Problématique de l'insertion professionnelle des personnes «dites» de bas niveau de qualification: d'une approche sociétale à une approche du sujet.

Problems concerning the professional insertion of people said to be of low qualification level: from a societal approach to an approach of the subject.

Jean Biarnès

Édition électronique

URL : <http://journals.openedition.org/osp/3618>

DOI : 10.4000/osp.3618

ISSN : 2104-3795

Éditeur

Institut national d'étude du travail et d'orientation professionnelle (INETOP)

Édition imprimée

Date de publication : 1 décembre 2011

ISSN : 0249-6739

Référence électronique

Jean Biarnès, « Problématique de l'insertion professionnelle des personnes «dites» de bas niveau de qualification: d'une approche sociétale à une approche du sujet. », *L'orientation scolaire et professionnelle* [En ligne], 40/4 | 2011, mis en ligne le 01 décembre 2014, consulté le 22 octobre 2020. URL : <http://journals.openedition.org/osp/3618> ; DOI : <https://doi.org/10.4000/osp.3618>

Ce document a été généré automatiquement le 22 octobre 2020.

© Tous droits réservés

Problématique de l'insertion professionnelle des personnes «dites» de bas niveau de qualification: d'une approche sociétale à une approche du sujet.

Problems concerning the professional insertion of people said to be of low qualification level: from a societal approach to an approach of the subject.

Jean Biarnès

Introduction

- 1 Les personnes en situation de désinsertion sociale et professionnelle n'ont pas bénéficié, pour la plupart, des apports des formations générales et/ou professionnelles de base qu'elles ont, au moins un temps, suivies. Les engager dans des formations à ce niveau appelle donc, en plus, la mise en place de procédures d'accompagnement à une réinsertion professionnelle, voire sociale. Mais une procédure ne vaut que par les processus dans lesquels elle est insérée. L'objet de cette contribution est d'interroger ces processus qui, trop souvent, restent implicites ou deviennent des allant de soi. Or, si les procédures, aspects visibles des dispositifs sociaux, ne sont plus interrogées, là où la situation de ces personnes exigerait des actions de type «sur mesure», c'est du «prêt-à-porter» qui leur est appliqué. Cette simplification du mode d'action, renvoie à une simplification des modes de pensées dénoncée par Edgar Morin (1990). C'est ce phénomène simplificateur qui sera donc ici fortement mis en question à la fois en cherchant les raisons sociales et culturelles ainsi qu'en montrant les effets dévastateurs sur les sujets dont il est question. Loin de se référer au seul modèle logico-mathématique et donc à une pensée linéaire pourtant prégnante aujourd'hui dans nos

sociétés, nous adopterons ce que nous avons appelé «le modèle spiralaire» (Biarnès, 1999) basé sur trois principes, celui de la rétroaction (mettre de l'ordre ici c'est aussi générer un nouveau désordre là sur lequel il faut revenir), celui de l'essai perpétuel de relier (et non de séparer même si la séparation est un moment du processus) ce qu'Edgar Morin (1995) nomme la «reliance», et enfin le principe de la non-finitude du processus qui s'autoalimente perpétuellement d'interrogations et de nouvelles problématiques. Ainsi d'une interrogation critique de certains concepts très présents dans l'énoncé des dispositifs d'insertion nous passerons à un questionnement des effets de la mondialisation sur l'action sociale et ses acteurs pour ouvrir des perspectives essayant de répondre aux effets complexes que cela pose pour l'insertion de ces personnes étiquetées «bas niveau de qualification».

La désignation «bas niveau de qualification» a-t-elle un sens?

- 2 Commençons par interroger la notion de «bas niveau de qualification» et le contexte dans lequel elle est employée. Partons de trois cas concrets, le premier issu d'une observation d'un geste professionnel¹, le deuxième d'un test ayant comme objectif la «mesure de l'intelligence»², le troisième étant l'observation des compétences d'un enfant étiqueté psychotique.
- 3 Dans le premier cas, il s'agit d'un ouvrier carrossier en situation d'illettrisme et ne pouvant donc pas être qualifié par un diplôme quelconque, voire même par un niveau d'étude. Appréhendée sans analyse de la situation, cette personne serait aujourd'hui classée comme «bas niveau de qualification». Or, devant la carrosserie d'une voiture accidentée sur laquelle il devait travailler, nous avons pu observer des séquences de gestes professionnels organisées de façon extrêmement rationnelle et efficace:
 - observation visuelle puis manuelle de la zone d'enfoncement à redresser;
 - appréciation manuelle de l'épaisseur de la tôle à redresser;
 - chauffage à blanc au chalumeau de certains points de la tôle sur le pourtour de l'enfoncement (dilatation de la tôle);
 - jets d'eau froide sur les points chauffés à blanc avec une éponge plongée et replongée plusieurs fois dans un seau d'eau préparé à l'avance (rétractation de la tôle par refroidissement instantané);
 - disparition quasi totale de l'enfoncement;
 - aplanissement au tas et au marteau de la tôle froissée.
- 4 Certes cet ouvrier ne pouvait expliquer par des mots son travail mais il savait très bien adapter ces séquences d'action en fonction du degré d'enfoncement, de son étendue, de l'épaisseur de la tôle, etc. Incapable de répondre à une investigation rationalisée de son travail, il en avait cependant une connaissance d'expérience (Barbier, 1996) d'un haut niveau de technicité et d'efficacité. À l'aune des diplômes, cette personne pouvait être dite de «bas niveau de qualification», mais la qualification se mesure-t-elle aux seuls diplômes ou également aux compétences liées à l'intelligence d'expérience?
- 5 Le deuxième cas, très différent, pose la même question. Dans l'une des épreuves d'un test prétendant «mesurer l'intelligence» des enfants et adolescents, il est demandé à la personne testée de dire ce qu'il y a de «bête»³ dans chaque histoire qu'on va lui raconter. Ainsi dans celle-ci: «Un vieux monsieur se plaint de ne plus pouvoir faire le

tour de son jardin. Il ne peut plus aller qu'à la moitié et revenir. Qu'est-ce qu'il y a de "bête" dans cette histoire?».

