

LE PASSAGE EN FORMATION APRES UN DECROCHAGE SCOLAIRE

Evaluation des Trajectoires des jeunes et de
l'Accompagnement vers la Professionnalisation et l'Emploi

Benjamin DENECHÉAU, Caroline MAZAUD

Recherche coordonnée par Pascal CAILLAUD

Chercheurs impliqués dans cette recherche : Pierre-Yves BERNARD, Mary DAVID, Valérie GOSSEAU, Gérald HOUEVILLE, Lise LEGAL, Sylvie MOREL

Mars 2014

Rapport du projet ETAPE, recherche financée par la Région des Pays de la Loire

REMERCIEMENTS

Nous tenons à remercier les jeunes et les professionnels qui nous ont accueillis et qui ont accepté de participer à cette recherche en nous accordant de leur temps. Sans leur confiance ce travail n'aurait pu aboutir.

Sommaire

I) INTRODUCTION	5
1) LA RECHERCHE.....	5
2) LES DISPOSITIFS ENQUETES.....	6
2.1) <i>L'Ecole de la deuxième chance de l'estuaire de la Loire [E2Cel].</i>	7
2.2) <i>La plateforme de préparation par l'alternance</i>	7
2.3) <i>La plateforme d'orientation et d'insertion professionnelle pour les jeunes</i>	7
2.4) <i>La construction de l'offre de formation</i>	8
II) METHODOLOGIE	10
1) L'ECHANTILLON DE JEUNES SUIVIS.....	10
2) MULTIPLIER LES DONNEES CROISEES.....	12
3) LES DISPOSITIFS	12
4) LES OBSERVATIONS.....	13
III) LA POPULATION ENQUETEE : LES JEUNES S'ORIENTANT (ET ETANT ORIENTES) VERS LES DISPOSITIFS ET LEUR SELECTION	14
1) LE DECROCHAGE SCOLAIRE	14
1.1) <i>Le décrochage scolaire ou le point culminant de processus longs et multiples</i>	15
1.2) <i>Les parcours après le décrochage</i>	22
2) LES JEUNES DE L'ENQUETE.....	23
2.1) <i>Les difficultés économiques</i>	25
2.2) <i>Les ressources familiales</i>	26
2.3) <i>Des parcours erratiques</i>	28
IV) LA FORMATION	30
1) LES OBJECTIFS DES DISPOSITIFS.....	31
1.1) <i>Le projet</i>	31
1.2) <i>Forger des attitudes favorables à l'« employabilité »</i>	32
1.3) <i>L'incitation à s'orienter vers une formation</i>	32
1.4) <i>Entre autonomisation et mise au travail</i>	33
2) LA SELECTION A L'ENTREE EN FORMATION	34
3) LES ATTENDUS DES JEUNES.....	38
3.1) <i>A l'entrée en formation</i>	38
3.2) <i>A la sortie de la formation</i>	40
4) LES JEUNES ET LEUR RAPPORT A LA FORMATION.....	41
4.1) <i>A distance de l'école</i>	41
4.2) <i>Les formateurs</i>	42
V) L'EVOLUTION AU COURS DE LA FORMATION	44
1) LE RAPPORT AU MONDE DU TRAVAIL, LE RAPPORT A L'EMPLOI.....	45
1.1) <i>L'élaboration du projet professionnel</i>	45
1.2) <i>Appréhender la recherche d'emploi</i>	51
1.3) <i>Le monde du travail</i>	54
2) L'AUTONOMIE DE L'INDIVIDU (LES RESSOURCES)	58
2.1) <i>La mobilité</i>	59
2.2) <i>Le logement</i>	60
2.3) <i>Les responsabilités familiales</i>	60
2.4) <i>Les ressources financières</i>	61

2.5)	<i>Bénéficiaire de la protection sociale et d'une prise en charge adaptée</i>	61
2.6)	<i>La compréhension et l'expression, écrites et orales</i>	62
2.7)	<i>Le maintien des contraintes, la régulation par la « motivation »</i>	62
2.8)	<i>Le filet de sécurité : une protection de la situation personnelle</i>	64
3)	LE RAPPORT A SOI.....	65
4)	LE RAPPORT AUX AUTRES, LES LIENS SOCIAUX.....	66
5)	CONCLUSION : UNE EVOLUTION SUR UN TEMPS RELATIVEMENT COURT	70
VI)	EVALUATION DES DISPOSITIFS ET DES ACQUIS DES STAGIAIRES	73
1)	LA PRISE EN COMPTE DE TOUS LES POINTS DE VUE	74
2)	S'APPUYER SUR LES EVALUATIONS EXISTANTES	74
3)	LES THEMATIQUES A PRENDRE EN COMPTE	75
3.1)	<i>Rapport à soi</i>	75
3.2)	<i>L'adaptabilité et le rapport à l'emploi et au(x) monde(s) du travail</i>	76
3.3)	<i>Autonomie de l'individu, les différentes ressources</i>	78
3.4)	<i>Les liens sociaux, le rapport aux autres</i>	79
3.5)	<i>Les savoirs académiques</i>	79
4)	L'EVALUATION.....	79
4.1)	<i>L'objectivité</i>	80
4.2)	<i>L'implication du jeune dans l'évaluation</i>	80
4.3)	<i>Une évaluation synthétique</i>	80
4.4)	<i>Les moments de l'évaluation</i>	81
4.5)	<i>Etablir des échelles qui rendent compte de l'évolution</i>	81
4.6)	<i>Propositions pour évaluer l'évolution</i>	82
4.7)	<i>Les thématiques principales retenues</i>	85
VII)	CONCLUSION	89
1)	L'EVALUATION ET SES TRAVERS	89
2)	EVALUER LE PASSAGE EN FORMATION.....	90
2.1)	<i>L'implication des opérateurs</i>	90
2.2)	<i>Eviter les modèles trop normés et détachés des parcours des individus</i>	90
2.3)	<i>Privilégier l'évaluation qualitative</i>	90
2.4)	<i>L'évaluation scientifique</i>	91
3)	LES PERSPECTIVES	91
VIII)	REFERENCES BIBLIOGRAPHIQUES	92

I) Introduction

Le programme ETAPE est parti d'une demande d'investigation commune à divers organismes de formation du territoire accueillant un public de jeunes sans diplôme, portant sur les effets du passage en formation sur les bénéficiaires, c'est-à-dire les acquis des jeunes. Les dispositifs de formation destinés aux jeunes peu ou pas qualifiés proposent des actions d'orientation pensées comme une première étape avant le passage en formation qualifiante. Ces professionnels partagent une même difficulté à savoir le manque d'outils d'évaluation de l'impact de leurs actions réciproques sur la sécurisation des parcours professionnels et des trajectoires de vie des jeunes. Leurs actions sont en effet évaluées par les politiques publiques uniquement à travers des critères quantitatifs, principalement le taux d'accès à l'emploi et/ou à une formation qualifiante.

Or ces indicateurs quantitatifs masquent une partie des actions éducatives conduites au sein de ces actions notamment celles qui sont destinées à lever les « freins périphériques » à l'insertion socio-professionnelle, notamment la santé, le logement, la mobilité et les transports. C'est le regret de la place de cette mesure quantitative axée uniquement sur l'accès à l'emploi ou à la formation, dans l'évaluation de leurs actions, qui a conduit des professionnels à solliciter la MSH Ange-Guépin pour réaliser une telle recherche. Les acteurs de la formation sont en effet nombreux à s'interroger sur les moyens d'évaluer autrement, c'est à dire qualitativement, ce qu'ils constatent empiriquement à propos des jeunes qu'ils accueillent et qu'ils suivent sur une durée plus ou moins longue. D'où la sollicitation de chercheurs en sciences sociales qui pourraient éclairer ce ressenti commun à tous à travers la mise au jour d'une série d'indicateurs qualitatifs pour dévoiler ce qui échappe à la quantification.

Ce rapport présente les résultats de cette recherche qui s'inscrit dans un programme qui a initié plusieurs rencontres entre un certain nombre d'acteurs du territoire : à la fois des chercheurs en sociologie, en sciences de l'éducation et en droit, ainsi que des membres de dispositifs et de collectivités impliqués dans la politique locale de formation et d'insertion. La MSH Ange-Guépin était l'établissement porteur du projet, avec les partenaires suivants : l'École de la deuxième chance de l'Estuaire de la Loire, le Car-Céreq DCS, le Centre nantais de sociologie (CENS), le Centre de recherche en éducation de Nantes (CREN), le Groupe d'études et de recherches sociales (GERS), ESO-Carta Angers (UMR CNRS 6590), le Centre d'animation et de ressources d'informations sur la formation - Observatoire régional sur l'emploi et la formation (Carif-Oref), Nantes Métropole, la Maison de l'emploi de Nantes, la Mission locale de Nantes, le Centre de formation des apprentis de la Chambre des métiers et de l'artisanat de Loire-Atlantique, l'organisme Espaces formation.

1) La recherche

L'évaluation externe de ces dispositifs identifie des sorties « positives » qui correspondent à l'accès à un emploi ou à une formation qualifiante et des sorties « négatives » qui correspondent aux autres situations. La binarité de l'évaluation impose une dichotomie réussite/échec qui ne permet pas de rendre compte des trajectoires des jeunes et de leur évolution. L'évolution ne doit pas être entendue

comme une *progression*, c'est-à-dire un développement par degrés, régulier et continu, qui suit une voie plus ou moins balisée, mais comme **une suite de changements qui ne sont pas homogènes, qui peuvent être contradictoires**, du moins ne sont pas les grades différents d'un mouvement, qui vont nécessairement dans le même sens. Outre le caractère partiel et peu adapté de cette méthode, des recherches ont également mis au jour des conséquences induites par cette évaluation, qu'il s'agisse d'une sélection des candidats qui contribue à rejeter ceux qui sont les plus éloignés de l'emploi, ou d'une influence sur les pratiques professionnelles qui vont être mises en œuvre pour atteindre une sortie jugée « positive ». Une telle sortie n'est pas toujours « positive » du point de vue du jeune, ni dans la durée. Cédric Frégné constate par exemple que certaines équipes tentent de faire obtenir un cdd au jeune à la sortie de la formation, en sachant qu'à son terme il retournera dans « la spirale infernale de l'insertion »¹.

La recherche vise donc à étudier qualitativement les parcours des jeunes et à faire émerger du terrain les problématiques vécues par les acteurs. L'approche qualitative permet d'approcher plus finement des parcours hétérogènes et les interactions combinatoires entre les différents acteurs et les contextes. Cette recherche avait également pour but d'étudier les évaluations qui permettent de rendre compte du travail éducatif des professionnels et de l'influence des différents espaces de socialisation au sein desquels le jeune évolue. Nous avons réuni l'ensemble des partenaires associés au projet ETAPE autour de la préoccupation commune que constitue la détermination d'indicateurs pertinents évaluant les dispositifs de formation et les acquis des stagiaires dans une logique d'auto-formation ainsi que l'interrogation sur l'efficacité pratique de la méthodologie retenue. De ces rencontres et de notre recherche émergent plusieurs indicateurs que nous présenterons dans le chapitre V. Nous indiquons également plusieurs principes à respecter pour éviter certains biais dans l'évaluation.

2) Les dispositifs enquêtés

Le terrain est constitué de trois dispositifs de formation. Nous avons choisi des dispositifs de formation proches, dont les populations ont des conditions d'existence également proches. Nous avons mis en place un dispositif d'enquête principal sur l'Ecole de la deuxième chance de l'Estuaire de la Loire, et deux autres dispositifs d'enquête complémentaire sur deux autres organismes de formation : le Service d'insertion professionnelle de la Chambre des métiers et de l'artisanat de Loire-Atlantique et l'organisme « Espaces formation » qui travaille en partenariat avec le plateau technique de la Calandre du centre éducatif Tréméac. La comparaison permet de constater que les dispositifs sont très différents au regard des conceptions de la formation, des modèles éducatifs de référence, des pratiques concrètes d'intervention, des missions et des contextes professionnels des agents socialement désignés pour accompagner les jeunes, etc. Les trois terrains d'investigation correspondent à trois actions de formation différentes toutes financées dans le cadre de l'OFT (l'offre de formation territorialisée).

¹ Cédric Frégné, *Les impensés de la mesure: évaluer les parcours de formation et d'insertion.*, Paris, Publibook.com, 2012.

2.1) L'Ecole de la deuxième chance de l'estuaire de la Loire [E2Cel].

Les objectifs : favoriser l'accès à l'insertion professionnelle des jeunes issus souvent des quartiers « difficiles » ou de « parcours chaotiques » (tant personnels que scolaires et/ou professionnels), à travers un dispositif « innovant » basé sur une logique pédagogique d'individualisation des parcours. Cette logique s'inscrit dans la dynamique du réseau des Ecoles de la deuxième chance et sur les principes fondamentaux européens dont les écoles sont issues, à savoir : « L'acquisition, la réactualisation, le développement des compétences clés dont la compétence "apprendre à apprendre" », « L'acquisition et le développement des compétences permettant l'intégration sociale, citoyenne et professionnelle » et « La construction d'un projet professionnel par une formation en alternance ». Au regard des objectifs fixés par le Conseil Régional dans le cadre de l'OFT, le projet proposé pour l'E2Cel répond aux objectifs suivants : 1 - Effectuer un choix professionnel, 2 - Se préparer à la professionnalisation, 3 - Accéder à terme à l'emploi qualifié par la formation, 4 - S'insérer durablement grâce à la sécurisation des parcours.

Les publics concernés : Jeunes adultes de 18 à 30 ans ainsi que les jeunes de 16 à 18 ans (sur dérogation) parmi lesquels les « jeunes décrocheurs » ayant quitté le l'Education Nationale sans s'engager sur la voie de la professionnalisation.

La durée de la formation : 805 heures

2.2) La plateforme de préparation par l'alternance

Elle est conduite par le service insertion professionnelle de la Chambre des métiers de Loire-Atlantique [CMA].

Les objectifs : L'action vise à valider un projet professionnel conduisant à une recherche de contrat en alternance et à négocier un contrat de professionnalisation ou un contrat d'apprentissage avec une entreprise et un organisme de Formation.

Le public visé : Cette action s'adresse aux personnes énonçant un projet dont la concrétisation doit passer par la signature d'un contrat en alternance (contrat d'apprentissage ou contrat de professionnalisation). Les candidats doivent être demandeurs d'emploi, avoir moins de 26 ans ou être sans qualification professionnelle ou avec une qualification professionnelle de niveau V ou IV ne permettant pas de s'insérer professionnellement. La prescription vient des Missions Locales, des sites Pôle Emploi ou des sites des Cap Emploi, des Unités Emploi des Conseils Généraux accompagnant les publics RSA socle en contrats aidés dans une association et les SPIP accompagnant des personnes sous-main de justice.

La durée de la formation en centre : 413 heures maximum en centre de formation et 280 heures maximum en entreprise.

2.3) La plateforme d'orientation et d'insertion professionnelle pour les jeunes

Elle est proposée par l'organisme Espaces formation en partenariat avec le plateau technique de la Calandre du centre éducatif Trémécac implanté à Nantes.

a) Espaces formation

Les objectifs : Elaboration du projet professionnel appuyée par la mise en situation professionnelle en entreprise. L'action vise également à aider chaque jeune dans la résolution d'autres problématiques personnelles par un accompagnement socio-éducatif (endettement, santé, logement, etc.)

Le public visé : les jeunes de 16 à 25 ans des quartiers prioritaires de la politique de la ville, en particulier les très jeunes, dont des mineurs, « cumulant des difficultés sociales, comportementales et de niveau scolaire ».

La durée de la formation : 490 heures en centre et 175 heures en entreprise.

b) Centre Tréméac - Plateau technique "La Calandre".

Les objectifs: « Remobiliser » les jeunes sur un projet professionnel et/ou les aider à définir un projet. Disposant d'un restaurant d'application, le plateau technique propose un accompagnement socio-éducatif et professionnalisant dans les métiers de la restauration et de l'aide aux personnes (action de pré-qualification).

Le public visé : Jeunes de 16 à 25 ans sortis du système scolaire depuis au moins 6 mois, sans formation et en situation de rupture (scolaire, sociale et professionnelle) en recherche d'un projet professionnel ou bien, dans l'attente d'une confirmation d'orientation professionnelle sur une formation qualifiante, d'une scolarité ou d'un emploi.

La durée de la formation : 550 heures.

2.4) La construction de l'offre de formation

Un retour sur la construction de l'offre de formation éclaire le contexte local dans lequel ces jeunes sont accueillis. Les centres de formation répondent à une commande dont les contours et certains contenus sont définis au préalable par le financeur et évaluateur qu'est le Conseil Régional qui détermine :

- la durée du contrat (convention pour un marché de un ou deux ans),
- le nombre de places disponibles,
- les moyens mis à disposition,
- la période d'accueil des bénéficiaires
- la durée des formations².

