDT et de la CGT

1975/05/22 -- Archive 8H73

22/05/75 CR de CCJ (commission confédérale de jeunes) du mardi 24/4/75

Bilan du fonctionnement de la commission

1975/06/19 -- Archive 8H87

« nouvelles CFDT » n°23/75 (19/06/75)

Déclaration commune de la CFDT - CLAJ - CNAPF - Ecole et société - MRJC - SGEN - Vie nouvelle

1975/10/22-23-24-25 -- Archive 8H73

Conseil national, résolution prise en considération le 22 octobre 1975 « pour une politique d'action de la CFDT dans la jeunesse »

1976/01/7-9 -- Archive 8H73

BN : Mise en place de la commission confédérale des jeunes

1976/02/13 -- Archive 8H73

CR de la Commission Confédérale Jeunes

1976/02/19 -- Archive 8H602

Secteur confédéral - action revendicative : note aux membres de la commission exécutive

Présentation d'une campagne « sortie scolaire »

1976/11/30 -- Archive 8H73

CR de la CCJ du 30/11/76

1976/12/9 -- Archive 8H73

Secteur confédéral - action revendicative : document visant à faire le point après sur l'action réalisée suite au débat national sur la politique CFDT envers les jeunes, tenue au Conseil national d'octobre 1975

1977 -- Archive 8H604

Projet de rapport pour le BN des 5 et 6 janvier

Origine : le secteur « action revendicative »

Document de création de la CCJ - Le document 8H604 secteur action revendicative aux BN/UR / Fédérations / SECRETARIAT CONFEDERAL / UD
1977/06/07 -- Archive 8H87
note de la commission exécutive sur la question de la réforme Haby
1978/01/5-6 -- Archive 8H73
Réunion du bureau national en vue d'examiner « l'action de la CFDT dans la jeunesse »
1978/10/26-28 -- Archive 8H73
Session des 26-27-28 octobre 1978 du conseil national, bilan de la politique d'action en faveur de la jeunesse
8H87 -- Archive Dossier CFDT sur la Formation Professionnelle des jeunes et sur l'Education Nationale : correspondance, communiqués, notes de travail et d'information confédérales, rapports (1973-1981).
1973-1981
2 chemises :
1- Éducation nationale 1973-1981
2- formation professionnelle des jeunes 1974 - 1981
1978/06/30 -- Archive 8H87
La CFDT exprime qu'elle ne « sépare pas la crise de l'école de celle qui affecte l'ensemble de la société et le système productif »
1978/06/30 -- Archive 8H87
Courrier de la commission exécutive à l'ensemble des composantes et niveaux de l'organisation
Il s'agit du CR d'une entrevue entre Michel Rolant et P Hureau de la commission exécutive accompagnés de 2 représentant du SGEN, de la FEP et de 2 secrétaires confédéraux et le ministre de l'Éducation nationale (Beullac)
1978/05/18 -- Archive 8H87
Service de presse : mini pacte sur l'emploi des jeunes
1978/05 -- Archive 8H87
Note de la Confédération sur le thème « emploi et formation des jeunes »
1978/07/10 -- Archive 8H87
Secteur action économique, emploi, éducation permanente
A groupe « formation professionnelle », déchargés, commission exécutive
CR de la visite à Bellac dans « Nouvelles CFDT » (cf. par ailleurs)
1978/07/17 -- Archive 8H87
Analyse critique des nouvelles mesures pour l'emploi et la formation des jeunes et positions de la CFDT sur ce problème - la note est signée D. Schalchli
1979/11/06 -- Archive 8H87
A l'occasion d'une conférence de presse sur l'éducation tenue le 6/11/1979 par Edmond Maire.
1980/01/9-10 -- Archive 8H87
Bureau national
Discussion spécifique sur l'emploi et la formation des jeunes
1980/03/12-13 -- Archive 8H87
1980/03/12-13 -- Archive 8H74
Document du Bureau national « projet de rencontre nationale sur les jeunes et le travail »
1980/12/18 -- Archive 8H87
Secteur action économique, emploi, éducation permanente
Aux : URI, UD, Fédé, commission confédérale éducation, déchargés de la formation professionnelle
Question du « programme quinquennal de formation professionnelle des jeunes 1981/1985 »

1980/12/22 -- Archive 8H87

Déclaration de G. Begot (secrétaire national) au conseil national de la formation professionnelle rappel que le 23/6/1980 avait été organisé un colloque intitulé « formation 80 » - Legendre, secrétaire d'Etat à la formation professionnelle

BN, session des 17 - 18 mars 1993, point 3 de l'ordre du jour, « Prise en charge syndicale de l'action contre les exclusions ».