- 6 La culture scolaire, c'est-à-dire la culture logico-mathématique, infère que la bonne réponse suppose d'avoir compris que si ce vieux monsieur fait la moitié du tour de son jardin et revient, c'est comme s'il en avait fait le tour entier. Il n'a donc pas à se plaindre puisqu'il parcourt la même distance! Oui, mais l'enfant peut se dire «si le vieux monsieur ne peut plus aller dans l'autre moitié de son jardin, c'est peut-être qu'il existe une cause à cela, mais surtout cela a pour conséquence qu'il ne peut plus aller arroser ou sentir ses fleurs, il ne peut plus cultiver cette autre partie de son jardin». Il a alors toutes les bonnes raisons de se plaindre, il n'y a donc rien de «bête» dans cette histoire. Quelle réponse est définie comme intelligente? La première bien sûre, celle qui fait appel à l'intelligence logico-mathématique et surtout pas celle qui fait appel à l'intelligence d'expérience qui est pourtant à la base de toute construction logico-mathématique. En fait, si l'on interroge les jeunes ayant répondu par l'une ou l'autre de ces réponses nous constatons qu'ils connaissent les deux réponses possibles. Seulement certains ont appris les codes et les attentes de l'école et pas les autres.
- 7 Les auteurs d'outils de mesures de l'intelligence ou, pour être plus proche des préoccupations actuelles, de mesures des compétences, sont pétris de pensée logico-mathématique. L'organisation des épreuves, les attentes qui en émanent sont donc liées majoritairement à ce type de pensée. Or, ces deux exemples nous montrent que de nombreux fonctionnements de la pensée et de l'agir répondent à d'autres types de logiques non prises en compte dans l'espace scolaire ou de formation.
- 8 De plus un savoir ou un savoir-faire peut s'actualiser dans un contexte mais pas dans un autre qui pourtant le réclamerait. Savoir transférer un savoir ou un savoir-faire d'un contexte à un autre s'apprend, encore faut-il multiplier les situations problèmes pour l'apprenant, ce qui nécessite chez l'accompagnant ou le formateur l'absolue certitude qu'une compétence est toujours située et que ce n'est pas parce qu'elle ne s'actualise pas dans un contexte que le sujet ne la possède pas, et à l'inverse, ce n'est pas parce qu'elle s'actualise dans un domaine que le sujet peut s'en servir de manière flexible, créative et non pas uniquement liée à ce contexte.
- 9 Dans une classe spécialisée un enfant de neuf ans nous semblait totalement perdu dans l'espace. Il fallait qu'il se déplace dans l'école en ne perdant pas le contact avec les murs. Quand il eut réussi à s'en détacher un peu et qu'il eut commencé à jouer à un jeu de balle avec ses camarades, il ne savait plus de quel côté il fallait la lancer quand il la recevait. «Déficit sévère dans l'organisation spatiale et spatio-temporelle» avions nous inscrit dans son dossier de suivi. Un matin, sortant de chez nous pour aller à l'école, nous avons trouvé sur le paillason un billet de métro et la montre de cet enfant. Il habitait dans une banlieue difficile d'accès avec seulement une ligne de bus. Arrivé à l'école nous lui avons demandé ce que cela voulait dire. Celui-ci répondit qu'il voulait voir où nous habitions. Il avait pris le métro et le bus, mais comme il était arrivé assez tard, il n'avait pas osé sonner. Il était reparti chez lui. Face à notre étonnement de ce périple pour un enfant de 9 ans, il expliqua qu'il quittait souvent son domicile en soirée. La famille comptant onze enfants, cela ne se voyait pas. Il allait alors par les transports en commun voir les avions décoller à l'aéroport du Bourget et revenait. Pas un des camarades de sa classe, pour lesquels pourtant, aucune remarque quant à un possible déficit de l'organisation spatiale n'avait été constaté, n'aurait été capable de faire seul ces trajets.

- 10 Nous n'avons jamais plus écrit de diagnostic global et définitif sur un élève, un étudiant ou une personne en formation. Au contraire quand nous constatons un quelconque déficit chez une personne avec laquelle nous avons travaillé, la première question que nous nous sommes depuis toujours posée a été de savoir si ce n'était pas nous qui étions aveugle aux compétences de cette personne parce que nous n'avions pas ouverts des espaces différenciés où les compétences et savoirs requis auraient pu s'actualiser. Nous ne remercierons jamais assez cet enfant pour ce qu'il nous a appris.
- 11 Vingt ans plus tard, lorsque, dans un programme d'insertion de jeunes sans qualification (que nous présenterons ci-après) un formateur nous présenta comme preuve qu'une stagiaire était «nulle en math» [sic] parce qu'elle ne savait pas faire une division simple lors d'un exercice sur table, nous lui avons proposé d'essayer de la faire se confronter à l'utilisation du concept de division dans différentes situations sociales. On observa alors que cette jeune personne établissait à chaque fois qu'elle en avait besoin un véritable plan d'expériences pour résoudre une problématique mathématique où la division devait être utilisée. Loin d'être «nulle en math» elle ne présentait comme déficit que la non-acquisition du mécanisme opératoire de cette opération. En partant alors de ses propres expériences ce dernier fut alors rapidement appris (Biarnès & Azoulay, 1998).
- 12 Si penser c'est catégoriser, organiser, hiérarchiser, ce serait une erreur de raisonnement que de penser qu'une hiérarchie telle que celle présentant un niveau haut ou bas, par exemple, s'appliqueraient à toutes les catégories, toutes les organisations auxquelles fait appel un sujet pour dire, faire et penser.
- 13 Ainsi le concept, si toutefois cela en est un, de «bas niveau de qualification» est vide de sens s'il n'est pas accompagné d'un qualifiant: l'activité support, le contexte, les outils de mesure. On peut être en effet de «bas niveau de qualification» dans un domaine et être extrêmement efficace et performant dans un autre.
- 14 La question qui se pose est alors de savoir comment identifier les avoirs et savoir-faire pour les personnes fonctionnant davantage sur une intelligence d'expérience que sur l'intelligence logico-mathématique ou sur toute autre forme d'intelligence (Gardner, 1995). À partir de ce qui vient d'être dit, il devient nécessaire, pour tout dispositif et pour tous les acteurs sociaux, de développer des démarches ouvertes aux «possibles» afin de pouvoir faire effectivement ressortir les savoirs et savoir-faire réels des personnes dans différents domaines et suivant différentes formes de pensée. C'est ce type de démarche que nous avons mise en place entre 1992 et 1994 dans notre groupe de recherche et que le cabinet de Madame Aubry, alors ministre du travail, avait labellisé «centre expérimental de bilan de compétences» pour un programme P.A.Q.U.E.⁴ Il s'agissait de créer une méthodologie de bilan de compétences pour des publics sans qualification et en échec scolaire ce que nous avons intitulé *Pour que le bilan de compétences ne soit pas un bilan d'incompétences* (Biarnès & Azoulay, 1998). C'est sur ce même pari que Bertrand Schwartz (1993) avait créé les Missions Locales en 1987 et qu'il fut institué dans le même temps les écoles de la seconde chance par Édith Cresson. Il est plus simple et sûrement moins coûteux même si c'est réducteur et destructeur du sujet, de l'étiqueter «bas niveau de qualification».