Les dispositifs se distinguent par les moyens dont ils disposent. Les moyens en personnel distinguent nettement chaque dispositif par exemple. L'E2Cel compte un encadrant ETP³ pour 10 stagiaires. Parmi le personnel de l'E2Cel, outre le directeur, son assistante et une employée chargée de l'accueil, on compte des formateurs, un coordinateur « entreprises », un coordinateur « acteurs de la cité » et

² Dans plusieurs dispositifs, celle-ci tend à se réduire : au service insertion professionnelle de la CMA : la formation préparatoire à l'apprentissage durait 9 mois, à partir de septembre 2012 la formation de préparation à l'alternance durait 5 mois et l'appel d'offre régional 2013-2014 table sur des formations de 3 mois avec les mêmes objectifs.

³ Equivalent temps-plein.

un référent vie sociale. A la CMA, seules deux formatrices assurent toutes les fonctions qui vont du face-à-face pédagogique à la coordination avec les partenaires du dispositif. Il est difficile de connaître le nombre exact de formateurs et encadrants qui travaillent sur la plateforme d'orientation et d'insertion pour jeunes car le personnel d'Espace formation et de La Calandre ne sont pas à temps plein dans la plupart des cas sur cette action puisqu'ils interviennent sur d'autres dispositifs dans le même temps. Les locaux et l'équipement (notamment informatique) distinguent également les dispositifs les uns des autres qui n'ont manifestement pas les mêmes moyens pour atteindre les mêmes objectifs.

II) Méthodologie

Nous avons suivi un groupe de stagiaires (N = 26) dans les trois dispositifs présentés plus haut. Nous avons cherché à comprendre les formations et les dispositifs qui les dispensent. Nous avons ainsi conduit une enquête sur ces dispositifs de formation afin d'étudier leur fonctionnement et comment les stagiaires sont accueillis. Nous avons recouru à deux méthodes d'investigation : des entretiens individuels et des observations de type ethnographique.

1) L'échantillon de jeunes suivis

Des entretiens biographiques ont été réalisés avec une cohorte de jeunes stagiaires dans chaque dispositif de formation.

- 19 jeunes à l'E2cel
- 4 jeunes à la CMA
- 3 jeunes à Espaces formation/La Calandre

Les entretiens ont été conduits à deux moments de leur parcours. Nous avons envisagé trois moments : à l'entrée du centre de formation, à la sortie et six mois plus tard. Nous avons essuyé peu de refus pour la première vague d'entretien. Les premiers jeunes interrogés ont d'ailleurs permis aux autres de mieux se rendre compte de l'entretien sociologique et de revenir sur leur refus initial. Cette première vague a été effectuée auprès de 26 jeunes. Cependant nous avons rencontré des difficultés pour recontacter les jeunes. Cet échantillon a subi un taux de perte relativement élevé (66,7%). La deuxième vague n'a pu donc se faire qu'à partir d'un échantillon réduit (N = 7), et à un temps qui était éloigné de la sortie. La deuxième vague ayant été décalée et étendue par rapport à ce que nous avons envisagé, nous avons renoncé à une troisième vague.

Nous avons rencontré plusieurs situations qui n'ont pas permis de passer un deuxième entretien. Certains jeunes ont exprimé un refus pour participer à un nouvel entretien. La raison n'a pas toujours été donnée. Parfois c'est le sentiment d'échec qui est mis en avant, telle Mathilde qui ne veut pas reparler de la formation (lorsque nous l'avons contactée, elle n'avait pas d'emploi et ne suivait pas de formation). Selon elle, cette formation ne lui a « servi à rien ». Parfois le numéro de téléphone n'était plus attribué et nous ne sommes pas parvenu à le récupérer auprès des professionnels qui ont suivi le jeune, ni auprès des autres jeunes avec lesquels nous avons encore un contact. Cela a été notamment le cas avec Marouane. D'autres fois nous avons le numéro de téléphone du jeune, mais nos tentatives sont restées vaines. L'extrait des notes de suivi ci-dessous rend compte des difficultés que nous avons rencontrées, parfois sans succès.

- | |
|---|
| <ul style="list-style-type: none">- <i>Le numéro n'est plus attribué. Je récupère le nouveau auprès de sa mère (29/11/12).</i>- <i>Je réussis à l'avoir, elle doit avoir son planning la semaine suivante (02/12/12)</i>- <i>Je la rappelle, le portable appartient désormais à sa cousine, je lui laisse un message (13/12/12)</i>- <i>J'appelle à plusieurs reprises et tombe à chaque fois sur son répondeur (28/12/12)</i>- <i>Je fais plusieurs essais infructueux (appels et sms pendant les mois de janvier et de février)</i> |
|---|

- *J'abandonne ce contact*

Tentative d'un deuxième entretien avec Juliette, ancienne stagiaire

Je la dépose à l'arrêt et on se dit à demain, 16h30 place du cirque et il est prévu que je lui envoie un texto pour lui rappeler. Elle me remercie.

Comme prévu, le lendemain j'envoie un texto à Myriam vers 12h30 pour lui demander si elle est toujours OK pour l'entretien à telle heure, tel endroit. Elle me répond deux heures plus tard « ouii ».

Puis vers 15h15, elle me renvoie le texto suivant: « Je vous reudi sa dans 10m psk ma mere ma apler et elle a rdv chez le medecin ». Je lui réponds « OK ».

Puis à 16h30, elle m'envoie: « Bah je pourai pas aujourd'hui dsl ». Je lui réponds que ce n'est pas grave qu'on se voit jeudi de toute façon, on se calera un autre rdv. Réponse: « Okkk ».

Suivi pour l'entretien individuel de Myriam

Ainsi sur 26 jeunes ayant participé à la première vague d'entretien, seuls 7 participeront à la deuxième. Par conséquent, il convient d'être particulièrement attentif aux trajectoires des jeunes qui constituent cette deuxième vague dans le sens où ils peuvent présenter des particularités par rapport à ceux qui n'ont pas participé à la suite de l'enquête. Nous pouvons poser plusieurs hypothèses sur ce qui est lié à la sortie de l'échantillon : une situation plus difficile pendant ou après la sortie, un sentiment d'échec, un rapport au temps plus distendu qui rend difficile la prise de rendez-vous et l'anticipation qu'ils nécessitent. Il se peut également qu'il n'y ait plus l'impression de devoir faire preuve de bonne volonté vis-à-vis de chercheurs identifiés comme proches du dispositif de formation. Ainsi nous ne pouvons conclure à une quelconque généralité sur les effets identifiés, puisque les jeunes que nous n'avons pas pu intégrer dans le suivi sont le plus souvent les plus en difficulté.

Lorsque nous nous sommes présentés aux jeunes, l'idée, était de ne pas passer par un formateur auprès d'eux mais de les rencontrer directement. Nous présentions brièvement le projet ETAPE le premier jour d'observation : « Nous travaillons pour l'Université sur la formation et à ce titre nous rencontrons toutes les personnes qui y participent qu'ils soient formateurs, directeurs, cadres ou stagiaires ». Puis nous les informions que nous les recontacterions dans les deux semaines suivantes pour leur proposer un entretien individuel afin de recueillir leur témoignage sur la formation et leur parcours. Nous avons également décidé de ne pas leur dire d'emblée que nous souhaitions les voir à 3 reprises. C'est au terme du premier entretien, après qu'un premier lien se soit établi, que nous leur demandions s'ils étaient d'accord sur le principe d'un second entretien. Devant certains refus, ou fortes réticences, de la part des jeunes, nous avons parfois proposé des entretiens informels avec lesquels ils étaient plus à l'aise. Ces entretiens prenaient la forme d'une discussion, dans les couloirs du dispositif ou à l'extérieur ; ils n'étaient pas enregistrés et nous ne prenions pas de note. L'entretien formel⁴, bien que le chercheur tente de lui donner la forme d'une discussion, peut parfois avoir une forme trop proche de la forme scolaire ou de celle de nombreux entretiens qu'ils ont déjà dans le cadre de leur formation ou d'autres suivis (avec la mission locale, l'assistant social, etc.). Nous

⁴ L'entretien était alors enregistré, nous prenions des notes et avions souvent notre guide d'entretien sous les yeux. Bien que le choix du lieu était libre (au domicile du jeune ou dans un lieu public), nous étions assis et les questions étaient plus souvent formalisées.

avons veillé à laisser le choix du lieu de l'entretien au jeune, il pouvait ainsi se dérouler à son domicile, sur le lieu de la formation ou dans un lieu plus neutre (dans un café par exemple).

2) Multiplier les données croisées

Devant ces difficultés de recruter et de maintenir les jeunes dans l'échantillon, nous avons fait le choix de recueillir des données au moyen d'autres méthodes, afin de les croiser entre elles et d'avoir un aperçu plus précis des situations des jeunes et des évolutions constatées, selon les différents points de vue.

Nous avons rencontré et interrogé des tuteurs de stages. Ces professionnels accueillent et accompagnent les jeunes pendant ces expériences professionnelles. Cependant, les différences sont grandes entre certains qui se souviennent précisément des jeunes et de leur parcours au sein de leur entreprise, et d'autres qui se rappellent vaguement, ou pas du tout, des jeunes qui sont venus et qu'ils ont encadrés. Nous avons également analysé les dossiers et les bases de données des différents dispositifs.

Nous avons interrogé les jeunes sur leur parcours scolaire et professionnel, mais également sur les différentes sphères à l'intérieur desquelles ils peuvent circuler en dehors de l'école, du travail et de leurs formations. Nous nous sommes intéressés à leur rapport au savoir en général, mais aussi à leur lieu de résidence, à leur groupe de pairs, à l'ensemble des institutions par lesquelles ils ont pu passer. L'enquête tient également compte des questions financières et des questions de santé.

3) Les dispositifs

Nous avons rencontré les équipes de chaque organisme de formation. Nous avons conduit des entretiens informels avec l'équipe en prenant soin de pouvoir étudier les différents postes et les différentes positions (la direction, les formateurs, les cadres ayant des responsabilités ou des missions particulières). Puis des entretiens individuels semi-directifs ont été menés. Ceci nous permettant de les interroger sur leur dispositif, ce qu'ils mettent en place, comment ils travaillent dans l'école, quelles sont leurs missions et comment ils les mettent en œuvre. Ces entretiens permettent également de retracer le parcours des professionnels. Nous avons également pu recueillir des informations sur les stagiaires et les différents parcours du point de vue des professionnels. Nous nous sommes documentés sur le dispositif national et sa conjugaison locale (genèse de l'institution, place occupée dans le champ de la formation, financeurs, etc.). Nous avons veillé à identifier les objectifs visés par l'institution, les ressources et les outils, les instruments de formation mis à disposition pour conduire ses actions ainsi que les indicateurs sur lesquels repose son évaluation (et dépend son financement). L'objectif était de saisir les contraintes de travail des professionnels pour mieux comprendre leur discours et leurs pratiques.

Nous avons également mené des entretiens auprès des différents prescripteurs, qui orientent les jeunes vers les dispositifs de formation afin de mieux saisir les critères d'orientation (ce qui détermine les « carrières) des jeunes vers tel ou tel dispositif ainsi que les contraintes qui pèsent sur leurs pratiques. D'autres rencontres ont eu lieu avec les services des collectivités territoriales (notamment le conseil général et la communauté de commune).

4) Les observations

Nous avons suivi les jeunes lors de leur première semaine de formation. Nous avons assisté à leur accueil dans le dispositif, à la constitution des dossiers ainsi qu'à un certain nombre d'activités. Nous avons observé des ateliers (informatique, sur les différents métiers, sur l'entreprise, des simulations d'entretiens d'embauche, etc.), ainsi qu'à différents entretiens individuels et collectifs. Nous avons assisté à des réunions d'informations collectives, à des entretiens individuels de recrutement, puis au bilan qui est fait ensuite par l'équipe pédagogique. Ces observations avaient pour but d'obtenir des informations sur les jeunes enquêtés, mais également de saisir les pratiques des centres de formation afin de mieux comprendre le cadre dans lequel ces jeunes sont accueillis.

III) La population enquêtée : les jeunes s'orientant (et étant orientés) vers les dispositifs et leur sélection

Les dispositifs de formation que nous avons enquêtés s'adressent aux jeunes ayant connu un décrochage scolaire, c'est-à-dire étant sortis du système éducatif sans diplôme et sans qualification⁵, et étant sans emploi. Cependant, par les jeux de l'orientation et de la sélection des jeunes pour intégrer ces dispositifs découle un tri qui écarte certaines situations, certains parcours – nous l'aborderons en deuxième partie de ce chapitre. Les stagiaires appartiennent donc à une frange particulière de la population des jeunes ayant connu un décrochage. Ces derniers constituant une population parfois à l'écart des institutions (de formation, d'insertion, de l'emploi), les connaissances à leur égard sont incomplètes. Un rapide état des lieux des recherches sur le décrochage scolaire permet cependant de mieux rendre compte de la population cible de ces dispositifs, ainsi que certaines problématiques des jeunes qui restent en dehors de ces dispositifs (alors qu'en théorie ils sont également ciblés par ces formations).

1) Le décrochage scolaire

Le décrochage scolaire, en tant que non-diplômation, n'a pas toujours été considéré comme un échec, comme une situation préoccupante pour les pouvoirs publics⁶. La problématique du décrochage, pluriel dans ses parcours, par les individus concernés, par les multiples contextes et facteurs qui participent aux processus qui vont mener à une non-diplômation, n'est pas si éloignée de la problématique des grandes difficultés scolaires ou des ruptures scolaires⁷. Ces situations ont été considérées comme problème social lorsque l'échec scolaire est devenu problématique pour les individus et la société – notamment dans l'accès à l'emploi comme support d'existence.

Le concept de l'échec scolaire va devenir plus présent dans la littérature scientifique, notamment parce que la société et l'école vont évoluer et bouleverser les notions de réussite et d'échec, du moins leur donner plus d'importance et plus de poids sur l'orientation puis la vie professionnelle des élèves. La vision du décrochage scolaire comme un problème social ou individuel est ainsi fortement influencée par les contextes sociaux, économiques, industriels et politiques qui prévalent à une époque donnée.

⁵ Il existe une variation de la définition de cette qualification et de sa prise en compte par les dispositifs et par les chercheurs. Accordons nous à dire que les jeunes fréquentant ces dispositifs ont *peu* de qualifications.

⁶ Viviane Isambert-Jamati, « Quelques rappels de l'émergence de l'échec scolaire comme problème social'' dans les milieux pédagogiques français » dans É Plaisance (ed.), *L'échec scolaire, nouveaux débats, nouvelles approches sociologiques*, Paris, éd. du CNRS, 1985, ; M Janosz et M Le Blanc, « L'abandon scolaire à l'adolescence : des déterminants communs aux trajectoires multiples » dans *Les accidentés de l'école*, Paris, L'Harmattan, 2005, .

⁷ M Millet et D Thin, *Ruptures scolaires: l'école à l'épreuve de la question sociale*, s.l., Presses univ. de France, 2005.

La qualification et l'obtention d'un diplôme sont devenues un objectif à atteindre pour tous les élèves. Il y a eu un glissement, une évolution progressive des objectifs et des normes, qui ont suivi l'évolution des moyens et des progrès scolaires, de l'école et de la société. La scolarisation au-delà du minimum obligatoire est devenue la norme sociale de fait : pendant l'année 2011-2012, plus de la moitié des jeunes de 20 ans (52,3%) sont encore scolarisés⁸. En conséquence, l'hégémonie de l'école comme instance de socialisation rend improbables et incertains les parcours qui en demeurent à l'écart⁹.

1.1) Le décrochage scolaire ou le point culminant de processus longs et multiples

Le décrochage scolaire correspond à la sortie effective du système éducatif sans diplôme¹⁰. Pour l'Éducation Nationale le décrochage scolaire est « un processus qui conduit un jeune en formation initiale à se détacher du système de formation jusqu'à le quitter avant d'avoir obtenu un diplôme », le brevet n'est généralement pas pris en compte comme un diplôme pour cette définition. Tandis qu'un décrocheur est « un jeune qui quitte prématurément un système de formation initiale sans avoir obtenu de diplôme de niveau V (BEP ou CAP) ou de niveau supérieur ». Sont concernés les élèves qui quittent le système éducatif sans qualification (qui n'ont pas de brevet ni aucun autre diplôme, et dont la dernière classe fréquentée ne va pas au-delà des classes de premier cycle ou correspond à une première année de CAP ou de BEP) ainsi que les élèves qui quittent le système éducatif avec une qualification (qui n'ont pas de brevet et dont la dernière classe fréquentée est une terminale de CAP ou de BEP, ainsi qu'une seconde, une première ou une terminale GTP¹¹). En France, entre les années de sortie 2007 à 2009, 57 000 jeunes en moyenne sont sortis chaque année de formation initiale avec seulement le diplôme du Brevet (8 % des sortants de formation initiale), 65 000 sont sortis sans (9 %). Au total, 122 000 jeunes sont sortis sans diplôme ou avec seulement le brevet des collèges (17 %). Ils étaient en moyenne 133 000 dans les années de sortie 2004-2005-2006 (19 %)¹².