BN, session des 26 et 27 mai 2004, point 2 de l'ordre du jour, « Les propositions de la CFDT sur l'école », rapporteure A. Thomas, 20 p.

BN, session des 26-27 mai 2004, point 3 de l'ordre du jour, « Syndiquer pour transformer », rapporteur J. Bontems, 8 p.

BN, session des 12 et 13 avril 2006, Point 1 de l'ordre du jour, « Des mesures concrètes pour répondre aux situations des jeunes confrontés à des difficultés d'insertion dans la vie active », rapporteur G. Bonnand, 6 p.

BN, session des 16 et 17 janvier 2008, Point 2 de l'ordre du jour, « Grenelle de l'insertion. Analyse et propositions de la CFDT », rapporteure A. Thomas, 8 p.

LISTE DES SIGLES

AFPA	Association nationale pour la formation professionnelle des adultes
ANLCI	Agence Nationale de Lutte Contre l'Illettrisme
AREF	Association régionale pour la formation continue
BN	Bureau national
BTP	Bâtiment et travaux publics
BTS	Brevet de technicien supérieur
CCCA	Comité de concertation et de coordination de l'apprentissage
CCF	Contrôle en cours de formation
CCJ	Commission confédérale de la jeunesse
CCREFP	Comité de coordination régional de l'emploi et de la formation professionnelle
CCRFP	Comité consultatif régional de la formation professionnelle
CDD	Contrat à durée déterminée
CE	Comité d'entreprise
CES	Contrat Emploi Solidarité
CESR	Conseil économique et social régional
CET	Collège d'enseignement technique
CFA	Centre de formation d'apprentis
CGT	Confédération générale du travail
CGT	Confédération générale du travail
CIPPA	Cycle d'insertion professionnelle par alternance
CLAJ	Club de loisirs et d'action jeunesse
CNAPF	Confédération nationale des associations populaires familiales
CPC	Commission paritaire consultative
CPE	Conseiller principal d'éducation
CPNE	Commission paritaire nationale de l'emploi
CQP	Certificat de qualification professionnelle
CSCV	Confédération syndicale du cadre de vie
CSF	Confédération syndicale des familles
DBN	Diplôme du brevet national
DGB	Deutscher gewerkschaftsbund
DIF	Droit individuel à la formation
DRH	Direction des ressources humaines
DRTE	Direction régionale du travail et de l'emploi
F3C	Fédération Communication, Conseil, Culture
FAF	Fonds d'assurance formation
FEP	Fédération formation et enseignement privés
FGA	Fédération générale agroalimentaire
FGMM	Fédération générale de la métallurgie et des mines
FJT	Foyers de jeunes travailleurs
FNCB	Fédération nationale construction bois
FONGECIF	Fonds de gestion du congé individuel de formation
FSE	Fonds social européen
FSU	Fédération syndicale unitaire
FUP	Fonds unique de péréquation
GPEC	Gestion prévisionnelle des emplois et des compétences
GRETA	Groupement d'établissements publics locaux d'enseignement
ICEM	Institut Coopératif de l'Ecole Moderne
IPR	Instance paritaire régionale

JEC	Jeunesse étudiante chrétienne
JOC	Jeunesse ouvrière chrétienne
JOCF	Jeunesse ouvrière chrétienne féminine
LTC	Lycée de toutes les chances
MAELE	Mobiliser Agir dans l'Entreprise pour la Lecture et l'Ecriture
MARC	Mouvement d'action et de recherche critique
MEDEF	Mouvement des entreprises de France
MGI	Mission Générale d'Insertion
MRJC	Mouvement rural de jeunesse chrétienne
OPCA	Organisme paritaire collecteur agréé
OPCALIA	
PARLE	Pôle d'Ateliers pour le Ré apprentissage de la lecture et de l'écriture
PSE	Plan social d'entreprise
PSTE	Fédération protection sociale, travail, emploi
RMI	Revenu minimum d'insertion
RTT	Réduction du temps de travail
SEGPA	Section d'Enseignement Général et Professionnel Adapté
SGEN	Syndicat général de l'Éducation nationale
SIVP	Stage d'insertion à la vie professionnelle
SNES	Syndicat national des enseignements de second degré
SNI	Syndicat national des instituteurs
SSE	Section syndicale d'entreprise
TEQ	Travail en questions
TPE	Travail personnel encadré
TUC	Travaux d'utilité collective
UD	Union départementale
UL	Union locale
UNCAL	Union nationale des comités d'action lycéens
UNEF	Union nationale des étudiants de France
URI	Unions régionales interprofessionnelles
ZEP	Zone d'éducation prioritaire
ZUP	Zone à urbaniser en priorité