Du projet de vie au projet professionnel: imaginaire, réalité et insertion

- 15 Sur le terrain où se pose et se travaille la problématique de l'insertion professionnelle, la première notion qui apparaît dans le discours des acteurs de l'insertion vis-à-vis des personnes en insertion professionnelle est celle de leur projet professionnel, comme si cela pouvait être travaillé comme un concept isolé. Le projet professionnel d'une personne est, et ne peut être qu'inclus, dans un projet beaucoup plus vaste, qui est le «projet de vie» de chacun d'entre nous (Boutinet, 2005). Ce dernier ne se limite pas à la définition d'une trajectoire professionnelle. Il naît et se nourrit de l'imaginaire et des aspirations profondes de l'individu. Ce constat peut paraître trivial, mais il est toujours bon de rappeler que nous fonctionnons tous à partir des idéaux et des représentations plus ou moins construites de ce que nous voudrions être. C'est Gilbert Durand (1990) qui, à la suite de Gaston Bachelard, affirme que notre appartenance au monde des images est plus forte que notre appartenance au monde des idées. C'est le croisement des images de soi, de «soi en devenir», du monde et de «soi dans le monde» qui nous permet une lecture subjective mais réelle de notre «être». Les personnes en situation d'exclusion sociale et/ou professionnelle ne fonctionnent pas autrement. Seulement cet imaginaire est broyé par le quotidien. Comment se penser en devenir quand l'urgence est de penser comment manger à midi, où dormir ce soir? La première obligation que devrait se donner tout acteur social serait de ne pas en rajouter sur ce registre et d'essayer de faire fonctionner à nouveau cette dimension de l'imaginaire chez toute personne en désinsertion sociale et professionnelle. Derrière la demande récurrente que l'on trouve à l'accueil des Missions Locales d'un travail ou d'un logement immédiatement, il y a du désir à «être» tout simplement. C'est pourquoi tous les désirs, même les plus utopiques, chez une personne, doivent être sollicités et doivent constituer une dimension essentielle de l'accompagnement à l'insertion. Si le conseiller commence à demander à la personne son projet, celui-ci l'entend comme projet professionnel, autrement dit comme une obligation à en avoir un pour être reconnu par l'autre. La problématique est dramatiquement inversée. «Être» devient alors avoir un projet alors qu'«être» devrait toujours être en projet. La personne, qui a besoin d'être reconnue, va répondre à cette injonction sociale mais le projet énoncé ne s'appuiera pas sur ses désirs profonds, ce qui ne la mettra pas dans une dynamique de construction d'un devenir. La mise en œuvre d'un tel projet sera un échec, et l'acteur social verra revenir cette personne, avec la même demande ou avec une autre, mais en étant encore un peu plus «abîmée» par cet échec supplémentaire. Réduire ainsi avec le concept de projet, c'est le rendre «assassin d'avenir» (Biarnès, 1995). En effet, non seulement la personne considérera petit à petit, au fil des échecs successifs, qu'elle est la seule responsable de ceux-ci (Castel, 1995) mais elle finira par s'interdire à jamais de fonctionner avec cette dimension essentielle de l'être qu'est l'imaginaire. On a là une des racines de cette souffrance sociale que décrit Christophe Dejours (1998) en particulier pour les publics en situation de précarité. Mais c'est également ce que dénonce Denis Castra (Castra & Valls, 2008) en montrant combien la centration sur le projet, sur le contrat ou encore sur le parcours individualisé a un effet pervers de stigmatisation de la personne.
- 16 Affirmer que cette part d'imaginaire est indispensable ne veut pas dire qu'il faille en rester là. En effet, à partir d'un discours référent aux désirs, le projet doit se construire

en mettant en interrogation ceux-ci avec le réel, avec les possibles. Cela oblige chacun à abandonner une part de ses désirs, pour un temps ou définitivement, mais nul ne le sait sur l'instant. Savoir et pouvoir faire le deuil d'une partie de ses désirs pour pouvoir gagner autre chose, c'est cela qui permet de construire une trajectoire de vie qui, faisant référence à une autre part de ses désirs, a de grandes chances d'être une trajectoire de réussite. Certes ce ne sera pas une trajectoire linéaire, «logico-mathématique», elle sera «spiralaire» parce qu'elle référera à l'humain et que l'accompagnant social travaillera par «bricolage méthodique» comme l'a défini Lapassade (1971). Cette posture, loin d'être psychologisante, remet le sujet en relation constante avec le réel, avec le social dans un aller et retour perpétuel entre désir et réalité. Mais dans une société où priment la productivité, le chiffre et la rentabilité, cette démarche peut sembler être une perte de temps, donc constituer un surcoût formatif. Ceux qui avancent une telle affirmation ne peuvent être de bons gestionnaires. En effet cette assertion renvoie à un calcul des coûts à court terme, ceux que font les actionnaires en attente de dividendes. Or nous sommes dans le social, dans l'humain et la «formation-insertion» est une démarche dont les «fruits mûrissent» à moyen terme voire à long terme. Le retour sur investissement dans le social ne peut jamais se mesurer dans l'immédiateté.

- 17 Pourquoi ce qui semble de l'ordre de l'évidence ne peut-il pas être actualisé? Pourquoi les institutions d'insertion et les acteurs sociaux ont-ils tant de mal à mettre une telle démarche en place? Est-ce par la seule logique de la rentabilité, dont la partie visible est la mise en place de la LOLF⁵? Cette raison est importante, mais à partir des entretiens que nous avons eus avec les institutions et les acteurs des structures d'insertion par l'économie d'un département français⁶ (Bonnaïfous & Biarnès, 2010), nous sommes certains qu'une autre raison, certes liée à la première, mais peut-être plus pernicieuse que celle-ci, explique les freins mis à ce type de processus que nous qualifions comme étant «centré sur le sujet» (Biarnès, 1999).
- 18 Aujourd'hui travailler à partir d'une démarche incluant l'imaginaire des personnes en insertion fait peur autant à l'institution qu'à l'acteur social. C'est en effet travailler avec le sujet, avec sa complexité. C'est abandonner la sécurité de pouvoir le «contrôler». Quelles sont les raisons qui induisent de tels comportements visant à nier le sujet?

Au nom de la rentabilité, la réification du sujet ou l'ère du contrôle social

- 19 Comme nous l'avons montré (Biarnès, 2006), la troisième mondialisation dans laquelle nous sommes change radicalement les luttes de pouvoirs au niveau mondial. Si le soubassement du pouvoir s'est maintenu à travers les trois formes de mondialisation (Mongin, 2005), le jeu des échanges économiques, les territorialisations du pouvoir généré par les enjeux de ces échanges ont radicalement changé. Dans le second type de mondialisation⁷ la territorialisation du pouvoir se faisait à partir de la reconnaissance et de la transgression des frontières des nations européennes d'une part, et la désignation de «l'autre monde», les non-européens d'autre part. Or, on assiste aujourd'hui à une déterritorialisation de ces luttes de pouvoir par rapport aux frontières nationales.
- 20 «Si, dans cette longue histoire de la conquête et de la colonisation, les pays dominants ont pu situer les “barbares” de l'autre côté de la mer, aujourd'hui les “barbares”,

parfois aussi appelés “sauvageons” ou “racailles”, sont de l'autre côté de la rue» (Biarnès, 2006, p.22).