Les dispositifs que l'on étudie ici accueillent des jeunes sans emploi et sans diplôme, soit une frange particulière des individus qui ont connu un décrochage. Cette définition correspond mieux au modèle d'Eurostat sur les sorties précoces qui recense les jeunes âgés de 18 à 24 ans qui ne suivent ni études ni formation et dont le niveau d'études ne dépasse pas l'enseignement secondaire inférieur. En 2010, 12,6 % des français âgés de 18 à 24 ans ont quitté leurs études initiales sans diplôme ou avec

⁸ DEPP, *Repères et références statistiques sur les enseignements, la formation et la recherche [RERS 2013]*, Paris, DEPP, 2013.

⁹ B Lahire, *L'invention de l'«illettrisme»*. *Rhétorique publique, éthique et stigmates*, Paris, La Découverte, 2005.

¹⁰ C Blaya, *Décrochages scolaires, l'école en difficulté*, Bruxelles, De Boeck, 2010.

¹¹ Filière générale, technologique ou professionnelle.

¹² CEREQ, *Bref (248) : Génération 2004, des jeunes pénalisés par la conjoncture.*, Marseille, Centre d'études et de recherches sur les qualifications, 2008.

seulement le brevet et ne sont pas en situation de formation¹³. Cette part est en légère hausse depuis deux ans, mais est cependant relativement stable depuis 2003.

Le concept de décrochage scolaire s'inscrit dans les problématiques de ruptures scolaires ou de difficultés scolaires persistantes et relativement importantes. Il se différencie cependant de l'*abandon scolaire* qui n'est pas une sortie définitive. De plus, l'abandon scolaire traduit l'idée d'une « démarche active et unilatérale de la part des individus »¹⁴. D'autres concepts sont utilisés pour des sorties plus courtes, telle que la *déscolarisation* ou l'*absentéisme*, ce dernier étant la répétition de plusieurs absences injustifiées. La *déscolarisation* est une rupture de lien avec la scolarisation, cette rupture étant temporaire et de durée variable. Elle concerne, selon Glasman¹⁵, les élèves qui sont en dehors de l'école de façon durable, qui ne la fréquentent plus.

La majorité de la littérature se rejoint pour considérer que l'étude du décrochage, en tant que sortie du système scolaire sans diplôme, ne peut se restreindre à cette situation, cet état qui distinguerait les décrocheurs des non-décrocheurs (diplômés ou scolarisés). Il n'y a pas de limite franche entre leurs différents parcours, c'est pourquoi certains parlent d'un continuum¹⁶. C'est notamment cette idée qui conduit Millet et Thin à adopter le concept de ruptures scolaires :

« Non seulement l'usage de la notion de "déscolarisation", loin d'être stabilisé et précis, est celui d'une notion "attrape-tout" servant à désigner des réalités hétérogènes et peu comparables, mais elle conduit à établir a priori une frontière nette entre des situations d'élèves qui n'ont plus de contact avec l'institution scolaire et sont "déscolarisés" au sens institutionnel du terme, et les situations d'élèves qui, bien qu'étant toujours inscrits dans un établissement scolaire, sont entrés dans un processus de ruptures scolaires par le contournement qu'ils opèrent des contraintes scolaires, les conflits qui animent leur rapport aux apprentissages scolaires et aux agents de l'institution scolaire, leurs orientations dans des dispositifs de scolarisation spécialisés, etc. »¹⁷.

La majorité des chercheurs prennent en compte la complexité des processus qui contribuent à cette sortie, et les interactions et les circonstances qui participent à l'aggravation du risque vers celle-ci. Ces processus constituent d'ailleurs la partie principale des analyses. Le décrochage résulte de différents processus, de difficultés et d'éléments qui viennent fragiliser l'apprentissage, le lien à l'école. Ce dernier n'est pas le résultat que d'un parcours scolaire, c'est aussi l'aboutissement d'un parcours de vie fait de ruptures aboutissant parfois à une déscolarisation précoce ou à une sortie du système éducatif sans qualification¹⁸. La majorité des recherches considèrent le phénomène dans

¹³ Le Conseil européen de Lisbonne des 23 et 24 mars 2000 définissait, parmi les objectifs à atteindre en 2010, celui de réduire le nombre de sorties précoces et fixait le seuil maximal de sorties précoces à 10 %

¹⁴ C. Blaya, *Décrochages scolaires, l'école en difficulté*, op. cit.

¹⁵ D Glasman, « Qu'est-ce que la "déscolarisation" ? » dans *La déscolarisation*, Paris, La Dispute, SNEDIT, 2004, p. 13-59.

¹⁶ D Glasman, « Le décrochage scolaire: une question sociale et institutionnelle », *VEI enjeux*, 2000, vol. 122, p. 10-25.

¹⁷ M. Millet et D. Thin, *Ruptures scolaires: l'école à l'épreuve de la question sociale*, op. cit., p. 9.

¹⁸ C Blaya, « Contributions à une sociologie comparée de la jeunesse en difficulté : violences scolaires, absentéismes, décrochages et délinquance juvénile », *Département des Sciences de l'Éducation*, 2007.

une perspective de long terme¹⁹, les éléments participant à un désengagement de l'école pouvant être présents dès l'entrée du jeune à l'école²⁰ voire plus tôt²¹. Ainsi ces parcours sont à considérer dans leur dimension générale potentiellement faite de ruptures sociales, scolaires ou familiales, c'est un cumul de difficultés variées qui vont fragiliser la scolarité du jeune²².

L'agrégation sous le même intitulé de différentes sorties sans diplôme dissimule des démarches et des expériences variées qu'il est impératif de différencier. Comme le souligne Blaya²³, des élèves peuvent avoir fait le choix de quitter l'enseignement, parfois avec un projet de vie ou un projet professionnel, tandis que la sortie d'autres individus peut être contrainte ou par dépit. Inversement, l'acquisition d'un diplôme n'est pas toujours synonyme de réussite : il se peut qu'un jeune diplômé subisse une orientation qu'il ne considère pas comme faisant sens pour lui, et cette dernière peut l'avoir éloigné de son projet de vie, du diplôme initialement souhaité. Les décrochages sont différents et la population concernée par le phénomène n'est pas homogène : ce ne sont pas les mêmes processus, les mêmes difficultés dans les mêmes contextes qui mènent à une sortie, dont le genre n'est pas non plus unique. Les décrochages scolaires diffèrent ainsi sur de nombreux aspects : comportements, compétences sociales et académiques, expériences familiales, expériences sociales, etc.²⁴. C'est pourquoi des différences doivent être faites à propos des parcours de décrochages et des processus qui fragilisent la scolarité, ainsi que des individus concernés.

Parce qu'il s'agit d'un concept complexe et pluriel, l'étude du décrochage scolaire dans une perspective compréhensive permet de mieux appréhender l'influence des divers facteurs sur ces parcours scolaires. Ces derniers proviennent de différents contextes (social, familial, scolaire, culturel ou individuel) dont la prise en compte permet d'optimiser la compréhension de leur influence sur les processus de ruptures scolaires. Ceux-ci sont combinatoires et résultent d'une articulation entre les dimensions distinctes de la vie sociale des élèves, chaque dimension s'imbriquant aux autres qui la rendent possible et la renforcent, et sans lesquelles elle n'aurait ni le même sens ni les mêmes effets²⁵.

¹⁹ KL Alexander, DR Entwisle et CS Horsey, « From first grade forward: Early foundations of high school dropout », *Sociology of Education*, 1997, vol. 70, n° 2, p. 87-107.

²⁰ M Janosz et al., « School engagement trajectories and their differential predictive relations to dropout », *Journal of Social Issues*, 2008, vol. 64, p. 21.

²¹ A Mingat, « Expliquer la variété des acquisitions au cours préparatoire : les rôles de l'enfant, la famille et l'école », *Revue française de pédagogie*, 1991, vol. 95, n° 1, p. 47-63.

²² C. Blaya, « Contributions à une sociologie comparée de la jeunesse en difficulté : violences scolaires, absentéismes, décrochages et délinquance juvénile », art cit ; J-P Terrail, « Prologue. Décrochage scolaire et décrochage cognitif » dans Elisabeth Bautier et al. (eds.), *Décrochage scolaire : genèse et logique des parcours*, Paris, Rapport de recherche pour la DPD / MEN, 2002, .

²³ C. Blaya, « Contributions à une sociologie comparée de la jeunesse en difficulté : violences scolaires, absentéismes, décrochages et délinquance juvénile », art cit.

²⁴ RF Kronick et CH Hargis, *Dropouts: Who Drops Out and Why. And the Recommended Action*, s.l., Charles C. Thomas, Publisher, Ltd., 2600 South First Street, Springfield, IL 62794-9265., 1998 ; M. Millet et D. Thin, *Ruptures scolaires: l'école à l'épreuve de la question sociale*, op. cit.

²⁵ M. Millet et D. Thin, *Ruptures scolaires: l'école à l'épreuve de la question sociale*, op. cit.

a) Comprendre le décrochage scolaire : le phénomène et ses contextes

L'approche compréhensive du phénomène doit tenir compte simultanément des effets des facteurs individuels, familiaux, sociaux et scolaires. Les travaux de Millet et Thin soulignent bien que c'est par la reconstruction de la configuration des relations d'interdépendance dans lesquelles sont pris les collégiens que l'analyse sociologique parvient à éclairer les logiques et les processus qui sous-tendent les parcours de rupture parce qu'ils sont situés à la croisée de toutes ces dimensions. Dans leurs recherches, dont le but est de comprendre comment se conjuguent et se combinent les dimensions familiales, scolaires et juvéniles dans les parcours de ruptures scolaires, ils relèvent que le caractère erratique des parcours est le produit de plusieurs dimensions constitutives de la configuration dans laquelle sont pris les collégiens. L'histoire familiale qui est souvent marquée par des ruptures, les tactiques familiales qui peuvent être des stratégies d'adaptation visant à esquiver les effets les plus négatifs des sanctions institutionnelles, les pratiques des collégiens eux-mêmes qui cherchent à éviter les contraintes scolaires et enfin les pratiques des agents de l'institution scolaire. Restent à distinguer les éléments qui peuvent avoir un effet sur les parcours scolaires et qui permettent d'affiner les connaissances que nous avons sur la population des jeunes inscrits dans un dispositif de formation correspondant à ceux participant à cette enquête. Des contextes principaux sont à distinguer : les contextes scolaire, social, familial et individuel.

- Le contexte scolaire

L'école a une influence directe sur le décrochage scolaire car c'est elle qui délivre les diplômes et qui prépare à l'obtention de ceux-ci. Le système éducatif concentre plusieurs facteurs de risque suivant différentes strates : la structure institutionnelle de l'école, celles plus locales des établissements, les enseignants et enfin les élèves. Le système éducatif a une responsabilité structurelle dans le phénomène de décrochage. Les programmes scolaires et le fonctionnement du système éducatif participent à la conception des normes et à ce qui doit être appris, transmis, ainsi qu'à l'évaluation de ces éléments, c'est le système qui détermine le ratio de succès et d'échecs qui en résulte. Comme le souligne Bautier, l'école peut être considérée comme responsable de difficultés scolaires, les échecs scolaires peuvent être vus comme ceux de l'école qui ne permet pas aux élèves en décrochage cognitif d'entrer dans les apprentissages tout en les laissant cheminer, accumuler les retards par rapport aux attentes de l'institution scolaire²⁶. Ainsi, lorsqu'elle ne parvient pas « à conformer les collégiens concernés à ses exigences, l'école ne leur en inculque pas moins la légitimité de ses classements et le sentiment de leur propre indignité culturelle, [...] entraînant une disqualification symbolique et un sentiment d'incompétence » de la part de ces jeunes en grande difficulté²⁷.

L'établissement scolaire peut avoir un rôle prépondérant dans la protection ou l'aggravation du risque de décrochage ; par sa taille, les curricula scolaires, le climat de classe perçu par les élèves. Les différences entre enseignants ont également un impact sur les apprentissages. Leur formation, leur expérience professionnelle, leur milieu social d'origine, les techniques pédagogiques mises en œuvre, l'énergie et l'enthousiasme déployés sont autant d'éléments qui peuvent influencer sur les apprentissages et les parcours scolaires de leurs élèves. Ils n'adoptent pas les mêmes valeurs éducatives et peuvent utiliser des critères d'évaluation différents, contribuant au curriculum caché

²⁶ E. Bautier, « Décrochage scolaire: genèse et logique des parcours », *VEI enjeux*, 2003, vol. 132, p. 30-45.

²⁷ M. Millet et D. Thin, *Ruptures scolaires: l'école à l'épreuve de la question sociale*, op. cit., p. 194.

qui est souvent inaccessible aux élèves²⁸. Enfin, la qualité de la relation enseignants/élèves est une composante importante de la protection du décrochage²⁹.

Les performances scolaires³⁰ ou les variables de l'expérience scolaire³¹ ont reçu beaucoup d'attention dans les recherches sur le décrochage scolaire. Une des raisons réside dans le lien direct et fort entre l'école et l'obtention d'un diplôme, ce dernier dépend fortement des résultats scolaires de l'élève. Outre la sélection par ces résultats, les difficultés peuvent favoriser un découragement puis mener le jeune à se désengager des activités scolaires. Le manque de travail de la part de l'élève peut être une forte cause des faibles résultats scolaires, il n'est pas toujours dû à un manque de capacité³². En effet, comme le soulignent Millet et Thin, la forme scolaire d'apprentissage exige des dispositions indissociablement cognitives et comportementales : « les difficultés des uns et des autres ont bien à voir avec le contexte scolaire d'apprentissage, qu'elles ne sont pas inscrites dans une sorte de défaillance intrinsèque des collégiens, et que le contexte scolaire d'apprentissage est bien lui-même partie prenante des difficultés qu'ils rencontrent »³³. Les élèves à risque de décrochage ont tendance à avoir des parcours scolairement hachés, segmentés, erratiques. Le décrochage cognitif peut être continu, et se constituer des difficultés scolaires qui s'accumulent et se renforcent sur le long terme³⁴.

La dimension scolaire n'est pas suffisante pour comprendre le phénomène. Comme le souligne Lahire³⁵ : entre l'illettré, le détenteur d'un CAP et le détenteur d'une agrégation il n'y a pas qu'une différence de capital scolaire, d'autres dimensions sont en jeu. Le décrochage et par extension les difficultés d'apprentissage peuvent être influencés par des difficultés issues de contextes différents hors de la scolarité de l'élève, notamment le contexte social.

- Le contexte social

Les ruptures scolaires se situent au croisement de la question scolaire et de la question sociale. Les élèves et les autres acteurs de l'école ont des histoires et des situations sociales qui débordent largement du domaine scolaire et les réponses scolaires ne suffisent pas³⁶. Les inégalités sociales

²⁸ A. Mingat, « Expliquer la variété des acquisitions au cours préparatoire : les rôles de l'enfant, la famille et l'école », art cit, p. 51.

²⁹ L Fortin et al., « Hétérogénéité des élèves à risque de décrochage scolaire: facteurs personnels, familiaux et scolaires » dans *La réussite scolaire. Comprendre et mieux intervenir*, St-Nicolas, PUL, 2005, p. 51-64.

³⁰ *Ibid.* ; S Jimerson et al., « A prospective longitudinal study of high school dropouts examining multiple predictors across development », *Journal of School Psychology*, 2000, vol. 38, p. 525-549.

³¹ M Janosz et al., « Disentangling the weight of school dropout predictors: A test on two longitudinal samples », *Journal of Youth and Adolescence*, 1997, vol. 26, p. 733-762.

³² M. Millet et D. Thin, *Ruptures scolaires: l'école à l'épreuve de la question sociale*, op. cit.

³³ *Ibid.*, p. 155.

³⁴ E. Bautier, « Décrochage scolaire: genèse et logique des parcours », art cit ; M. Millet et D. Thin, *Ruptures scolaires: l'école à l'épreuve de la question sociale*, op. cit.