- 21 S'il était facile de maintenir le «barbare» de l'autre côté de la mer, comment maintenir le «barbare» quand il est de l'autre côté de la rue? Si les espaces de pouvoirs ne sont plus garantis par des frontières naturelles ou politiques, comment faire pour maintenir les «non-élus» hors des espaces où se concentrent les détenteurs des pouvoirs financiers, politiques, scientifiques? Comment faire sinon en contrôlant leurs faits et gestes, leurs espaces, voire leurs idées? Mais le propre de l'humain est de ne pas être contrôlable car l'être est un et multiple, cohérent et paradoxal, rationnel et irrationnel tout à la fois. Seul l'objet peut être sous contrôle.
- 22 Pour défendre les frontières très floues de ces îlots de pouvoir que Benassayag (2004) appelle des «individus», les possédants de ces îlots n'ont donc qu'une solution, réifier l'autre, celui qui n'en est pas, le rendre «chose», le rendre objet. Les politiques dites sociales vont alors «segmenter» le sujet, en faire un assemblage de pièces que l'on pourra ainsi mieux contrôler. Elles vont alors créer un spécialiste pour chaque pièce: le cognitif d'un côté, le psychologique de l'autre, le médical pour un troisième, le social, l'éducatif, le formatif, le logement, la mobilité, etc. Ces morceaux seront réunis en réunions dites de synthèse. C'est ce que nous avons appelé «la règle de l'ingénieur» qui remplace le complexe par le compliqué (Biarnès, 2006). Puis on ajoutera la «règle du médecin» qui médicalisera tout ce qui apparaîtra aux détenteurs du pouvoir comme en dehors de «sa» norme et, en dernier lieu on rajoutera la «règle du comptable» pour qu'il finisse de réifier le sujet en objet d'une rentabilité que l'on quantifie aujourd'hui depuis la petite section de la maternelle (Pheng, 2010). Nous ne sommes plus dans une société vivante comme le montre Vaneigem (2004) mais dans une société marchande où tout sujet n'est perçu que comme «machine à produire» sinon, il est jeté comme une pièce victime de malfaçon ou bien il s'autodétruit comme le montre le taux actuel des suicides dans certaines entreprises. La «théorie du boulanger» qui pétrit et fait monter la pâte est remplacée par la «théorie du boucher» qui tranche et jette (Hamel & Prahalad, 2004). Le cercle infernal est aujourd'hui mis en route. Chaque structure de formation, d'accompagnement, d'insertion est tenue d'être rentable selon les critères de la LOLF, sous peine de renvoyer ses salariés de «l'autre côté», c'est-à-dire du côté de ceux pour lesquels, normalement, elle travaille. Sur certains territoires existent des ententes économiques entre les structures. Quand, par exemple, l'une compte un nombre suffisant de stagiaires mais que l'autre n'a pas son quota minimum pour survivre, la première «cède» quelques stagiaires à la seconde, à charge de revanche! La notion de sujet est totalement éradiquée dans de tels comportements engendrés par cette «règle du comptable». Travailler avec l'imaginaire du sujet-stagiaire est alors incompréhensible et même perçu comme dangereux. L'acteur social est également pris dans cet étau de la rentabilité et s'habitue à appliquer les méthodes d'actions les plus rentables possibles à court terme. Malgré lui, il réifie lui aussi le sujet. Lui demander de travailler à nouveau avec un sujet qu'il ne peut plus contrôler par les méthodes précédemment employées devient alors un danger pour lui. En effet, être sujet, c'est être parlant, actant et désirant. C'est faire des liens en soi avec le hors soi, c'est donc écrire son histoire. Si l'acteur social travaille à faire émerger les désirs de l'autre, cela le renvoie à ses propres désirs et à une vision de l'inacceptable pour lui, à savoir qu'il est lui-même quelque part réifié par la démarche actuelle du monde. Si l'imaginaire ne

peut être travaillé chez le sujet en insertion, c'est qu'il ne fonctionne plus également chez les acteurs sociaux ce qui génère chez eux une grande souffrance.

- 23 Enfin pour boucler ce cercle infernal, la personne en situation d'insertion ou de réinsertion, prise elle aussi dans cette dérive d'une rentabilité immédiate, va demander à refaire ce qu'elle pense avoir raté par les seules méthodes qu'elle a connues. Franz Fanon (1952) a très bien décrit ce rapport dominant/dominé à travers la figure du colonisateur qui est victorieux quand le colonisé prend la défense des valeurs du «maître». Habermas (1987) reprend ce schéma en montrant comment dans une même société le dominé est conduit à toujours plus d'aliénation en croyant que les seules bonnes valeurs sont celles du dominant et que les moyens pour y accéder sont ceux que le dominant lui offre, sans se rendre compte que cette offre est piégée, puisque seul le dominant détient la maîtrise de ces moyens, ce qui lui permet de choisir les élus et de faire croire aux non-élus que leur situation d'exclusion, de précarité n'est que de leur fait puisque lui, dominant, leur a offert les moyens de s'en sortir.
- 24 En fonction de ces constats, essayer de réussir l'insertion de personnes qualifiées de bas niveau de qualification appelle des politiques sociales et des postures professionnelles qui développent ce que nous appelons une «politique du sujet».

D'une démarche sociétale à une politique du sujet

Plaidoyer pour une politique du sujet

- 25 Ce qui vient d'être dit invite à concevoir toute démarche d'insertion comme une démarche centrée sur le sujet, mais plus encore pour les personnes ne possédant pas les codes des institutions dominantes que sont l'école ou les espaces de formation. Ici encore, les acteurs sociaux sont trop souvent piégés par les mots. En effet les décideurs emploient souvent la phrase-slogan «la personne est au centre de notre dispositif». Cette position, pour légitime qu'elle soit de la place du décideur, devient illégitime pour l'acteur social. En effet, le décideur travaille avec une représentation moyenne des sujets concernés par le texte légal, mais jamais avec des sujets réels. L'acteur social, lui, travaille avec des sujets réels concernés par des textes qui ne font référence qu'à un *citizen average*, un citoyen moyen. Aucun sujet réel ne peut être assimilé à ce citoyen moyen qui n'est qu'un objet, une reconstruction de la pensée. Ce «sujet-objet-moyen» est, pour le décideur, pour l'administratif, pour le comptable, l'usager du dispositif. Mais l'acteur social travaille avec une personne qui, certes est l'usager du dispositif, mais est avant tout une «personne» avec toute la complexité de l'humain. Si l'acteur social met la personne au centre du dispositif il la réifie donc, il la rend objet du dispositif. C'est au contraire le dispositif, forgé autour d'un usager moyen, qui doit servir à des sujets réels, tous différents et dont le côté «usager du dispositif» ne recouvre qu'une partie infinitésimale de leur être. L'acteur social doit donc être centré sur les désirs, les besoins des sujets réels et se servir du dispositif pour y répondre. Se servir du dispositif ne peut consister en son application telle quelle puisqu'il est fait pour un sujet fictif, mais c'est l'adapter donc le transgresser pour construire des réponses aux besoins réels des sujets. Si le décideur dit élaborer un dispositif dont l'usager est au centre, si l'acteur social dit devoir être centré sur le sujet et surtout ne pas mettre le sujet au centre du dispositif, ces deux positions sont légitimes et ne se contredisent pas car ni l'une ni l'autre ne parle du même sujet. Le problème est que le

décideur tient les «cordons de la bourse» et peut faire admettre très facilement que le sujet dont il parle est le seul auquel il faut faire référence. Le pouvoir de résistance du formateur, voire de l'enseignant est alors très réduit.

- 26 Si adapter un dispositif au public réel pose des problèmes pédagogiques, cela pose encore plus de problèmes au niveau de l'évaluation de l'efficacité d'un dispositif. Le décideur-financeur d'un dispositif veut savoir, là encore légitimement, car il est responsable des deniers publics, l'impact du dispositif qu'il finance. Mais ses critères d'impact ne peuvent être fixés que par rapport à ce sujet-objet moyen qui n'existe pas. De plus, puisque tout cahier des charges doit être adapté au public réel, les critères d'évaluation construits par le décideur ne peuvent s'appliquer tels quels sur le terrain. Force est donc de concevoir à côté des critères propres aux décideurs, des critères spécifiques au terrain concerné c'est-à-dire qui prennent en compte le qualitatif de l'évolution des personnes.
- 27 Si l'approche sociétale, par les institutions des politiques de l'insertion, ne peut accepter une approche qualitative et personnalisée des actions de terrain pour l'insertion des personnes réelles, nous sommes dans une démarche de production d'objets et non de promotion du sujet.
- 28 Pour tous les dispositifs d'insertion et en particulier ceux qui ciblent des personnes en situation de fragilité, nous préconisons quelques repères pouvant servir de base aux acteurs sociaux de l'insertion pour développer une véritable politique du sujet dans leur pratique.