³⁵ B Lahire, *Culture écrite et inégalités scolaires: sociologie de l'« échec scolaire » à l'école primaire*, s.l., Presses universitaires de Lyon, 1993.

³⁶ M. Millet et D. Thin, *Ruptures scolaires: l'école à l'épreuve de la question sociale*, op. cit., p. 297.

peuvent se traduire par des inégalités scolaires. Les travaux de Bourdieu et Passeron³⁷ ont remis en cause le caractère émancipateur et égalitaire de l'école et les valeurs reproduites n'ont plus été considérées comme allant dans le sens de l'intérêt collectif. La démocratisation de l'école n'a pas réussi à résoudre la problématique des inégalités devant la scolarité, des enquêtes remettant sérieusement en cause la réalité d'une école entièrement égalitaire. Les inégalités de conditions de vie entre les familles sont la cause la plus influente des futures inégalités sociales des enfants³⁸. La France est parmi les pays où les performances scolaires sont le plus liées au milieu socio-économique des élèves³⁹. Les différences scolaires liées aux caractéristiques sociales apparaissent tôt et les écarts se creusent tout au long de la scolarité⁴⁰. Ainsi l'école favorise dès le plus jeune âge des formes sociales particulières⁴¹. Il y a une tension entre la culture scolaire et la culture familiale, et cette dernière ne les aide pas à déchiffrer les demandes et à répondre aux exigences de l'institution scolaire⁴². Le décrochage scolaire peut également être lié à des facteurs socio-économiques, qui influencent l'élève via sa famille et qui vont avoir une forte influence sur les processus de décrochage ou de diplomation⁴³.

L'école, avec son fonctionnement, ses valeurs et ses logiques peut entrer en contradiction avec ceux du milieu familial et du milieu social dans lesquels les élèves évoluent et grandissent⁴⁴. Des caractéristiques ont été identifiées dans les familles bien que nous verrons qu'elles ne peuvent, le plus souvent, pas être séparées du contexte social dans lequel elles sont produites.

- La famille

Souvent premier cercle d'influence du jeune, la famille a un impact important sur la scolarité de l'enfant. Cette influence se remarque notamment sur sa motivation, le soutien qu'il reçoit ou l'élaboration des choix d'orientation. Nous pouvons considérer deux dimensions d'influence familiale : une dimension structurelle sur laquelle les parents n'ont pas forcément d'emprise et une dimension fonctionnelle, comme les attitudes parentales, qui peuvent se traduire par des comportements d'engagement ou de désengagement. Ces influences sont cependant à relier au contexte social : en termes de pratiques sociales, mais également de précarité économique.

³⁷ Pierre Bourdieu et Jean-Claude Passeron, *Les Héritiers. Les étudiants et la culture*, Paris, Éditions de Minuit, 1964 ; Pierre Bourdieu et Jean-Claude Passeron, *La reproduction : éléments pour une théorie du système d'enseignement*, Paris, Éditions de Minuit, 1970.

³⁸ Eric Maurin, *La nouvelle question scolaire. Les bénéfiques de la démocratisation*, Paris, Editions du Seuil, 2007, p. 154.

³⁹ OCDE, *Regards sur l'éducation 2011 : Les indicateurs de l'OCDE*, Paris, OCDE, 2011.

⁴⁰ A. Mingat, « Expliquer la variété des acquisitions au cours préparatoire : les rôles de l'enfant, la famille et l'école », art cit.

⁴¹ B. Lahire, *Culture écrite et inégalités scolaires: sociologie de l'« échec scolaire » à l'école primaire*, op. cit.

⁴² B Lahire, « La réussite scolaire en milieux populaires ou les conditions sociales d'une schizophrénie heureuse », *Ville-Ecole-Intégration*, 1998, vol. 114, p. 104-109.

⁴³ M. C. Cossette et al., « Le risque de décrochage scolaire et la perception du climat de classe chez les élèves du secondaire », *Revue de Psychoéducation*, 2004, vol. 33, p. 117-136.

⁴⁴ M. Millet et D. Thin, *Ruptures scolaires: l'école à l'épreuve de la question sociale*, op. cit.

La qualité de l'environnement familial influence la scolarité des enfants⁴⁵. Ce qui constitue cet environnement dès les premières années de la vie du jeune peut avoir une influence sur des décrochages tardifs, au lycée par exemple⁴⁶. D'une façon générale, les études portant sur les facteurs familiaux ont repéré des facteurs influents qui peuvent relever des relations sociales que les parents entretiennent avec l'extérieur, comme de leurs pratiques de socialisation⁴⁷. Les enfants dont les parents n'ont pas eu une scolarité longue sont proportionnellement plus fragiles vis-à-vis de leur propre scolarité⁴⁸, notamment parce que leurs pratiques sociales sont plus éloignées des pratiques scolaires. Les changements stressants au sein de la famille risquent de fragiliser la scolarité⁴⁹, comme les déménagements ou les changements de structure de la famille.

- Les difficultés individuelles

Les recherches sur le décrochage scolaire ont associé certaines caractéristiques cognitives, affectives et comportementales qui permettent d'identifier un risque de décrochage⁵⁰. Nous l'avons souligné précédemment, les difficultés scolaires sont un facteur de risque important de décrochage. Elles peuvent être dues à des difficultés d'apprentissage. Le manque de confiance en soi et le faible sentiment d'avoir un contrôle sur sa vie sont également fortement liés au risque de décrochage.

La recherche traitant des élèves à risque de décrochage scolaire a mis en évidence la forte association des problèmes, voire des troubles du comportement avec le décrochage scolaire⁵¹. Cela étant dit, les travaux de Millet et Thin indiquent à ce propos qu'il est nécessaire de nuancer l'impact des comportements perturbateurs de l'ordre scolaire, qui sont souvent le produit des difficultés d'apprentissage scolaire et que « la forme scolaire d'apprentissages exige des dispositions indissociablement cognitives et comportementales »⁵². Ce qui rejoint les propos de Terrail lorsqu'il indique que « dans l'ordre d'apparition des troubles de l'adaptation dans le dossier scolaire... l'indiscipline grave et l'absentéisme sont presque toujours postérieurs aux difficultés dont ils accélèrent, bien sûr, l'aggravation »⁵³. De plus les troubles du comportement peuvent être intériorisés, principalement ceux liés à la dépression, ces derniers étant moins visibles que les

⁴⁵ L. Fortin et al., « Hétérogénéité des élèves à risque de décrochage scolaire: facteurs personnels, familiaux et scolaires », art cit.

⁴⁶ S. Jimerson et al., « A prospective longitudinal study of high school dropouts examining multiple predictors across development », art cit.

⁴⁷ K. Alexander, D. Entwisle et C. Horsey, « From first grade forward: Early foundations of high school dropout », art cit.

⁴⁸ M. Janosz et al., « Disentangling the weight of school dropout predictors: A test on two longitudinal samples », art cit.

⁴⁹ K. Alexander, D. Entwisle et C. Horsey, « From first grade forward: Early foundations of high school dropout », art cit.

⁵⁰ L. Fortin et al., « Hétérogénéité des élèves à risque de décrochage scolaire: facteurs personnels, familiaux et scolaires », art cit.

⁵¹ *Ibid.*

⁵² M. Millet et D. Thin, *Ruptures scolaires: l'école à l'épreuve de la question sociale*, op. cit., p. 155.

⁵³ J.-P. Terrail, « Prologue. Décrochage scolaire et décrochage cognitif », art cit.

troubles extériorisés, ils peuvent être ignorés des équipes éducatives et des programmes d'intervention⁵⁴.

Le décrochage scolaire peut être perçu comme une situation potentiellement attentatoire à l'ordre scolaire et à l'ordre public. Cependant, les liens observés entre le décrochage et les problèmes ultérieurs d'adaptation peuvent traduire les impacts de problèmes antérieurs d'adaptation (échec scolaire, problèmes de comportements, isolement social, etc.), de même que les problèmes structurels d'inégalités sociales⁵⁵. De plus, l'activité effectuée par le jeune lors d'une absence n'est pas forcément la cause de cette dernière⁵⁶. Catherine Blaya a démontré que le lien entre le décrochage scolaire et la délinquance était plus complexe qu'une simple relation de cause à effet. Si certains décrocheurs commettent des actes délinquants, d'autres sont aussi victimes de tels actes (les jeunes peuvent également être auteurs et victimes). Le lien de causalité n'est pas démontré et peut se questionner dans les deux sens⁵⁷. Ces actes déviants ne sont d'ailleurs pas majoritaires. Pour une bonne part des collégiens absentéistes, le nouveau temps libre est occupé dans l'espace domestique familial⁵⁸. D'autres chercheurs ont observé une diminution de la délinquance à court terme après le décrochage⁵⁹. Ces résultats soutiennent la thèse d'Elliot et Voss⁶⁰ selon laquelle l'abandon scolaire permet de réduire le stress et la frustration vécus à l'école, des facteurs qui favorisent l'apparition de conduites délinquantes⁶¹.

1.2) Les parcours après le décrochage

Le diplôme devient de plus en plus une condition nécessaire à l'accès à des supports d'existence tel que l'emploi. Les évolutions de la société et du marché du travail donnent au diplôme un poids important dans l'accession à une situation professionnelle et sociale. Les non-diplômés ont généralement un niveau de compétences scolaires plus faible, ils connaissent un taux de chômage très élevé et ils bénéficient plus souvent d'aides sociales⁶². Les non-diplômés ont un travail qui est sensiblement de moins bonne qualité que celui obtenu par les jeunes diplômés : l'emploi occupé est moins stable, moins prestigieux et moins rémunéré⁶³. Ils rencontrent davantage de difficultés socio-

⁵⁴ Laurier Fortin et al., « La prédiction du risque de décrochage scolaire au secondaire : facteurs personnels, familiaux et scolaires », *Canadian Journal of Behavioural Science/Revue canadienne des sciences du comportement*, 2004, vol. 36, p. 219-231.

⁵⁵ M Janosz, « L'abandon scolaire chez les adolescents: perspective nord-américaine », *VEI enjeux*, 2000, vol. 122, p. 105-127.

⁵⁶ S Jackson et PY Martin, « Surviving the care system: education and resilience », *Journal of Adolescence*, 1998, vol. 21, p. 569-583.

⁵⁷ C. Blaya, « Contributions à une sociologie comparée de la jeunesse en difficulté : violences scolaires, absentéismes, décrochages et délinquance juvénile », art cit.

⁵⁸ M. Millet et D. Thin, *Ruptures scolaires: l'école à l'épreuve de la question sociale*, op. cit., p. 7.

⁵⁹ JG Bachman, *Youth in Transition. Volume III. Dropping Out. Problem or Symptom?*, s.l., 1971.

⁶⁰ D S Elliot et H L Voss, *Delinquency and dropout*, Lexington, MA, Heath-Lexington, 1974.

⁶¹ M. Janosz, « L'abandon scolaire chez les adolescents: perspective nord-américaine », art cit.

⁶² L. Fortin et al., « Hétérogénéité des élèves à risque de décrochage scolaire: facteurs personnels, familiaux et scolaires », art cit ; M. Janosz, « L'abandon scolaire chez les adolescents: perspective nord-américaine », art cit.

⁶³ D. Glasman, « Qu'est-ce que la "déscolarisation" ? », art cit.

économiques qui contribuent à générer des problèmes de santé physique et mentale⁶⁴. Céline Gasquet relève cinq trajectoires types parmi les jeunes « les moins dotés scolairement »⁶⁵ :

1. un accès rapide et durable à l'emploi (34% des jeunes sans diplôme)
2. un accès différé à l'emploi après une période de chômage, d'inactivité ou de formation (20%)
3. un décrochage de l'emploi (10%)
4. un chômage persistant ou récurrent ou une inactivité durable (28%)
5. une formation ou une reprise d'études (8%).

Les jeunes ayant connu un décrochage sont plus souvent issus des milieux populaires et ont moins de dispositions attendues par l'école. Ils ont décroché d'un certain nombre de normes qui sont très puissantes, qui sont stigmatisantes et qui les marginalisent. Leur disqualification scolaire tend à se transformer en disqualification sociale. Xavier Zunigo constate d'ailleurs que les jeunes les moins qualifiés « sont massivement relégués dans une zone spécifique composée de formations aux perspectives limitées – comme les actions de préqualification – et de substituts à l'emploi salarié traditionnel – tels les Contrats Emploi Solidarité et les postes du secteur de l'insertion par l'activité économique »⁶⁶. D'autant que les mesures qui leur sont adressées peuvent entretenir une stigmatisation qui contribue à confiner les publics défavorisés dans des situations où alternent emplois précaires et chômage »⁶⁷.

Bien que les jeunes accueillis dans les dispositifs étudiés soient sans diplôme⁶⁸ et sans emploi⁶⁹, ils ont été orientés et sélectionnés au fil de plusieurs étapes. Nous clarifions à présent ce qui caractérise la population que nous avons enquêtée en terme de « carrière ».

2) Les jeunes de l'enquête

Les jeunes de l'échantillon donnent à voir des parcours hétérogènes. Une brève présentation de quelques parcours permet de donner à voir la diversité des situations :

Marouane, 29 ans, a été incarcéré dans une structure pénitentiaire, il a été déplacé dans plusieurs centres. Il a été incarcéré pendant 7 ans pour extorsion de fonds et violences. Il a fait du trafic de stupéfiants, il a organisé un trafic entre le Maroc et la France avec des amis. Son entretien d'entrée en formation a été possible avec une permission. Il a un bracelet électronique, ce qui lui poserait quelques difficultés, notamment pour en parler aux entreprises chez qui il projette de faire des stages.

⁶⁴ M. Janosz, « L'abandon scolaire chez les adolescents: perspective nord-américaine », art cit.

⁶⁵ Céline Gasquet, « L'insertion professionnelle des jeunes les moins dotés scolairement" : les apports des enquêtes Générations du CEREQ », *Actes du séminaire parcours*, 2010p. 57-74.

⁶⁶ Xavier Zunigo, *La Gestion publique du chômage des jeunes de milieux populaire, Education morale, conversion et renforcement des aspirations socioprofessionnelles*, Thèse de Doctorat, non publiée, EHESS, s.l., 2007, p. 13.

⁶⁷ Florence Lefresne, *Les jeunes et l'emploi*, Paris, La Découverte, 2003.

⁶⁸ A l'exception de ceux qui détiennent un diplôme étranger non reconnu en France.

⁶⁹ Certains ayant toutefois déjà eu des emplois précaires et peu qualifiés.

Leila, 27 ans, vit avec son mari et sa fille (3 ans et demi). Elle est diplômée en marketing (qu'elle a obtenu en Algérie) et elle est arrivée l'année qui a suivi l'obtention du diplôme qui n'est pas reconnu en France. Elle souhaiterait travailler dans le domaine de l'informatique, mais elle estime ne pas avoir le niveau. Elle a fait de la pâtisserie orientale en auto-entrepreneuriat, mais elle a trouvé cette activité professionnelle « difficilement conciliable » avec la garde de sa fille. Elle pense peut-être réessayer plus tard. Son père était commerçant et « gagnait bien sa vie ». Sa mère ne travaille pas, par choix. Elle a trois frères et trois sœurs, cinq travaillent. Elle s'est mariée en Algérie « J'ai regretté de m'être marié si jeune », elle a rejoint son mari qui vivait déjà en France.

Nicolas, 23 ans, a poursuivi ses études jusqu'en première année de CAP charcutier traiteur. CAP qu'il avait choisi par défaut : son ami était en apprentissage chez un charcutier qui cherchait un autre apprenti, Nicolas s'est dit « pourquoi pas ? » Il n'a pas apprécié le patron avec qui il était en conflit régulièrement « donc ça m'a pas donné envie de persévérer ». Il a quitté la formation en milieu d'année et a enchaîné quelques emplois en tant qu'intérimaire. Ces expériences ne lui ont pas déplu que ça soit le ménage industriel en usine ou les panneaux publicitaires : « c'était marrant ». Il a son permis et sa voiture. Nicolas vis chez ses parents, mais refuse de recevoir de l'argent de leur part « déjà que je suis là gratuitement, on va dire », avec l'argent de ses missions il participe aux frais « je paye un peu la nourriture pour aider et tout ». Il ne sait pas ce qu'il veut faire, selon lui c'est à cause de son passé et des maltraitements qu'il a subies étant plus jeune. Il n'en dira pas plus.

Simon, 20 ans, est issu d'un milieu favorisé (sa mère est médecin, son père est plasticien). Il décrit son parcours scolaire comme « un peu chaotique ». Son parcours en primaire et au collège s'est déroulé sans encombre, il considère qu'il avait des facilités. L'entrée au lycée a été plus difficile, il a redoublé sa classe de seconde et sa classe de première, il a fréquenté trois lycées « c'était vraiment n'importe quoi [...] bah j'y allais comme ça pour passer le temps [...]. J'y allais pas pour les cours, j'y allais pour l'ambiance. » Il a quitté le système éducatif à 18 ans, à la fin de sa deuxième année de première. Il a travaillé quatre mois en livrant des journaux « c'était tôt le matin, c'était un peu chiant quoi, 6 jours sur 7, en plus c'était pas super bien payé. Donc j'ai arrêté ». Il a poursuivi avec des missions en tant qu'intérimaire, puis il a travaillé en usine. Il a fait ce dernier travail pour pouvoir acheter du matériel de musique. Il joue dans un groupe et passe du temps à jouer en réseaux. Lorsqu'il commence la formation, il ne sait pas dans quel domaine il souhaite travailler.

Soraya a 21 ans, elle est arrivée du Congo avec sa mère et sa sœur. Elle dit avoir des difficultés pour écrire et s'exprimer en français. Elle a vécu un moment avec sa mère, elle décrit la situation comme ayant été très conflictuelle. Elle est partie du domicile familiale. Elle a une petite fille de 3 ans. Elle a d'abord vécu en foyer, puis dans un logement social. Elle n'a pas travaillé avant l'entrée en formation.

Les différences entre les stagiaires sont grandes et induisent des problématiques et des attentes particulières. L'urgence n'est pas la même entre ceux qui sont indépendants, qui ont un ou plusieurs enfants et ceux qui bénéficient encore fortement du soutien familial (pour la mobilité, le logement ou les ressources financières). Certains ont déjà plusieurs expériences professionnelles tandis que d'autres n'ont pas travaillé, ils ont parfois fait quelques stages. Ils n'ont pas non plus eu le même parcours scolaire et sont plus ou moins familiers du mode de socialisation scolaire. Ils présentent toutefois la particularité de cumuler les difficultés sociales, scolaires et professionnelles. Nous

approfondissons l'étude de leur situation afin de mieux comprendre l'enjeu de la formation, mais également les difficultés de viser une certaine insertion sociale et professionnelle immédiate.

2.1) Les difficultés économiques

Les jeunes enquêtés ont tous des difficultés économiques. Ils n'ont pas de revenu et touchent quelques aides suivant leur situation. Les mères⁷⁰ touchent des allocations familiales. Les jeunes qui ont un logement autonome peuvent toucher une Aide personnalisée au logement (APL). Lorsqu'ils sont suivis par un organisme de formation ou par la mission locale, ils peuvent toucher une allocation qui varie entre 130 et 700€. Ceux qui bénéficient de l'allocation pour le retour à l'emploi la conserve. Le montant maximal touché est donc d'environ 1000€ pour les femmes seules avec un enfant. D'après les données des organismes de formation, les jeunes touchent en moyenne 350€. Pour la majorité d'entre eux ils ne peuvent donc pas subvenir à leurs besoins. Ainsi les individus qui intègrent ces formations, et qui y restent ont une relative sécurité : beaucoup vivent chez leurs parents. Les autres, étant davantage dans l'urgence de trouver des ressources financières, ils ne peuvent rester dans une formation qui dure plusieurs mois. Comme le constate Xavier Zunigo, les jeunes expérimentés s'opposent en tout point aux plus « jeunes » : « Quelques années d'expérience de la précarité des postes les plus subalternes du marché du travail et l'émergence de nouvelles attentes sociales (départ du foyer familial, mise en couple, etc.) favorisent celle de nouvelles dispositions envers la qualification. » Ces jeunes plus expérimentés diffèrent profondément par « leur manière d'être, leurs aspirations en matière de formation, leurs attitudes [...]. Ils sont beaucoup plus exigeants à l'égard des institutions d'insertion et s'en laissent moins compter, mais ils sont aussi plus sensibles aux propos, aux valeurs et aux conceptions des "professionnels de l'insertion" »⁷¹.

Les difficultés économiques peuvent être liées à des difficultés administratives, notamment pour les jeunes qui ont statut administratif particulier. C'est le cas pour Ionela qui a la nationalité roumaine. Elle a déjà effectué beaucoup de démarches auprès de la préfecture ; la gestion de son dossier et de son titre de séjour lui apporte beaucoup de contraintes (en termes de temps et de droits). Elle doit souvent recevoir des documents de Roumanie. Elle est en France depuis plus de cinq ans, mais elle est limitée pour travailler : ses contrats de travail doivent être de 35 heures exactement. Son statut l'empêche de s'inscrire à Pôle emploi, ce qui limite également les formations qu'elle peut suivre :

« J'ai été acceptée par un banque, je fais un stage en AFPA pour faire mes... une formation comme assistant, mais comme moi j'étais pas appelée au Pôle emploi pour avoir juste la section de, juste un fiche de... c'est inscription de chez eux, donc c'est ça qu'ils demandaient à l'AFPA, et que moi j'étais pas inscrit, je pouvais pas faire la formation. » (Ionela).

D'autres jeunes sont mis en difficulté par le manque de connaissances des dispositifs d'aide qu'ils peuvent mobiliser ; par exemple Maxime qui ne saura pas qu'il peut avoir des aides financières pour passer son permis. La famille peut parfois être un soutien dans l'accompagnement de ces différentes

⁷⁰ Nous n'avons pas rencontré, au cours de l'enquête, de jeune homme qui soit père, seulement des jeunes femmes. Ce constat est relayé par les professionnels rencontrés : les jeunes hommes qui disent être pères et avoir des enfants à charge sont très rares, ce qui demande à être étudié.

⁷¹ X. Zunigo, *La Gestion publique du chômage des jeunes de milieux populaire, Education morale, conversion et renforcement des aspirations socioprofessionnelles*, op. cit., p. 378.

démarches. D'ailleurs, le soutien fourni par la famille et la sécurité qu'elle permet distingue fondamentalement les jeunes et l'urgence dans laquelle ils se trouvent.

2.2) Les ressources familiales

Si les jeunes ne sont pas égaux devant les aides financières qu'ils peuvent recevoir des différents dispositifs de protection sociale, ils le sont encore moins devant les ressources familiales dont ils disposent. Ainsi plusieurs vivent chez leurs parents. Cela leur permet de ne pas avoir de soucis de logement et d'économiser le loyer. Plusieurs spécifient toutefois qu'ils ne touchent pas, ou très peu, d'argent de la part de leurs parents. Cependant ces derniers participent souvent à des financements (de permis ou de formation).

Ainsi ceux qui vivent chez leurs parents (Manon, Maxime par exemple) ont moins de contraintes financières et la prolongation de cette situation leur permet d'être à l'abri de l'urgence, voire de la nécessité de trouver un emploi rémunéré rapidement.

Simon : « Je vis chez mes parents. Et du coup, bah voilà, parce que je... je travaille un peu pour avoir des sous quoi. Mais... Je suis plus dans... là-dedans, que quelque chose se passe quoi.

- Enquêteur : Ouais. Faire des petits boulots et à regarder tous les jours si ça se met enfin en place et...

- Voilà...

- Ok. Et là t'es donc t'es chez tes parents ?

- Ouais donc voilà, je suis pas trop non plus, je suis pas dépendant urgemment de, voilà, de revenus fixes. » (Simon).

Virginie ne veut pas non plus quitter le foyer familial tout de suite :

« Je suis bien chez mes parents. Bah j'attends d'être stable en fait, j'attends d'avoir mon permis, et puis pour avoir d'avoir l'opportunité d'avoir une formation, ou... ou un travail. Comme ça je sais que j'aurai pas de soucis après pour payer le loyer » (Virginie).

Ces ressources familiales permettent également de favoriser la mobilité du jeune, par le financement du permis et du véhicule, ou en conduisant le jeune sur son lieu de formation ou à un arrêt de transport en commun quand le domicile est éloigné de ce réseau.

Les parents peuvent également être un soutien dans les démarches administratives, mais ce soutien dépend également de leurs propres ressources. En effet certains d'entre eux peuvent également connaître un cumul de difficultés qui réduit l'aide qu'ils peuvent apporter à leur enfant. La mère de Maxime a beaucoup de difficultés à comprendre les différentes démarches administratives, les dispositifs de protection sociale et de soutien à l'insertion professionnelle. Elle n'en reste pas moins fortement mobilisée, tout en ayant des attitudes qui peuvent être inadaptées ou inappropriées par rapport aux attendus institutionnels⁷². Nous prenons comme exemple la difficulté pour Maxime de trouver un emploi. Il a eu plusieurs entretiens d'embauche, mais n'a jamais été retenu. Sa mère

⁷² Nous pouvons faire le lien ici avec les travaux de Bernard Lahire qui mettent en évidence l'implication des parents de milieux populaires, réfutant ainsi la thèse de la démission parentale. N'ayant pas les codes du monde scolaire, les tentatives de ces parents peuvent s'avérer inadaptées et non reconnues par les enseignants. B Lahire, *Tableaux de famille. Heurs et malheurs scolaires en milieux populaires*, Paris, Gallimard-Le Seuil, 1995.

confond l'entretien et la promesse d'embauche et ne comprend pas pourquoi les employeurs reviendraient sur leur promesse. Elle est allée rencontrer l'adjoint du maire, elle pense que le maire élu étant alors premier ministre, il aurait davantage de pouvoir sur l'embauche de son fils localement. Dans le but d'aider son fils à trouver un emploi, elle a insisté auprès de cet adjoint : « vous pouvez l'embaucher vous [...] y'en a qui ouvre des portes, y a pas besoin de diplôme pour ouvrir des portes ». Elle ne comprend pas le refus qu'elle a essuyé, mais ne se démobilise pas pour autant :

Enquêteur : « Vous vous êtes déçues parce qu'il a pas trouvé de formation ?

- La mère de Maxime : *Ha ! je suis... je vais continuer ma démarche hein, ne vous inquiétez pas. Heu... j'ai eu, donc vu le bras-droit à Ayrault, et je retourne au mois de juin parce que, manque de pot là avec tous les ponts là, il peut pas avant. Mais je vais... vous croyez pas que je vais... ils vont pas m'oublier comme ça hein. C'est mal me connaître hein. [...] Je peux vous assurer, heu... je pense beaucoup à mon fils, je m'inquiète beaucoup pour lui. [...] mon fils, bah j'y tiens énormément comme à ma fille quoi. Je ferai tout en sorte, je me battrais comme un lion pour que... »*

La mère de Maxime cumule également les difficultés qui ne permettent pas à son implication d'être efficace dans le soutien à l'insertion professionnelle de son fils. Elle est en situation de handicap et ne peut pas travailler (elle touche l'allocation aux adultes handicapés) [AAH], on lui a retiré son permis récemment et elle ne peut donc pas conduire son fils qui n'a pas le permis non plus. Elle dit rencontrer des problèmes financiers récurrents :

« On a eu un problème d'eau, heu... note d'eau, enfin, des conneries, des comme ça... bon, on peut pas les payer. Moi avec 700 [...] avec mon revenu AAH, je peux vous assurer que boucler la fin de mois, une fois que le loyer et tout. Mais c'est... faut payer l'électricité et tout le bazar, les assurances, et tout le merdier... et bien moi je n'y arrive pas. J'y arrive pas. J'arrive pas. » (La mère de Maxime)

Ils viennent de déménager. Dans leur logement précédent, il y avait des fuites d'eau, ils allaient prendre des douches ailleurs. Le lavabo « tombait à moitié », les égouts remontaient. « On a attendu plus de deux ans avant de pouvoir déménager de cet appartement insalubre. » Ainsi malgré son soutien, les difficultés sociales et donc les freins à l'insertion sont toujours fortement présents pour Maxime. L'entretien que nous avons eu avec lui et sa mère nous donne d'ailleurs à voir comment un problème de santé a priori anodin devient problématique lorsque il se heurte à ce cumul de difficultés :

Maxime a eu des problèmes de santé, il a eu un kyste.

- Sa mère : *« malheureusement, bon, il a eu un problème de santé, il a été arrêté pratiquement un mois et demi. Et suite à ça, théoriquement c'est la loi, il aurait dû être payé. Bon, mais il a jamais pu être payé. Parce que d'une part, y a un gros problème avec la sécu que... évidemment ça allait bien quand il travaillait pas, mais le jour où qu'il s'est mis à travailler, alors là ça a complètement perturbé à la sécu, et ils ont fait un merdier pas possible. Ils nous ont enlevé la CMU, enfin ça a été une catastrophe.*

- **Enquêteur : Ha oui**

- Sa mère : *on a plus de CMU suite, suite à son... depuis qu'il est à la formation qu'était soi-disant miraculeuse, on nous a supprimé la CMU, donc on peut plus se soigner, puisque bon, on est obligé d'avoir une mutuelle. Et puis bon... [...] moi je suis sa maman, je suis handicapée. J'ai des gros gros soucis de santé, je suis... à l'AAH, bon... apparemment, mais je dis bien apparemment parce que j'ai encore pas eu le courrier. Je serai quand-même passée à 80% parce que bon... bon alors suite à ça, plus de CMU. [...] Et, comble de bonheur, mais ça ça n'a rien à voir avec Maxime, c'est qu'on m'a retiré mon permis. [...]*

- **Enquêteur : Et pourquoi on vous a retiré votre permis ?**

- Sa mère : justement c'est un gros problème. J'ai débattu ça avec l'élu du maire. D'abord je conteste ça parce que le permis à points n'est pas valable pour les personnes qui ont leur permis depuis X temps. [...] ils ont pas été capables de me donner une raison médicale valable [...]. Résultat on se retrouve... je me retrouve sans permis, donc on peut aller nulle part. On a eu affaire à une assistante sociale, ça a été... et malheureusement qui revient dans 15 jours, bon... On changera pas, ça a été une catastrophe. Qui a eu l'intelligence de me dire "si vous avez besoin d'argent, vous demandez à votre maman, où vous allez faire vos courses en vélo".

- **Enquêteur : Et là, parce que au niveau santé, parce que vous avez quoi alors ? Vous avez juste, vous êtes juste, si vous allez chez le médecin vous êtes juste remboursés par l'assurance maladie ?**

- Maxime : Non, pas moi en fait, je reçois (?) mais je l'ai pas. Parce que la dernière fois que j'ai été chez le médecin, je sais plus pour une connerie, et beh j'ai été obligé de payer.

- **Enquêteur : Oui, donc t'as payé mais tu t'es fait rembourser après ?**

- Maxime : Non, même pas.

- Sa mère : Non, il a même pas de sécu, Maxime.

- **Enquêteur : En fait vous n'avez plus rien niveau assurance maladie ?**

- Maxime : Non, si je vais chez le médecin, je dois sortir de l'argent.

- **Enquêteur : Vous n'êtes plus du tout remboursés pour**

- Maxime : Non.

- Sa mère : Et moi là ? Là actuellement j'ai une bonne bronchite, excusez-moi (?) mais... et bien je peux même pas appeler le médecin pour la simple et bonne raison, c'est que j'ai pas d'argent pour le payer. Ha oui, mes problèmes de santé, arrivera ce qu'il arrivera. Et merci la France.

- **Enquêteur : Mais... et la CMU, vous avez essayé de la ravoir ? Ou vous avez ?**

- Sa mère : Ha, c'est pas la peine parce que bon, ils disent...

- **Enquêteur : Vous avez vu ça avec le médecin ? Parce que il connaît...**

- Sa mère : J'ai l'AAH, bon. Quand on a l'AAH, on ne bénéficie pas de la CMU.

- **Enquêteur : Ha d'accord. Ha, c'est pour ça qu'on vous l'a retiré alors ?**

- Sa mère : non, non c'est même pas ça. C'est parce que mon pauvre Maxime a... c'est malheureux, a trouvé son malheureux emploi là, qui n'a rien donné à... depuis qu'il est à... [la formation]. [...] Et... et il avait rien, et là il a été rémunéré pour 250... [la CMU] a été supprimée. [...] Ils l'ont envoyé à St Augustin. [...] Très très pratique, pour une personne qui n'a pas de véhicule, c'est ma mère qui a été obligée de m'emmener voir mon fils puisque je n'ai pas le droit, bah j'ai droit à rien. C'est très pratique. Et puis aller... pas à l'école, mais à l'église St Augustin c'est pire que, c'est n'importe quoi. Pour accéder c'est l'enfer. »

On voit bien ici comment l'arrêt maladie se cumule avec la méconnaissance du système de protection sociale, les difficultés de mobilité, de logement et les difficultés financières. Pour Maxime, sa mère a toujours été un soutien. A l'inverse les relations familiales peuvent être plus conflictuelles du fait de l'absence d'activité reconnue. Selon Medhi, ses relations avec sa famille devenaient « tendues », il avait tendance à éviter sa mère, ses frères et ses sœurs en s'isolant afin d'éviter ces tensions. La formation participera, dans son cas, à apaiser ces tensions familiales.