De l'accompagnement

- 29 Du latin *cum* qui signifie avec et *panis* qui signifie pain, accompagner c'est donc partager le pain quotidien des personnes en insertion avec lesquelles on travaille. Partager ne veut pas dire se substituer, mais au contraire se complémentariser dans la construction du parcours d'insertion.
- 30 Ainsi pour tenter de définir ce que pourrait être «l'accompagnement à l'insertion des personnes dites de bas niveau de qualification», nous avons travaillé avec des chantiers d'insertion et avec les missions locales, et recueilli le témoignage de conseillers, d'autres acteurs sociaux ainsi que de jeunes. Nous nous sommes aperçus que les conceptions et les pratiques en matière d'accompagnement étaient très diverses, parfois même antinomiques. L'accompagnement peut consister simplement à présenter les missions des structures participant à un dispositif et les offres d'emploi ou, à l'inverse, viser à encadrer en permanence la personne, parfois même jusque dans sa vie privée.
- 31 Nous avons pu identifier une chaîne de procédures qui constituent autant d'étapes du processus d'accompagnement. La première a trait à l'accueil de la personne. Elle constitue un moment fondamental. En effet, si le sujet ne se sent pas immédiatement entendu, reconnu, il ne reviendra pas. Mais est-ce que la personne peut se sentir reconnue quand l'accueillant doit en temps réel, c'est-à-dire tout en accueillant la personne entrer ses caractéristiques sur un logiciel comme «Parcours3»? Quel est le gain de temps si la personne ne revient pas parce qu'elle se sent, à juste titre, réifiée? Dans toutes les autres étapes de cette procédure c'est aussi la question de la confiance qui est posée nous dirons même qu'il s'agit d'un contrat de confiance réciproque. Mais si dès lors que le conseiller ou l'acteur social fait preuve de compétences et d'écoute, la

personne en situation d'insertion est prête à lui faire confiance, qu'en est-il de la confiance de l'acteur social pour cette personne? Loin de mettre en cause les acteurs, ce sont les conditions de travail qui sont à interroger. Les acteurs sociaux vivent de véritables souffrances intérieures face à la souffrance sociale et individuelle des personnes en insertion sociale et professionnelle. Cette fragilité dans la confiance que l'acteur social fait *a priori* aux personnes dites de «bas niveau de qualification» apparaît alors comme un mécanisme de défense contre sa propre souffrance. C'est là où nous disons que l'accompagnant doit être, lui aussi, accompagné. Avoir confiance en l'autre, rester un repère et une ressource pour lui, ce sont des positions clés pour que l'acteur social puisse permettre à la personne d'être actrice de son parcours.

- 32 À une personne qui avait réussi à apprendre à lire durant un stage et à laquelle nous demandions ce qui avait été, selon elle, déterminant dans cette réussite, alors qu'elle n'avait pas appris au cours de deux stages précédents, nous avons eu cette réponse: «Quand je suis arrivée sur ce stage, la formatrice a discuté de littérature avec moi». Cette réponse signifiait de la part de la formatrice «Je crois en toi, tu es capable d'apprendre à lire puisqu'on peut parler de l'intérieur des livres». Croire en l'autre pourrait être le seul critère de sélection pour être acteur social, formateur ou enseignant. Si cette posture n'est pas centrale pour lui, mieux vaut alors, peut-être, ne pas travailler dans les rapports humains, car c'est la fait d'être certain qu'en l'autre il existe toujours des possibles qui permet d'ouvrir ces possibles.

Partenariat et démocratie

- 33 Les problématiques des personnes en situation de difficultés sociales et professionnelles sont tellement complexes qu'aucune institution, qu'aucun acteur social ne peut prétendre y répondre seul. Travailler avec le sujet oblige donc à une approche en partenariat. Or, aujourd'hui, les interactions entre les différentes institutions amenées à jouer un rôle dans l'accompagnement sont faiblement développées. Les structures spécialisées fonctionnent séparément. Le partenariat actuellement est plus une mosaïque d'institutions travaillant côte à côte qu'un ensemble travaillant dans le même sens. Il est vrai aussi que le chevauchement des dispositifs constitue un facteur de brouillage des compétences et des responsabilités.
- 34 La mise en œuvre d'un véritable partenariat suppose non seulement des procédures partagées, mais également une culture commune en matière d'accompagnement. Autrement dit, les différents acteurs de l'insertion, de la santé et de l'aide sociale devraient s'accorder sur un certain nombre de principes et d'objectifs généraux, avant même d'envisager une répartition des rôles en ce qui concerne l'action concrète. Cette culture commune ni ne se décrète ni ne peut se baser sur la bonne volonté de quelques-uns. Elle se construit au fur et à mesure de travaux, de réflexions menés ensemble et cette construction n'est jamais faite une fois pour toute.
- 35 C'est la raison pour laquelle les RPIJ⁹ étaient des structures particulièrement intéressantes, qui rendaient possible un véritable travail de concertation entre les divers intervenants d'un même territoire. Par exemple, dans une commune de l'est parisien, une opération RPIJ s'était donnée comme objectif d'élaborer un livret de suivi des jeunes sortant du collège à 16 ans sans diplôme, sans qualification, sans affectation. Au final, le livret de suivi co-construit entre la MGI¹⁰, la Mission Locale, le CIO¹¹ et la PJJ¹² n'a pas été réellement exploité par les différentes structures. Mais l'important

n'était pas là. L'important a été de permettre aux acteurs de l'insertion, de l'aide sociale, de l'enseignement, de la justice, de se réunir, de confronter leurs approches et leurs méthodes de travail respectives et *in fine* de définir une approche commune. Celle-ci ne consiste pas à faire tous la même chose ou même à travailler avec le même outil, mais à le faire tous dans le même sens, avec les mêmes principes fondamentaux, en conservant la spécificité, la diversité des démarches et des outils. C'est en réalisant en commun qu'un véritable partenariat se construit, ce n'est pas en discutant autour d'une table de sa nature. Les coproductions de ce genre seraient à systématiser, des instances comme les RPIJ devraient en être porteurs.

- 36 Cette reconnaissance mutuelle du travail de chacun pour un objectif partagé garantit pour l'usager sa place de sujet. En effet c'est quand les structures se mettent en position de concurrence ou d'entente «illicite» pour leur survie que le sujet n'a plus de place, car il devient alors soit un simple enjeu de pouvoir entre les structures ou objet économique.
- 37 C'est en cela qu'un véritable partenariat est un exercice de pure démocratie parce qu'il est au service des personnes dont on respecte la place d'acteurs et dont on refuse d'en faire des pions manipulés au gré des intérêts institutionnels voire personnels.