Les jeunes qui bénéficient de davantage de ressources familiales disent avoir « le temps d'attendre » et ne pas devoir trouver un emploi tout de suite, par défaut. Simon attend une nouvelle session de formation qui n'est pas assurée d'être mise en place, Nicolas dit ne pas savoir quoi faire, mais reconnaît pouvoir attendre. Ils vivent tous les deux chez leurs parents, et arrivent à avoir des emplois courts, peu qualifiés et précaires quand ils n'ont plus d'économie.

2.3) Des parcours erratiques

La sortie du système éducatif peut être suivie d'une période d'inactivité, l'absence de diplôme et de qualification rendant difficile l'obtention d'un emploi. Certains jeunes décrivent une période difficile, parfois « inactive », du moins identifiée comme telle car ne présentant pas d'activité ou d'occupation

reconnues. Medhi nous dit ainsi n'avoir rien fait pendant deux ans et demi, ce qui le pénalise dans sa recherche d'emploi :

Medhi : « Norauto... pff (rires). Enfin, c'est pas que c'est complètement tombé à l'eau, mais c'est tombé à l'eau au moment où il m'a demandé qu'est-ce que j'ai fait pendant cette année, ou ces plusieurs années, sur mon CV. Bah alors j'avais des problèmes personnels, et puis après "merci" (rires) "ça fait quinze minutes, merci, on vous rappelle". Heu... je disais ouais...

- Enquêteur : Là tu t'es dit c'est mort.

- Bah en fait oui, enfin, moi je connais... enfin je connais, on me l'avait dit. Que ... que si y a un trou dans ton CV, on te demandera. Et... et c'est ce qui va te perdre c'est sûr. Et ouais c'était vraiment le cas. Ça m'a pas étonné, vu que on m'avait prévenu [...] Et... tu peux essayer de le colmater (?) j'ai rien fait, absolument rien fait, donc ... on va dire la vérité quoi. » (Medhi).

Les jeunes peuvent également avoir des fonctionnements différents (par rapport au temps, aux relations sociales), à l'écart des modes de socialisation valorisés par les différents dispositifs (scolaire, de formation ou d'insertion). Ainsi les contacts et les liens entre les jeunes et les professionnels ne sont souvent pas comme ces derniers l'envisagent. Les jeunes suivis par ces dispositifs peuvent prendre des distances et ne pas suivre le calendrier ou les échéances souhaités par les professionnels. C'est le cas par exemple lors des nombreux reports de rendez-vous (auxquels nous avons nous-mêmes été confrontés au cours de la recherche). Ce point est d'autant plus important qu'il nous informe également sur les jeunes que nous avons pu recruter pour notre échantillon, et ceux que nous n'avons pas pu inclure. Outre les refus clairs, plusieurs ont dit accepter de participer à l'enquête, mais nous n'avons pu les rencontrer dans le cadre d'un entretien individuel⁷³.

~

En résumé, les différences sont fortes entre Ionela, qui a trouvé un emploi par défaut, mais qui est limitée par son statut d'étrangère, Soraya qui souhaite travailler le plus rapidement possible, et d'autres jeunes qui travaillent seulement quand ils en ont besoin, en attendant d'avoir un projet qui les intéresse. Ionela a un projet, mais qu'elle considère ne pas pouvoir mettre en œuvre tout de suite. La famille joue un rôle important par sa présence ou son absence. Les jeunes étant majeurs, les parents sont très peu contactés et pris en compte par les organismes de formation, ils restent cependant un soutien important pour le jeune, parfois le principal.

Les dispositifs de formation accueillent donc des jeunes qui cumulent les difficultés sociales, celles-ci ayant contribué à leur décrochage scolaire. Les problématiques de ces jeunes dépassent le cadre scolaire et professionnel, et sont initiées par des inégalités sociales fortes. Les jeunes sont pris dans des trajectoires sociales minées par les difficultés et composées de pratiques de socialisation éloignées de celles qui sont reconnues par l'école et par une partie du monde du travail. L'objectif d'accompagnement de ces jeunes vers une insertion sociale et professionnelle est ainsi aussi important que difficile, tant ces parcours s'inscrivent dans des configurations d'interdépendances sur lesquelles les professionnels ont peu de prise.

⁷³ Cf. p. 10.

IV) La formation

Les dispositifs de formation ont pour mission de travailler à l'insertion sociale, mais surtout professionnelle, des jeunes. L'emploi n'est cependant pas le seul objectif qui leur est attribué. Ces dispositifs doivent également permettre d'orienter leurs stagiaires vers une formation qualifiante. Les actions d'orientation visent donc à « améliorer » l'« employabilité » des jeunes, ou leur « adaptabilité » à l'emploi et au monde du travail. Les actions sont multiples et prennent des formes variées, mais dont l'objectif vise toujours une étape vers cette « employabilité », en initiant une adaptation des attitudes des jeunes afin qu'elles correspondent à ce qui est attendu et valorisé dans les différents contextes professionnels. Il ne s'agit pas d'une socialisation pour des jeunes « désocialisés » (comme l'affirment plusieurs professionnels), mais d'une autre socialisation, tournée vers la socialisation dominante dans le monde du travail. Les dispositifs d'accompagnement des jeunes visent explicitement l'acquisition de compétences qui ne se traduisent pas nécessairement par une « sortie positive ». L'E2Cel par exemple inscrit son projet d'établissement et son projet pédagogique dans l'acquisition de compétences clés qui sont des dispositions qui peuvent être activées dans différents espaces sociaux (et pas seulement la sphère professionnelle).

Les professionnels chargés de ces actions d'orientation concentrent également leurs objectifs sur les différents « handicaps » sociaux cumulés par les jeunes, ces « handicaps » étant considérés comme des « freins » à l'emploi et aux formations qui y conduisent, freins qu'il conviendrait de « lever ». Ils sont ainsi attentifs aux difficultés liées à la mobilité, au logement, aux ressources financières, à la santé et à la mobilisation des différents dispositifs de protection sociale. Ces actions d'orientation se déroulent sur un temps relativement court (une dizaine de mois), tandis que les processus qui contribuent au décrochage et aux difficultés d'insertion s'étalent sur un temps beaucoup plus long⁷⁴. Il s'agit donc d'agir en urgence pour que le jeune puisse être « employable » en étant peu ou pas qualifié. C'est ce contraste entre le peu de moyens dont ils disposent et les processus combinatoires longs qui produisent le décrochage et la réussite scolaire, l'insertion et l'exclusion professionnelle qui amène Xavier Zunigo à se demander « quelle efficacité peut ainsi avoir l'action pédagogique, limitée et non systématique, des "professionnels de l'insertion" sur les dispositions, durablement incorporées, produits de la socialisation primaire familiale et scolaire, de leur public ? »⁷⁵. D'autant que la formation ne peut pas influencer toutes les dimensions des individus et qu'elle a moins de prises sur certaines dimensions sociales. Elle ne peut pas non plus évacuer le poids des inégalités sociales.

La notion de « projet professionnel » est centrale dans ces actions d'orientations. Il s'agit pour ces jeunes de déterminer une activité professionnelle qu'ils vont viser, celle-ci devant concorder avec les « possibles professionnels » des jeunes. Leur estimation de ces « possibles » doit toutefois être

⁷⁴ Nous l'avons développé dans le chapitre précédent.

⁷⁵ X. Zunigo, *La Gestion publique du chômage des jeunes de milieux populaire, Education morale, conversion et renforcement des aspirations socioprofessionnelles*, op. cit., p. 296.

validée par les professionnels. Comme l'ont souligné plusieurs recherches, c'est lorsque les jeunes sont disqualifiés scolairement qu'on leur demande de déterminer leur orientation professionnelle parmi des choix restreints, alors que cette détermination est exigée beaucoup plus tard dans le parcours scolaire de ceux qui n'ont pas de difficultés scolaires. A ce propos Nicolas Duvoux souligne le paradoxe de la société à exiger des populations vulnérables qu'elles construisent leur parcours social alors qu'elle ne les dote pas des moyens qui leur permettraient de le faire⁷⁶.

Quels sont donc les effets du passage en formation pour les jeunes bénéficiaires de dispositifs d'insertion ? Que viennent chercher les jeunes en candidatant pour un tel dispositif et que récoltent-ils ? Comment l'institution recrute-t-elle ses bénéficiaires ? Sur quoi repose le processus de sélection tout au long de la formation ? Etudier les effets de la formation nécessite tout d'abord de clarifier les objectifs des dispositifs, mais également ceux des jeunes. Nous verrons qu'au cours de la formation, les différences en termes d'objectifs peuvent se réduire, les formateurs ayant un aperçu plus précis des objectifs des jeunes, ou les attendus de ces derniers évoluant suite à différentes confrontations.

1) Les objectifs des dispositifs

Tous les dispositifs enquêtés ont un double objectif : insérer professionnellement leur public et favoriser l'intégration sociale et citoyenne à travers des actions éducatives. Leurs objectifs sont d'abord fixés par le cahier des charges contractualisé avec le(s) financeur(s). Les sorties du dispositif doivent donc être un emploi ou l'inscription en formation qualifiante pour certains, l'emploi ou un contrat d'apprentissage pour d'autres (une formation qualifiante qui n'est pas sous la forme de l'alternance est alors « négative »). Les paradigmes prioritaires sont ainsi en concordance avec les attendus de l'entreprise. D'ailleurs, ces dispositifs ne sont évalués qu'à travers les résultats obtenus en termes de placement dans l'emploi ou sur le marché de la formation qualifiante. Ces formations vont donc devoir s'organiser, de manière forte, autour de cet objectif d'emploi. Le bilan d'une activité théâtrale, par exemple, sera immédiatement retraduit par le cadre et/ou le formateur en expérience positive servant la présentation de soi à l'occasion d'un futur entretien d'embauche. Ainsi, une tension se fait jour entre le projet éducatif long et l'évaluation officielle, tension qui traverse les personnes-mêmes en charge de l'encadrement des jeunes au quotidien.

1.1) Le projet

La notion de « projet professionnel » est centrale dans les actions mises en œuvre par ces dispositifs. Il s'agit d'une détermination assez précise d'un métier ou d'un domaine professionnel au sein duquel le jeune envisagerait de travailler. Les organismes évaluent la « validité » de ce projet en s'assurant de sa « faisabilité », celle-ci étant estimée en fonction des « possibles professionnels » du jeune, estimés eux-aussi.

Pour les professionnels travaillant au sein d'une Mission locale que nous avons rencontrés, la validation du projet correspond à « la confrontation de la représentation que le jeune a à la réalité ». Pour eux un projet est « validé » quand le jeune a réalisé plusieurs expériences sur le terrain et qu'il a rencontré plusieurs professionnels (ces derniers occupant des postes qu'il est censé occuper un jour), qu'il s'est « immergé » dans l'entreprise (plus d'un jour), sur un poste qu'il a voulu découvrir. La « validation » ne serait effective qu'à la condition que les retours des professionnels qui l'ont

⁷⁶ Nicolas Duvoux, *L'autonomie des assistés : sociologie des politiques d'insertion*, PUF., s.l., 2009.

accompagné dans ce stage aient été positifs. Selon Xavier Zunigo, la notion de « projet professionnel » « suppose l'établissement d'une sorte de plan rationnel de promotion sociale par la détermination d'une fin et de moyens spécifiques pour l'atteindre. Or les dispositions à l'égard de l'avenir qu'elle implique font généralement défaut chez de jeunes bénéficiaires qui, privés des ressources économiques, culturelles et sociales nécessaires au succès, même limité, de cette entreprise, ont une vision à court terme de leur avenir professionnel »⁷⁷. L'élaboration de ce projet s'accompagne d'un travail sur l'« adaptabilité » à l'emploi et au(x) monde(s) du travail, afin de forger des attitudes favorables à l'« employabilité » du jeune.

1.2) Forger des attitudes favorables à l'« employabilité »

Ces temps en entreprise sont aussi l'occasion d'expérimenter, dans les faits, l'attitude comportementale attendue à la sortie de la formation. Il s'agit d'identifier les éventuelles inadéquations entre l'attitude des jeunes et les exigences des entreprises s'agissant des emplois d'exécution pour les ajuster à travers des bilans formalisés. Anne-Chantal Dubernet a souligné à ce sujet l'importance des « qualités personnelles » mises en avant par les recruteurs cherchant des salariés d'exécution. Ces qualités qu'ils convient d'avoir (ou d'adopter en formation) relèvent de propriétés morales (politesse, respect de la hiérarchie) correspondant à un comportement reflétant une soumission aux normes de l'entreprise face aux tâches à réaliser, notamment la motivation et la disponibilité. Des activités sont donc pensées comme le moyen d'évaluer (et de corriger le cas échéant) des pratiques comportementales jugées (in)adaptées. Il s'agit d'un travail permanent de moralisation des pratiques et du langage des jeunes afin qu'ils correspondent aux attendus des entreprises, et plus particulièrement aux entreprises qui emploient des salariés d'exécution. La référence au respect de l'autre est systématiquement mise en avant pour justifier l'injonction à « être à l'heure » et « respecter les horaires », etc. Tout un travail de resocialisation (conduit par les formateurs en centre et relayé par les tuteurs en entreprises) consiste d'abord à faire abandonner aux jeunes tous les stigmates qui « trahissent » leur appartenance populaire. Ainsi, à l'occasion d'une réunion d'information collective, une formatrice insistait face aux candidats : « Il faut que vous ayez conscience d'appartenir à un territoire ». Puis, donnant l'exemple de certains jeunes qui inscrivent comme adresse, le code postal suivi du nom de leur quartier, elle corrige : « c'est pas ça la vie [...] Le territoire c'est 44 100 Nantes ». Tout au long de la formation, on rappelle les règles de politesse qui s'imposent tout particulièrement dans le monde hiérarchisé de l'entreprise. Il convient de dire « bonjour madame » et pas seulement « bonjour » rappelle une autre formatrice. La politesse est sans cesse mise en avant, justifiée ainsi par cette injonction au respect de l'autre : il convient de « bien parler », de « bien se tenir », de « s'habiller convenablement », comme le rappelle le règlement intérieur lu dans chaque établissement dès la première semaine d'entrée des jeunes.

1.3) L'incitation à s'orienter vers une formation

Les professionnels vont également inciter les jeunes à s'orienter vers une formation avec l'objectif de leur proposer de « mieux s'outiller » pour le marché de l'emploi. Pour cela, il s'agit de mettre les stagiaires en situation d'apprentissage en travaillant sur l'autonomie, la prise d'initiative, la recherche d'informations, et l'« appropriation » de son territoire. Il s'agit aussi de se préparer

⁷⁷ Xavier Zunigo, « Le deuil des grands métiers », *Actes de la recherche en sciences sociales*, 2010, vol. 184, n° 4, p. 59.

concrètement aux tests d'entrée en formation : ateliers de lecture, écriture, calcul. Selon le projet pédagogique d'un dispositif, l'alternance permet de « découvrir et choisir de nouveaux métiers en particulier en tension sur le territoire ». Il s'agit aussi de « créer des situations apprenantes qui vont amener les stagiaires à acquérir de nouvelles compétences et à se professionnaliser ».

1.4) Entre autonomisation et mise au travail

Nous constatons un mélange des registres : d'un côté, beaucoup d'éléments significatifs d'un engagement éducatif, d'une « politique d'autonomisation », selon le mot d'un des responsables rencontrés, sont présents dans les dispositifs observés. On mise sur le temps et on pose le principe d'éducabilité de tous (et d'autres principes encore supposés renouveler l'engagement des adultes avec les jeunes). On s'appuie sur des « fondamentaux humanistes » contre toute forme traditionnelle d'autorité et de transmission par imitation des savoirs, savoir-faire et savoir être. L'autonomie du jeune est visée, en considérant le formateur comme fournissant une aide et des moyens à l'individu qui s'en saisit pour devenir indépendant. D'un autre côté, cependant, force est de constater que le deuxième objectif — celui de l'insertion professionnelle — constitue le cœur de « l'action de formation ». L'idéal d'autonomie poursuivi paraît indissociable de l'objectif d'insertion professionnelle et, par-là, de normes en matière de rapport à l'emploi. La poursuite de cet objectif est construite selon une succession de phases qui vont de la découverte d'un/des métier(s) en passant par la validation du projet professionnel pour aboutir, idéalement, à la concrétisation du projet : décrocher un contrat ou intégrer un centre de formation après avoir passé et obtenu, le cas échéant, les tests d'entrée ; en un mot : « ne pas sortir sans solution ». Ce parcours s'articule autour d'une alternance entre période en formation et période en entreprises. Ces stages sont l'occasion pour le jeune (et ses formateurs) de valider ou, d'invalider le projet professionnel. Dans ce cas, un nouveau projet devra être formulé, qui sera à son tour « testé » à l'occasion d'un stage en entreprise. Dans les faits, ces périodes servent le plus souvent à mettre en adéquation l'aspiration du jeune avec la réalité du marché du travail qui s'offre effectivement à lui compte tenu de son niveau d'étude (sans diplôme rappelons-le) et du contexte socio-économique dans lequel vit le jeune. Xavier Zunigo a, à ce sujet, bien montré la fonction d'étayage du rapport au travail de ces dispositifs s'adressant à un tel public⁷⁸.