Évaluation institutionnelle et évaluation centrée sur le sujet

- 38 En 2006, la LOLF instaura 105 critères d'évaluation. Or, ces derniers correspondent à une approche économique et traduisent le point de vue de l'institution. Nous avons vu que nous ne dénonçons pas le bien-fondé de tels critères d'évaluation. Mais ils ne seront efficaces que s'il existe parallèlement une méthodologie d'évaluation centrée sur le sujet et non sur la seule rentabilité de l'institution. Dans le programme P.A.Q.U.E. cité ci-dessus, une jeune femme venait pour apprendre à lire afin d'aider son enfant qui allait entrer au CP. Elle n'avait aucune intention d'entrer dans le monde du travail elle souhaitait seulement aider son enfant à réussir. Elle a effectivement appris à lire. Dans les critères institutionnels de l'évaluation, elle a été classée dans la case «échec». Autre exemple: à la sortie d'un chantier d'insertion, une femme d'une cinquantaine d'années, est encore bien loin d'être «employable» et elle n'a pas encore pu construire un projet professionnel. Elle ne peut donc entrer dans les critères actuels de sorties positives¹³. Pourtant si l'on écoute ce qu'elle dit le dernier jour du chantier «Maintenant on me regarde, je ne suis plus invisible» (Biarnès, 2007), il devient évident que, de la place du sujet, ce parcours en chantier d'insertion a été tout à fait positif. Les critères d'évaluation centrés sur le sujet doivent donc être présents à côté d'une évaluation institutionnelle. Il est aujourd'hui indispensable de se donner ces moyens face à l'institution. C'est vrai pour les personnes en parcours d'insertion, c'est vrai pour les structures et les acteurs sociaux qui travaillent avec ces personnes. Par exemple toutes les structures d'insertion par l'économie d'un département hexagonal ont créé et adopté un carnet de bord pour travailler et suivre les salariés. Ce carnet de bord a pour objet de répertorier les savoirs acquis, les savoir-faire et les savoir-être, en y ajoutant des compétences transversales, celles essentiellement présentes sur les postes de travail pouvant être investis par les personnes en insertion. Chaque critère est décliné selon une échelle de 1 à 5 référant au niveau d'acquisition atteint. La particularité de ces carnets de bord est de permettre un double suivi. Chaque salarié possède le sien auquel correspond un carnet identique détenu par son encadrant. Périodiquement le salarié remplit son carnet et s'auto-évalue, l'encadrant faisant de même sur son propre

exemplaire. Salarié et encadrant se rencontrent ensuite. Le but de cette rencontre n'est pas de rechercher une évaluation commune, moyenne, mais d'explicitier chacun, les critères qui lui a fait cocher l'une des cinq cases possibles. Chacun apprend alors de l'autre ses véritables exigences, ses modes de pensée, la hiérarchie de ses critères. Non seulement le salarié s'approprie son propre livret, mais il apprend à se situer, à se connaître, ce qui est l'étape indispensable pour construire un parcours de qualification qui a toutes les chances de réussir, puisqu'il en est l'acteur avec le regard extérieur de l'encadrant.

- 39 Redonner la parole au sujet, même à ceux que l'on pense quasi sans parole valable puisque sans qualification, est le cœur même d'une «politique du sujet» mais c'est aussi un gage de démocratie.

Mais aussi développer d'autres compétences

- 40 Les professionnels de l'insertion (décideurs et acteurs sociaux) se limitent très souvent aux savoirs et compétences liées directement à la nature du projet professionnel du sujet. Il existe pourtant des compétences qui, bien qu'essentielles aujourd'hui, ne sont pas, ou trop peu, travaillées dans les parcours d'insertion, comme le «savoir-faire savoir» ou ce que Howard Gardner (1995) appelle «l'intelligence sociale».
- 41 Les dispositifs actuels ne développent pas chez les personnes en insertion les capacités dont ces derniers ont besoin pour être à même de négocier avec un employeur et d'obtenir un contrat de travail. Mais là encore, ces lacunes se forment dès le collège, où l'accent est mis uniquement sur les connaissances disciplinaires comme le prouve l'enseignement DP3¹⁴ en 3^e qui est facultatif et ne concerne qu'un nombre minime de collégiens alors qu'en Finlande tous les collégiens vont une journée par semaine en entreprise. Ils ont même un salaire qui est reversé à une œuvre caritative ce qui les inscrit et inscrit leurs apprentissages socialement. En France, on est bien loin de cet apprentissage de savoir présenter qui l'on est et ce que l'on veut et on est encore plus loin de cet apprentissage social d'être un citoyen. Dans la formation initiale comme au sein des programmes de formation professionnelle continue, la personne acquiert des savoir-faire et éventuellement des savoir-être mais le «savoir-faire savoir» est occulté. Pourtant, pour s'intégrer dans le monde du travail, chaque personne a besoin de «savoir-faire savoir» qui elle est, quelles sont ses compétences et quel est son projet professionnel. Cette capacité à communiquer et à s'affirmer est aujourd'hui indispensable. Les étudiants diplômés qui obtiennent rapidement un CDD ou un CDI sont ceux qui savent comment s'y prendre pour valoriser leur parcours et leurs expériences auprès des entreprises. L'expérimentation actuelle par 13 universités du PEC (portefeuille d'expériences et de compétences) financée par le FAJ¹⁵ tente de répondre à cette question en éduquant l'étudiant à analyser tous ses acquis et savoir les présenter en fonction de son appréhension du contexte dans lequel il se trouve. L'accompagnement à la VAE¹⁶ va dans le même sens pour les travailleurs adultes. La méthodologie du travail mis en place pour les jeunes sans qualification dans le programme P.AQU.E. en a été l'un des prémices. Nous avons eu *a posteriori* et fortuitement une validation de cette démarche qui, centrée sur le sujet, a des impacts sur le sociétal et se relie à nouveau au sujet. À cause de l'arrêt brusque de ce programme¹⁷ les jeunes qui n'avaient pas terminé leur parcours furent repris par les structures d'accueil. Quelques mois plus tard, notre équipe fut sollicitée par le nouveau

gouvernement pour revenir travailler sur le terrain auprès de ces mêmes jeunes inscrits dans un nouveau programme intitulé «Mobilisation adaptée». Comme dès le départ nous avons refusé d'intervenir sur ce programme, nous nous sommes interrogés sur cette demande. Après recherche, nous nous sommes aperçus que l'origine venait des jeunes eux-mêmes qui avaient étonné les structures d'accueil à partir du discours qu'ils tenaient sur leur parcours, leurs projets, leurs désirs, discours soutenu par ce carnet de bord que nous avons co-construit avec eux. Ayant été «sujet-acteur» de leur parcours ils étaient devenus capables d'avoir un impact sur le sociétal.