Finalement, cette combinaison de registres de l'intervention auprès du public tend à conforter, en mots et en actes, comment l'insertion se transforme à l'image de ce qu'en a dit Gérard Mauger à travers les deux âges de l'insertion : on passe d'une vision « éducation populaire » ou « éducation permanente » de l'insertion au début des années 1970 à une dénonciation de « l'inemployabilité » de certains individus « exclus » au tournant de 1988 et de l'instauration du RMI, en somme à une logique instrumentale de l'emploi, une logique de *workfare*⁷⁹. Le régime de justification des responsables de ces dispositifs ne semble pas déroger à cette évolution : la direction de l'E2Cel justifie ainsi une intervention par ses obligations vis-à-vis de son financeur principal qu'est le Conseil régional : « On a une commande du CR qui est de travailler sur l'intégralité des 8 compétences-clés. Dans ces 8 compétences-clés on en a une qui s'appelle "éveil culturel" pour faire simple ». Le

⁷⁸ X. Zunigo, *La Gestion publique du chômage des jeunes de milieux populaire, Education morale, conversion et renforcement des aspirations socioprofessionnelles*, op. cit.

⁷⁹ JC Barbier, « Peut-on parler d'«activation» de la protection sociale en Europe ? », *Revue Française de Sociologie*, 2002, vol. 43, n° 2, p. 307-332.

directeur raconte que le professionnel d'une compagnie de théâtre mandatée pour animer une semaine de création artistique aboutissant à la production d'un mini spectacle à la fin de la semaine, explique qu'il introduit l'activité par un parallèle immédiat avec le monde du travail : « moi je suis avec vous comme si on devait produire une boîte de petits pois ». Le spectacle pourrait être une boîte de petits pois ou des sachets de bananes, indique-t-il : « voilà, on a une commande et on va devoir s'organiser, créer un outil de production, etc. Donc ça nous aide à faire un parallèle avec ce qu'on attend d'eux en termes d'insertion socioprofessionnelle ». Tout se passe comme si les activités éducatives ne se suffisaient pas à elles-seules, c'est-à-dire qu'elles n'étaient légitimes qu'associées à d'autres objectifs dont les effets étaient mesurables à plus court terme : compter, lire, se préparer à un entretien d'embauche, en bref être « employable ».

La prééminence du paradigme de l'adaptabilité au travail, mais également le poids de l'évaluation et de l'injonction à insérer les jeunes dans l'emploi ou dans la formation qualifiante influencent fortement la sélection des jeunes à l'entrée en formation et participe à une mise à l'écart de ceux qui sont les plus éloignés de l'emploi.

2) La sélection à l'entrée en formation

Les dispositifs visent à accueillir les jeunes non diplômés. Cependant le cahier des charges sur lequel ils s'engagent limite la population accueillie en fonction de critères particuliers qui peuvent varier suivant les dispositifs (notamment l'âge). De plus, l'entrée en formation est l'aboutissement de plusieurs procédures qui opèrent une sélection à partir de l'ensemble des jeunes qui peuvent prétendre s'inscrire. Les objectifs des dispositifs sont d'abord ceux qui ont été contractualisés avec le(s) financeur(s). Le financement par appel d'offre s'appuie sur un cahier des charges précis qui détermine le but et les objectifs plus ou moins précis du dispositif que devra mettre en œuvre l'organisme qui sera sélectionné ; ils correspondent souvent à des taux d'accès à l'emploi ou à une formation qualifiante (parfois seulement à un contrat d'apprentissage) à la sortie de la formation. Les organismes ont des objectifs différents, mais ils ont également des histoires différentes et des équipes qui sont identifiées différemment par les organismes prescripteurs. Les entretiens que nous avons menés avec ces derniers permettent de mieux comprendre leur rapport à ces prescriptions. Ainsi une conseillère de Mission locale nous indique avoir identifié des « profils » pour les différents organismes de formation, certains proposent un accompagnement « plus éducatif », d'autres sont davantage adaptés pour travailler avec les services de la Protection judiciaire de la jeunesse, etc..

La durée de la formation peut également être un frein pour des personnes qui sont dans une urgence financière, leur objectif étant de trouver un emploi le plus rapidement possible afin de pouvoir subvenir rapidement à leur existence. Un conseiller de Mission locale nous dira envoyer les jeunes qui ont le plus de difficultés vers les dispositifs les plus courts ; ainsi, pour lui, les organismes dont la formation dure plusieurs mois ne correspondent pas à la population des migrants (qui sont dans une urgence sociale). De plus, ceux qui ne sont pas sélectionnés sur le moment sont parfois invités à revenir plus tard, ce qui revient à faire une sélection par la capacité d'attente du candidat. Cette période est parfois systématique. L'attente entre les différentes phases de recrutement (premier contact, information collective, entretien individuel puis entrée en formation) peut être plus ou moins longue et peut participer à un désengagement du jeune dans ce processus d'inscription. Un directeur nous indique que les jeunes doivent attendre au moins trois mois entre le premier contact et l'entrée en formation. Certains n'ont pas les moyens financiers d'attendre et se tournent vers des

solutions alternatives. Il peut également être difficile pour certains d'attendre pendant cette période sans activité.

Une sélection s'opère ensuite à l'entrée des organismes de formation. Cette sélection dépend tout d'abord du nombre de candidats à la formation. Il arrive que celui-ci soit égal ou inférieur au nombre de place. Il n'y a alors pas, ou très peu, de sélection pour l'entrée en formation. Lorsque le nombre de candidat est supérieur, il en est autrement et les organismes doivent sélectionner ceux qui pourront intégrer le dispositif. Deux options se présentent alors : accepter les jeunes suivant l'ordre d'arrivée ou les sélectionner suivant des critères plus ou moins explicites. Plusieurs cadres de formation insistent sur le fait qu'ils ne font pas de sélection :

« À part les critères administratifs [notamment l'âge, le fait de ne pas avoir de diplôme]. [...] Les entretiens de recrutement ne sont pas des entretiens de motivation, car on ne peut pas être motivé pour quelque chose qu'on ne connaissait pas la veille. Mais qui sont plutôt pour l'équipe un moyen de s'assurer que le candidat a bien perçu ce pour quoi on était là, et ce pour quoi on n'était pas là. Et qu'il avait compris qu'il en prenait pour 7/9 mois avec une demande forte d'investissement de notre part », (un directeur de dispositif).

Cependant nous constatons qu'une sélection est induite, notamment (mais pas seulement) du fait des objectifs quantitatifs qui sont donnés par le financeur. Certains formateurs sont particulièrement attentifs au fait d'avoir une idée de projet, d'être capable d'exprimer une motivation, d'être capable de dire ce qu'est l'apprentissage et pourquoi ils veulent y aller. C'est d'ailleurs ce que nous dit le directeur cité ci-dessus. Cette sélection est donc favorable aux individus qui comprennent plus rapidement ce qu'on attend d'eux et les enjeux institutionnels. Même sans diplôme, les jeunes qui sont issus de classe moyenne, voire supérieure, ont davantage de ressources qui vont être mobilisables pour passer cette épreuve et vont correspondre au type de candidat recherché : être dynamique, afficher un intérêt appuyé pour le dispositif, pour la formation⁸⁰. La sélection repose ainsi sur le fait de recruter quelqu'un qui a le plus de chance d'aller jusqu'au bout de la formation, avec le plus de chance de sortir « positivement » du dispositif (i.e. avec un emploi ou une formation qualifiante à la clé). Comme le souligne Xavier Zunigo « les "jeunes" qui appartiennent aux fractions supérieures des classes populaires incarnent le public idéal des institutions d'insertion. Ils sont en effet perçus par les "professionnels de l'insertion" comme des "jeunes autonomes et responsables" dans leurs démarches. [...] Ils ont acquis des ressources culturelles mobilisables dans la concurrence pour les postes »⁸¹. Inévitablement, ceux qui comprennent le plus rapidement les enjeux institutionnels et savent adapter leur discours aux attentes institutionnelles seront « préférés ».

« On sait qu'on a tendance à recruter ceux qui ont le plus de chance d'obtenir un contrat » (un directeur).

⁸⁰ Ces constats rejoignent les recherches de Cédric Fretigné qui constate également que ce sont ceux qui sont les mieux en lien, les mieux diplômés ou les moins mal diplômés qui intègrent la formation. Et lorsque les individus ne sont pas diplômés, ou lorsque le parcours scolaire est caché pour la sélection, ce sont également ceux qui ont certaines dispositions et certaines pratiques qui sont aussi valorisées dans le recrutement. Cédric Fretigné, « Le prix de la contre-sélectivité : une valeur partagée, des pratiques clivées », Nantes, 2013.

⁸¹ X. Zunigo, *La Gestion publique du chômage des jeunes de milieux populaire, Education morale, conversion et renforcement des aspirations socioprofessionnelles*, op. cit., p. 259-264.

Certains dispositifs se focalisent sur le recrutement de jeunes issus des zones urbaines sensibles en pensant recruter des jeunes disqualifiés socialement. Ce n'est pourtant pas toujours le cas : des jeunes peuvent habiter dans ces quartiers parce que les loyers sont plus accessibles. Or la confusion entre la zone d'habitation et la population peut contribuer à sélectionner en fonction de l'origine sociale. Les formateurs pensent avoir en face d'eux une population plutôt homogène et de milieu populaire alors qu'elle peut être hétérogène. Ils vont alors identifier une motivation, un intérêt particulier alors qu'il s'agit davantage de dispositions de jeunes issus d'un milieu plus favorisés qui concordent avec ce qui est recherché⁸². C'est également le cas de jeunes étrangers habitant dans ces quartiers et qui ont un diplôme qui n'est pas reconnu en France. Ionela, qui est arrivée « par hasard » à cette formation en lisant un prospectus la décrivant, est déjà diplômée. Elle a obtenu l'équivalent du baccalauréat en Roumanie, et ce diplôme n'est pas reconnu en France, il n'y a pas d'équivalence. Malgré le fait qu'elle s'exprime dans une langue qui n'est pas sa langue maternelle, elle connaît les codes implicites de ce type d'échanges et sait, par ses mots et par ses gestes, manifester son enthousiasme.

La motivation reconnue par les formateurs échappe le plus souvent aux jeunes les plus distants de ces pratiques :

Aïda : Je suis venue deux fois en fait. La première je suis venue en septembre. En septembre j'ai fait leurs tests, les entretiens mais après ils ont dit que j'étais pas assez motivée en fait.

- Enquêteur : D'accord.

- Enfin la personne qui m'a eue elle a dit que j'étais pas assez motivée.

- C'était qui ?

- Ho je sais plus. Je sais plus du tout c'est qui.

- C'est une formatrice de...

- D'ici.

- Ah d'ici.

- C'était deux formateurs d'ici. Pas d'AJ3P donc ils avaient pas les mêmes trucs. AJ3P ils préféraient pas me mettre avec eux au début. Parce qu'ils me connaissaient déjà donc. Donc après bah ils ont dit que j'étais pas assez motivée que je revienne en novembre, et je suis revenue en novembre. Pour faire un test et là ils ont dit que j'avais l'air motivée. Bah je sais pas pourquoi mais bon.

- Vous savez pas ce qui s'est passé entre septembre et novembre du coup ?

- Non je sais pas. Je sais pas du tout.

- Vous avez changé votre manière de vous présenter ?

- Bah non j'étais toujours pareille hein. Peut-être que j'ai montré plus de, j'ai argumenté peut-être plus en fait qu'au début. Parce que au début je les connaissais pas trop donc. J'ai pas trop parlé. [...] Ouais. J'ai fait avec eux deux et bah, pff, je, je, j'ai pris en fait en note ce qu'ils m'avaient dit la dernière fois et j'ai un peu plus parlé, expliqué. Comme Dominique elle me connaissait un peu plus elle comprenait donc après bah et Patrick je lui ai expliqué et bah voilà.

Cette motivation est aussi une traduction des dispositions et des ressources des jeunes. Plusieurs jeunes se disant motivés n'ont pas été identifiés comme tels par les professionnels. La sélection sur cette estimation de la « motivation » se retrouve également au sein des entreprises, lorsqu'ils accueillent les jeunes pour leur stage.

⁸² Par exemple, l'École de la deuxième chance a davantage de postulants (donc non issus de prescriptions) car ils recrutent en dehors du circuit de recrutement classique. Parfois des jeunes qui sont plus autonomes, et aussi parce que c'est un organisme de formation qui est plus médiatisé, et qui fait venir des jeunes qui se présentent parce qu'ils ont lu une annonce ou un article dans le journal, ou sur un internet.

« Moi j'en ai vu une, bon elle avait des difficultés en français, mais je voyais qu'elle était motivée, donc j'ai eu envie de lui donner sa chance. » (Marilyn, tutrice)

Lorsque les jeunes sont sélectionnés et qu'ils intègrent la formation, ils débutent par une période probatoire de durée variable mais qui se caractérise systématiquement par un temps où les deux parties (le dispositif et le jeune) peuvent mettre fin à leur engagement. Le plus souvent, la fin de cette phase est formalisée à travers un entretien individuel, occasion d'un premier bilan personnalisé où les formateurs (et en principe le jeune) expriment leur volonté de poursuivre ensemble le travail commun déjà entamé. Ce peut être aussi l'occasion de manifester une réserve quant à la poursuite du processus de formation, voire un temps où sera formalisée la fin de la formation. Cette phase réciproque d'essai, de diagnostic, permet de vérifier qu'il y a bien respect des horaires, l'assiduité, le respect de la vie collective et des formateurs. Cet ajustement assumé du public au dispositif écarte d'emblée les plus fragiles. Ayant pourtant pour mission de lever les freins à l'emploi (santé, mobilité, hébergement), les centres de formation vont ainsi s'autoriser à ne pas garder en leur sein des jeunes dont ils n'auraient pas décelé plus tôt (c'est-à-dire à l'occasion de l'entretien individuel de recrutement) des addictions lourdes ou des handicaps sociaux importants. Ce ne sont pas nécessairement ces raisons qui seront directement avancées pour justifier la fin de formation mais ce sont des indicateurs révélant en vérité ces problèmes-ci. Par exemple, des retards répétés (qui peuvent être précisément dus à des problèmes d'addiction, des soucis de transport ou de mode de garde d'un enfant) sanctionneront les jeunes stagiaires entamant leur parcours de formation. Des conduites de contestation jugées « négatives » risquant de « briser la dynamique de groupe » peuvent également être à l'origine d'un renvoi, jamais exprimé de cette façon mais présenté comme une fin de formation nécessaire pour les deux parties.

On jugera ainsi que ces candidats éliminés ne sont pas prêts, pas mûrs et qu'il vaut mieux leur proposer ce type de formation plus tard, quand enfin ils seront prêts. La seule possibilité d'être potentiellement éconduit peut être utilisée stratégiquement par des formateurs soucieux de faire régner l'ordre dans le groupe. Ainsi, à l'occasion d'une observation de bilan d'une session probatoire, une formatrice d'un des dispositifs, qui avait éprouvé des difficultés à faire régner l'ordre au cours des ateliers durant cette période probatoire, a prolongé la période d'essai, faisant planer la menace d'une exclusion si le comportement ne changeait pas.

Il y a bien une sélection induite qui n'est pas présentée comme telle et qui écarte les jeunes les plus éloignés de l'emploi, qui ont des « problématiques lourdes », au profit de stagiaires mieux disposés à s'engager dans le dispositif de formation. Nous rejoignons cependant Cédric Frétygné⁸³ en soulignant qu'il n'y a pas une volonté des acteurs de sélectionner et qu'il s'agit de jeux d'acteurs qui aboutissent à ce résultat. Ce sont des effets induits par le fonctionnement, et notamment le financement, qu'on impose à ces organismes.