- 42 Trop souvent, si un jeune n'a pas réussi à l'école, c'est en partie parce qu'il n'a pas su décrypter ce monde étrange pour lui, c'est qu'il n'a pas su «jouer» entre ce qu'il amenait à l'école et ce que l'école lui demandait. Ceci requiert des compétences sociales qui sont essentielles pour le décryptage de la situation également étrange du monde de l'entreprise et de ses exigences. Dans la recherche-action sur ce programme P.A.Q.U.E., notre optique par rapport aux «heures en entreprise» était de décider avec chaque jeune le meilleur moment pour qu'il aille y faire ses différents stages. Mais ce processus se heurtait au fait que le maître d'œuvre ne recevait la subvention qu'au moment où il avait consommé 40% des heures en entreprise. Dans l'idéologie sous-jacente à cette exigence, on pensait que le côté «concret» de l'entreprise allait «sauver» ces jeunes qui avaient échoué devant la dimension «abstraite» de l'école. Notre méthodologie de co-construction avec chaque jeune du moment de son départ en entreprise, a eu comme conséquence que nous ne pouvions arriver assez vite aux 40% de consommation des heures en entreprise. Le maître d'œuvre, pour éviter «la faillite financière», fut obligé à un moment donné de mettre en stage entreprise tous les stagiaires. Résultat: quand le jeune allait en entreprise selon un parcours travaillé, concerté, il accomplissait l'intégralité de son stage et en tirait des bénéfices d'apprentissage. Mais lorsque le départ en stage a été décidé sans un travail d'accompagnement en amont, 80% des stagiaires ne sont pas restés sur le lieu de stage le temps imparti. *A contrario*, l'évaluation finale des 56 programmes P.A.Q.U.E. de la région nous a placé dernier quant au nombre d'heures-entreprise consommé mais nous situait les seconds quant à l'insertion des jeunes en entreprise en fin de parcours sur des CDD ou CDI.
- 43 Aujourd'hui où l'on préconise la mise rapide en entreprise, y compris pour le CAE¹⁸ où la formation n'est plus obligatoire, il nous faut nous interroger sur ce mythe de l'entreprise salvatrice des jeunes en échec. Nous disons que la mise sur un poste de travail d'un jeune nécessite, en dehors des savoirs et des savoir-faire, des compétences sociales que l'on ne travaille pas ni à l'école ni en formation continue. Si beaucoup de jeunes évitent l'entrée en situation de travail, c'est qu'eux-mêmes savent bien que ces compétences là, ils ne les possèdent pas et que se faisant face à l'entreprise mais aussi face à n'importe quelle institution, ils perdent leur statut de sujet. Ces exemples montrent bien que l'accompagnement à l'insertion s'il doit bien partir d'une centration sur le sujet doit envisager un perpétuel aller-retour avec le sociétal.

Une approche sociétale de l'insertion par les entreprises

- 44 Si les personnes en insertion doivent être préparées aux réalités du monde de l'entreprise, cet effort de formation n'incombe pas aux entreprises elles-mêmes. Il faut que nous soyons clairs. La vocation première de l'entreprise ne consiste pas à «faire du social». L'entreprise a pour finalité de réaliser des bénéfices et de conquérir des parts de marché. Ce que l'on peut demander en termes de «social» à une entreprise, c'est de

réinvestir une part des profits réalisés pour la recherche-développement, pour créer des emplois, améliorer les conditions de travail et protéger l'environnement. Cependant, sa visée principale demeure de nature économique. À part certaines formes entrepreneuriales comme les coopératives ou les GEIQ¹⁹ ou autres EI²⁰, parler «d'entreprises sociales» est un leurre. Est-ce à dire que l'entreprise doit être laissée à côté des parcours d'insertion que font les personnes exclues du monde du travail?

- 45 À partir des différentes recherches-actions que nous avons menées dans le domaine de l'insertion des publics fragilisés, il nous est apparu souhaitable que les entreprises collaborent à ces parcours. L'entreprise peut devenir un partenaire et donc, à ce titre, travailler en continu et non pas occasionnellement avec les structures d'insertion. Pour ce travail en continu nous avons identifié deux objectifs. Le premier serait de rechercher avec les entreprises ce que l'on appelle des «niches d'emploi» possibles. Le second serait de lever les représentations négatives que les entreprises se font des personnes en insertion et de les ouvrir à une vision positive des compétences de ces personnes plutôt qu'à leurs manques.
- 46 Lors d'une recherche-action que nous dirigeons, nous avons examiné l'organisation du travail et les processus de production des quinze entreprises participant à un GEIQ afin de déterminer la nature de postes qui auraient pu être créés. Le directeur de l'une d'entre elles, spécialisée dans le secteur de l'assainissement, nous expliquait qu'il ne pouvait pas créer de nouveaux postes pour des jeunes de «bas niveau de qualification». Or, au fil des entretiens, il est apparu que les clients qui avaient commandé en urgence un camion pour déboucher telle ou telle canalisation, n'étaient pas entièrement satisfaits du suivi des opérations. Ils souhaitaient connaître immédiatement et en détail les travaux qui avaient été effectués alors qu'ils n'en avaient connaissance qu'au moment où ils recevaient la facture. Dès lors, nous avons démontré à l'entreprise qu'elle pouvait améliorer son image de marque en améliorant la qualité du suivi. Pour ce faire, il fallait créer un poste spécifique sur lequel une personne, chaque matin, pouvait appeler les clients et les informer de ce qui avait été effectué la veille. L'embauche d'un jeune chargé de ces contacts pouvait être dès lors envisagée. L'entreprise a adhéré à notre idée et le poste a pu être mis en place grâce à un premier statut d'emploi aidé puis, être par la suite pérennisé. Ce faisant, l'entreprise apprend à connaître les personnes dans leur réalité et non plus à partir de ses seules représentations. Cet exemple met en lumière la nécessité, d'une part, du jeu indispensable de «développeur territorial» que doit pouvoir jouer une structure d'accueil comme la Mission Locale ou un organisme de formation et, d'autre part, l'importance de prévoir des structures intermédiaires capables de mettre en relation les personnes et les entreprises, et ainsi de développer les bassins d'emploi.

Conclusion

- 47 Comme tout étiquetage d'une personne, le qualificatif «bas niveau de qualification» n'a aucun sens et ne peut que stigmatiser les sujets. Il laisse entrevoir que la personne est sans savoir-faire alors que c'est peut-être l'environnement qui est aveugle à ce qu'elle sait faire.
- 48 Pour appréhender la réalité de ces savoirs qui, pour la plupart, sont des savoirs d'expérience, l'acteur social accompagnant le processus d'insertion doit se décentrer de ses modèles et multiplier les espaces où la personne va pouvoir actualiser ses

compétences et surtout faire droit de nouveau à son imaginaire. La difficulté aujourd'hui est la culture ambiante de rentabilité et de productivité qui fait penser à l'acteur social qu'il n'a pas le temps de faire ces explorations. Ce faisant, il dénie à la personne sa place de sujet acteur de son parcours et par voie de conséquence devient lui-même objet du système.

- 49 En se centrant sur la personne en insertion, l'acteur social utilise le dispositif pour lequel il travaille pour répondre aux besoins réels des personnes en insertion. Cette utilisation du dispositif l'invite à innover et créer. Ce faisant, il se soustrait à sa propre réification par le système. C'est au prix de cette résistance qu'il peut aider l'autre à rester acteur de son histoire. Développer une politique du sujet dans les pratiques de l'insertion est un contrepoint indispensable à l'imposition du chiffre comme seule mesure de l'action sociale.
- 50 Mais cette approche du sujet doit aussi s'étayer sur une approche sociétale de l'insertion par un travail avec les entreprises en amont même de toute problématique individuelle d'insertion professionnelle. Si les entreprises n'ont pas vocation à faire du social, elles ont aussi intérêt à ne pas passer à côté de compétences réelles de sujet, même si ces dernières ne sont pas labellisées par un diplôme, mais seulement par un savoir d'expérience. Amener l'entreprise à considérer autrement les personnes constitue l'approche sociétale de l'insertion professionnelle. Autrement dit le travail d'accompagnement à l'insertion sociale et professionnelle de personnes en situation de fragilisation ne peut se définir de manière univoque et linéaire. En effet, même si l'accompagnant travaille avec la personne sur une tâche précise, celle-ci est toujours située dans un processus complexe qui nécessite partenariat, aller et retour sujet-environnement sociétal.

BIBLIOGRAPHIE

- Barbier, J.-M., (1996). *Savoirs théoriques et savoirs d'action*. Paris: Presses Universitaires de France.
- Beck, U. (2003). *Pouvoir et contre-pouvoir à l'ère de la mondialisation*. Paris: Aubier.
- Benassayag, M. (2004). *Le mythe de l'individu*. Paris: La Découverte.
- Biarnès, J. (1995). *Le projet «assassin d'avenir»*. Actes du colloque CREAI, Dijon.
- Biarnès, J. (1999) *Universalité, diversité et sujet dans l'espace pédagogique*. Paris: L'Harmattan.
- Biarnès, J. (2006). Mondialisation, travail social et politique du sujet. In J.Biarnès & C.Delory-Momberger, *L'acteur social, le sujet et l'évaluation des politiques sociales*, Nantes: Pleins Feux.
- Biarnès, J. (2007). Maintenant on me regarde, je ne suis plus invisible, ou de la biographisation réciproque dans les processus d'insertion, *L'Orientation Scolaire et Professionnelle*, 36(1).
- Biarnès, J., & Azoulay, A. (1998). Pour co-construire une démarche d'insertion centrée sur le sujet: le bilan de compétences intégré à l'acte formatif. In B.Charlot & D.Glasman, *Les jeunes, l'insertion, l'emploi*. Paris: Presses Universitaires de France.

- Bonnafous, L., & Biarnès, J. (2010). Outcomes of an action research process to design intégration pathway, codesigning integration pathway through economic activity. In *Transforming/ researching communities*, Emilio Lucio-Villegas Editor, Ed. ESREA.
- Boutinet, J.-P. (2005). *Anthropologie du projet*. Paris: Presses Universitaires de France.
- Castra, D., & Valls, F. (2008). L'insertion malgré tout, l'intervention sur l'offre et la demande. 25 ans d'expériences. *L'Orientation Scolaire et Professionnelle*, 37(1).
- Dejours, C. (1998). *La souffrance en France. Banalisation de l'injustice sociale*. Paris: Seuil.
- Durand, G. (1990). *Structures anthropologiques de l'imaginaire*. Paris: Presses Universitaires de France.
- Fanon, F. (1952) *Peau noire masque blanc*. Paris: Seuil.
- Gardner, H. (1995). *Les différentes formes de l'intelligence*. Paris: Odile Jacob.
- Habermas, J. (1987). *Théorie de l'agir communicationnel*. Paris: Fayard.
- Hamel W., & Prahalad (2004). *Competing for the futur*. N.Y.: HBR.
- Lapassade, G. (1970). *Clé pour la sociologie*. Paris: Seghers.
- Mongin, O. (2005). *La ville à l'heure de la mondialisation*. Paris: Seuil.
- Morin, E. (1990). *Introduction à la pensée complexe*. Paris: ESF.
- Morin, E. (1995). La stratégie de la reliance pour l'intelligence de la complexité. In *Revue internationale de systémique*, 9(2).
- Pheng, S. (2010). *L'école maternelle entre grandir et produire*, thèse de 3^e cycle, sous la direction de J. Biarnès, Université Paris XIII, laboratoire EXPERICE.
- Schwartz, B. (1993). *Moderniser sans exclure*. Paris: La découverte.
- Vaneigem, R. (2004). *Pour l'abolition d'une société marchande, pour une société vivante*. Paris: Payot.

NOTES

1. Nous avons développé cet exemple au cours de quatre émissions de France culture intitulées «L'intelligence masquée».
2. Il s'agit de la NEMI (Nouvelle échelle métrique de l'intelligence) qui est le réécalonnage en 1966 du test de Binet et Simon de 1904. On peut noter aujourd'hui un retour à l'utilisation de la NEMI au sein de l'Éducation nationale, alors qu'elle avait été quelque peu oubliée à partir des années 1980.
3. Ce vocable est celui de la consigne du test.
4. P.A.Q.U.E.: Préparation active à la qualification et à l'emploi. Dispositif prenant sur 1200 à 1800 heures les jeunes sortants du système scolaire sans qualification.
5. Loi organique sur les lois de finances, votée en 2002 appliquée en 2006.
6. Nous avons effectué en 2004 un audit sur les chantiers d'insertion du département des Ardennes et en 2009 avons participé à une étude sur l'optimisation de l'efficacité de toutes les structures d'insertion par l'économie de ce même département.
7. La première mondialisation concerne les échanges économiques mondiaux avant 1492. La seconde part de cette soit disant découverte du Nouveau monde jusqu'aux environs de la seconde moitié du 20^e siècle.

8. Logiciel permettant de centraliser toutes les données des jeunes s'étant présentés dans une Mission locale sur tout le territoire et de pouvoir par la suite suivre son parcours.
 9. RPIJ: Réseau pour l'insertion des jeunes, circulaire de 1996.
 10. Mission générale d'insertion, émanation de l'Éducation nationale qui doit travailler sur l'année de carence.
 11. CIO: Centre d'information et d'orientation.
 12. PJJ: Protection judiciaire de la jeunesse.
 13. Le décret de décembre 2008 demande aux structures de l'insertion par l'économique un taux de 60% de sorties positives en trois ans (25% pour les chantiers d'insertion). Dans les sorties positives sont comptabilisées l'accession à un emploi, l'entrée en formation ou l'accession à une étape supérieure du parcours d'insertion.
 14. Enseignement de 3 heures appelé «découverte professionnelle».
 15. FAJ: Fond d'aide à la jeunesse initié par Martin Hirsch alors Commissaire à la jeunesse.
 16. VAE: Validation des acquis de l'expérience.
 17. Arrêt dû au changement de majorité politique.
 18. CAE: Contrat d'accompagnement à l'emploi.
 19. GEIQ: Gropement d'employeurs pour l'insertion et la qualification.
 20. EI: Entreprise d'insertion.
-

RÉSUMÉS

Interrogeant de manière critique la notion de « bas niveau de qualification », nous identifierons sur quelle « mesure » de l'intelligence et de la compétence elle est construite et à quelles contraintes économiques et technologiques elle répond dans un contexte de productivité et de rentabilité mondialisé. Quels rôles peuvent avoir les professionnels de l'insertion, de quels moyens disposent-ils pour faire reconnaître les compétences liées aux expériences et aux « valeurs du sujet » chez ces publics que les effets de système dans un contexte de mondialisation tendent à précariser et à exclure.

Questioning in a critical way the notion of “low qualification level” we shall identify on which « measure » of intelligence and competence it is constructed and which economic and technological pressures it answers in a context of productiveness and rentability in the globalized economy. Which roles can thus have insertion professionals, of which means may they dispose to enable a better acknowledgement of their competences linked to experience and the “subject values” for these types of populations whom the system effects tend to exclude.

INDEX

Keywords : competence, experience, globalized economy, Low qualification level, professional insertion, system effects

Mots-clés : bas niveau de qualification, compétence, effets de système, expérience, insertion professionnelle, mondialisation

AUTEUR

JEAN BIARNÈS

est Professeur émérite, Université Paris 13. Jean Biarnès est également chargé de mission à la Délégation interministérielle à l'orientation. Il appartient au laboratoire des Sciences de l'éducation EXPERICE. Thèmes de recherches : publics en réinsertion scolaire, sociale ou professionnelle. Courriel : jhbiarnes@aol.com.