Etant donné que les dispositifs se sont engagés sur des objectifs différents, que les équipes et chaque professionnel sélectionnent différemment les stagiaires suivant la correspondance qu'ils identifient entre les jeunes et le dispositif, mais aussi la possibilité d'une sortie « positive », les dispositifs n'accueillent pas toujours le même public. Les professionnels accueillant des stagiaires sont aussi conscients de ces différences entre les dispositifs. Marilyn (une tutrice de stage) constate des

⁸³ C. Frétygné, « Le prix de la contre-sélectivité : une valeur partagée, des pratiques clivées », art cit.

différences importantes entre deux. Elle dit avoir failli arrêter de travailler avec un organisme parce que les jeunes posaient plus de difficulté, notamment dans leur accompagnement, alors que cette question ne s'est pas posée pour l'autre dispositif. Elle demande au premier dispositif de lui envoyer « seulement des jeunes qui ont envie de travailler »⁸⁴. D'autres dispositifs que nous n'avons pas étudiés accueillent également des jeunes ayant des parcours ou des caractéristiques encore différentes, composant une autre frange de la population des sans emploi et sans diplôme. Des changements éventuels parmi les éléments qui participent à la sélection des stagiaires auraient ainsi pour conséquence d'induire une sélection différente et donc de faire varier la population des stagiaires. Les caractéristiques et les parcours que nous identifions dépendent ainsi fortement de ces différents contextes et peuvent varier dans le temps.

Nous pouvons également distinguer les jeunes par leurs attentes à l'entrée en formation. Cela permet de mieux comprendre pourquoi ils ont candidaté, et comment évoluent ces attentes en fonction de leur parcours précédant la formation, mais également pendant la formation.

3) Les attendus des jeunes

Les attendus des jeunes ne sont pas toujours les mêmes que ceux des adultes qui les orientent et qui les recrutent. Ils ont également des attentes qui diffèrent tout au long de la formation. Questionner ces attentes permet d'étudier comment elles évoluent, d'analyser les notions de réussite et d'échec du point de vue des individus, mais également d'identifier les éventuels malentendus entre les jeunes et les formateurs.

3.1) A l'entrée en formation

Pour certains jeunes, le but à l'entrée en formation n'est pas toujours clairement exprimé. Ils peuvent avoir conscience qu'il peut être considéré comme illégitime par les formateurs. Xavier Zunigo constate à ce propos une différence importante dans la conception socialisatrice du dispositif. Pour les professionnels la formation sert de socialisation professionnelle alors que ces intentions socialisatrices sont évanescences pour les jeunes. Il constate que les jeunes sont focalisés sur l'obtention de prestations d'aide immédiate (avoir le permis, un emploi, une aide financière, etc.) ce qui permet ainsi de mieux comprendre l'insatisfaction des jeunes par rapport au dispositif. Il peut donc s'installer un malentendu sur ce que peut fournir la formation. Les différences d'attentes et de logiques entre les institutions et les jeunes met en lumière ce que Zunigo appelle les logiques de « butinage » : les jeunes peuvent passer d'un dispositif à l'autre pour bénéficier d'aides particulières parce qu'ils sont dans une logique de survie⁸⁵.

⁸⁴ Nous avons d'ailleurs constaté des différences fortes dans les ateliers entre les jeunes des différents dispositifs. La mise au travail, le travail en collaboration, le nombre d'interventions du formateur pour tout ce qui est lié à la gestion du groupe varient suivant le dispositif et son public.

⁸⁵ Xavier Zunigo, « Table ronde : l'histoire des politiques d'insertion et de la construction de l'offre de formation », Nantes, 2013.

Les jeunes que nous avons interrogés évoquent des attentes différentes qui s'appuient sur des registres particuliers⁸⁶. Nous distinguons tout d'abord le registre de **l'aide**. Certains candidatent car ils souhaitent être « mieux accompagné qu'à l'école » (Marouane).

« J'avais besoin d'un rythme, pour commencer, et le fait de pas être tout seul à démarcher, tout le tralala... ça faisait du poids en moins, enfin bref que... j'étais super intéressé quoi... » (Medhi).

Mais également dans l'objectif d'obtenir une **qualification**. Lorsque nous demandons à Virginie ses objectifs au début de la formation, elle nous répond que c'était pour « avoir un projet ». Nabil dit également vouloir « trouver le métier. » (Nabil).

« En fait j'ai pas de métier idéal que j'aimerais exercer. Pour moi un métier c'est un boulot, donc je sais pas ce que je pourrais tester. » (Nicolas).

D'autres vont d'abord vouloir **acquérir de l'expérience**. Ionela, de par son statut d'étrangère, ne peut pas être suivie par Pôle emploi et faire des stages par ce moyen. Elle profite ainsi de ces organismes de formation pour expérimenter des terrains de stages et « étoffer son CV ».

« J'ai trouvé le... le prospectus de cette école, et je me suis dit c'est... pourquoi pas, je vais essayer, je vais tenter, puis c'était bon, et c'est bien parce que, comme ça j'ai pu faire des stages que je pourrai faire avant, si je pouvais accéder à cette école, je pouvais pas faire ces stages-là. Dans d'autres métiers. » (Ionela).

Pour Leila, la formation lui permet de faire des stages et d'acquérir de l'expérience à faire valoir par la suite.

« Moi à chaque fois c'est l'expérience qui me bloque. J'ai vu avec d'autres ils mentent, ils disent oui moi j'ai l'expérience. Mon choix c'était secrétariat, c'était pas mon choix vendeuse enfin je voulais bien essayer. » (Leila)

Les jeunes peuvent également évoquer un objectif d'**intégration**, pour « faire » quelque chose : « J'en avais assez de rien faire quoi » (Maxime). Pour ne plus être mis à l'écart d'un groupe de pairs qui continue à avoir un emploi du temps plus en phase avec la norme dominante.

Nous identifions quelques malentendus entre la formation et certains jeunes. Maxime s'attend à **trouver un emploi** à la sortie de la formation :

« De ceux que je connaisse y en a pas beaucoup qui ont quelque chose au bout. [...] C'est vrai que... c'est surtout beaucoup d'attente après. Une fois que t'as terminé y a beaucoup. C'est plus attendre, avant de trouver quelque chose. C'est pas... aussitôt tu sors, c'est pas aussitôt t'as quelque chose. [...] Je suis un peu déçu, parce que je pensais avoir quelque chose au final en fait. [...] Quand ils parlent, ils te disent pratiquement que t'as... que t'es pratiquement, tu sors pratiquement avec quelque chose à la clé. Que c'est vrai que c'est pas le cas en fait. » (Maxime)

Sa mère avait la même attente et exprime également une forte déception de ce passage en formation :

⁸⁶ Pierre-Yves Bernard, « Saisir sa chance ? Attentes, engagements et désillusions des jeunes dans les dispositifs d'insertion », Nantes, 2013.

« C'est une grosse connerie qui mène à rien du tout. [...] Y a rien au bout [...] et les promesses, bonjour » (La mère de Maxime).

La majorité des jeunes étant majeurs, leur recrutement peut se faire sans leurs parents. Ces derniers n'ont pas une connaissance précise du dispositif, de ce qu'il permet et de ce qu'il ne permet pas. Cela peut générer des déceptions, voire des tensions lorsque le parcours ne débouche pas sur une situation identifiée comme positive⁸⁷. Pour le père de Steven, le dispositif n'a pas d'utilité :

Une fois l'enregistreur éteint, son père intervient pour me demander ce qu'est le dispositif. Tout en lui précisant que je suis extérieur à cette structure, je tente d'expliquer les missions du dispositif. Il réagit en déclarant que « ça sert à rien ». Steven intervient pour contredire son père et défendre le dispositif. Le père reprend en définissant une école comme devant mener à un diplôme et à un métier. Il oppose ce qu'il a connu de l'école (en m'y associant en termes de génération), c'est-à-dire un lieu où on est tenu, et quand on ne travaille pas bien, on doit décrocher un CAP ; à l'école d'aujourd'hui, on apprend plus rien

Retranscription du contexte d'entretien individuel avec Steven

3.2) A la sortie de la formation

Lorsqu'ils quittent la formation, les jeunes expriment également divers objectifs. Ceux-ci donnent à voir des priorités différentes, qui dépendent des ressources dont ils disposent et de l'urgence qu'ils expriment à devenir, ou rester, indépendants. Certains jeunes veulent obtenir un **diplôme**. Et ce même si la proposition d'un emploi leur était faite :

Enquêteur : « Vous vous voyez trouver un boulot à la sortie de la formation ?

- Non. Pas pour l'instant hein je veux faire une formation. Même si on me proposait je refuserais. Parce que je veux faire une formation qualifiante, avoir un diplôme minimum. Bah oui. Donc pour l'instant bah je suis toujours au point de départ.

- Pourquoi c'est important d'avoir un diplôme pour vous ?

- Bah pratiquement dans tous les trava, dans tout le milieu du travail il faut avoir un diplôme non ? C'est mieux. T'es plus... je vais pas dire que t'es pas... qu'ils te reconnaissent pas... mais c'est mieux en fait parce qu'ils disent "au moins celle-là elle a quelque chose de, elle a fait une formation qui la qualifie dans le milieu du travail qu'elle veut faire" quoi donc, après pour moi c'est mieux. [J'aime pas] travailler quoi sans diplôme sans rien. Dis-toi bien que si ça trouve tu peux travailler et après une autre personne qui veut ta place, elle elle a un diplôme le gars "toi t'as pas de diplôme" Enfin j'imagine hein, donc. Moi c'est préférable un diplôme. » (Aida).

Enquêteur : « Vous envisagez pas forcément de rentrer directement dans emploi si on vous proposait ?

- Non je veux avoir un diplôme avant. Je veux de l'expérience et un diplôme. » (Nabil).

« Je voulais avoir un diplôme d'abord, le projet ça reste pour plus tard. » (Leila)

Pour Nabil, le message vient de ses parents, qui lui ont répété :

⁸⁷ Les parents ont d'ailleurs souvent les mêmes attendus que les financeurs de ces dispositifs : ils s'attendent à ce que leur enfant obtienne directement une formation qualifiante ou un emploi.

« C'est dur d'avoir du travail et que même si on peut avoir beaucoup d'expérience faut aussi un diplôme. Parce que les gens, on peut avoir plein d'expérience mais s'ils trouvent quelqu'un qu'a beaucoup d'expérience et un diplôme bah il prendra celui-là qu'a un diplôme aussi. » (Nabil)

Ceux qui disent vouloir passer un diplôme, ou obtenir une qualification, avant de trouver un emploi n'émettent pas le souhait d'être autonomes rapidement. Ils vivent chez leurs parents, ont leur permis et leur voiture pour certains : « Chez mes parents j'ai pas trop besoin d'argent. Plus pour mettre de côté » (Virginie). Tandis que les autres qui souhaitent travailler (notamment Ionela et Soraya), sont le plus souvent déjà indépendants et évoquent le besoin de trouver un emploi rapidement.

4) Les jeunes et leur rapport à la formation

4.1) A distance de l'école

Les organismes de formation se posent en rupture avec l'école : « On insiste : ici vous n'êtes pas à l'école ». Les professionnels rencontrés insistent sur leurs différences avec le système scolaire, par la transmission de savoirs liés à des pratiques, éloignés des savoirs théoriques qui caractériseraient le système éducatif. Système éducatif dont ces jeunes se seraient éloignés, notamment du fait d'une perte de sens qu'il conviendrait de leur redonner en adhérant à un projet concret de métier et aux compétences pratiques qu'il nécessite.

Cette distance avec les pratiques scolaires est reconnue par les jeunes. C'est d'ailleurs un des principaux éléments qu'ils mettent en avant pour souligner leur adhésion à la formation.

« C'est sûr ça a rien à voir, c'est pas du tout l'esprit, les formateurs ont rien à voir avec les profs, on n'est pas des élèves. C'est vraiment de l'échange quoi. Ce qu'il y a pas du tout à l'école » (Simon).

Ces pratiques distantes (en termes de méthodes, de programmes, de rapport au temps, etc.) sont communes aux dispositifs de prises en charge des jeunes en grandes difficultés scolaires. Si cela peut être préjudiciable pour les jeunes lorsque le dispositif passe par un retour à l'école, il en est autrement lorsque l'objectif est de travailler sur l'accès à l'emploi. Les pratiques scolaires ne sont pas les plus reconnues et valorisées pour l'accès à un emploi peu qualifié. Cependant l'entretien de cette distance limite les possibilités pour intégrer une formation qui peut être plus exigeante dans sa sélection. Ces pratiques rendent ainsi peu probable l'accession à une formation visant un métier qualifié.

Lorsque les jeunes parlent de la formation, ils soulignent d'abord les nombreuses différences entre la formation et l'école. Le rapport que les jeunes ont avec la formation s'appuie beaucoup sur la notion d'**utilité**. Il y a un rapport fort à cette notion dans ce qui est cité par les jeunes comme étant intéressant. C'est d'ailleurs lorsque les jeunes ont l'impression que cette formation ne leur est plus utile qu'ils peuvent la quitter, en dépit de l'insistance des formateurs. La notion d'utilité est liée à des apprentissages « concrets », adaptés à leur projet et dont ils peuvent faire un lien direct avec leur mise en pratique :

« J'ai apprécié la formation parce que c'était un peu plus libre quand même [que l'école], et puis... on allait voir, ben on était sur les lieux du métier. Au collège je sais que par exemple, c'est... c'est plus culturel. En histoire-géo, on va pas... on va pas le ressortir quand on est à son lieu de travail... (rire). » (Virginie)

« Quand on fait, tu vas à l'école et tout, ils adaptent pas, eux ils te le disent, t'as des équations sur 500, mais ils t'adaptent pas, que là c'était plus adapté le truc [en formation]. » (Maxime)

La plupart des jeunes que nous avons interrogé ont été en difficulté à l'école, notamment lorsqu'étaient abordées des connaissances théoriques et qu'ils ne parvenaient pas à faire le lien avec des applications qui avaient du sens pour eux :

« Tout m'intéresse y a pas un truc qui m'intéresse moins que l'autre. C'est bien parce qu'on fait du français, donc ça peut nous servir plus tard dans un métier qu'on veut faire. Les maths c'est pareil surtout moi, si je veux travailler dans le bâtiment y a beaucoup de maths à, à faire. Et après tout ça c'est, ouais tout me plaît maintenant y a pas un truc qui me plaît moins que d'autre. [...] Il y a un peu de théorie mais il en faudra toujours. Alors qu'à l'école ça a rien à voir c'est que de la théorie, y a pas beaucoup de pratique. C'est vraiment programmé pour... là c'est pas du tout pareil. [...] Mais ouais c'est, moi je préférais de toutes façons. Parce que l'école, l'école, l'école. Y a des choses que voilà. Y a des choses qu'on nous apprend à l'école que... pour moi ça sert à rien. » (Nabil).

La distance entre l'école et la formation est précisée par le contraste entre les enseignants et les formateurs. Ces derniers sont un élément fréquemment cité pour exprimer l'adhésion au dispositif.

4.2) Les formateurs

Les jeunes soulignent le rapport particulier qu'ils ont avec les formateurs, rapport qui contraste fortement avec ce qu'ils ont connu dans leur parcours scolaire : « Ça fait un rapport assez particulier quoi. C'est par ... on est très loin du rapport élève/professeur que... qui m'a un peu dégouté dans ma scolarité quoi. » (Simon). Ils sont plusieurs à souligner que les formateurs s'adaptent davantage et le suivi est plus individualisé :

« L'école pour moi c'est... ils te bourrent trop le crâne et... ils font pas gaffe à ce qui peut nous adapter, et ils adaptent pas en fait. Ils cherchent pas... eux ils ont, par exemple si ils ont décidé qu'on ferait telle page aujourd'hui, bah ça sera telle page. Et ils vont pas te chercher à comprendre. [...] Avec [la formation] si t'arrives pas un truc. Beh ils vont venir voir, et t'expliquer ce pourquoi, et voir si... ou si ça se trouve tu vas comprendre, mais avec une autre méthode, donc ils vont te ... t'apprendre d'autres méthodes. » (Maxime)

« Les profs j'ai rien contre eux du tout, après c'est vrai que c'est, ... C'est juste par rapport à l'apprentissage, y en a qui ... enfin quand j'étais en cours, on n'avait pas les mêmes évolutions, donc ils nous laissaient rapidement de côté. Quand on avait des mauvaises notes, ils revenaient pas vers nous pour nous réapprendre. » (Virginie)

« Et ils sont plus là pour nous que l'école. Les formateurs ils sont là vraiment pour aider les personnes pour, pour les faire avancer et tout ça et c'est ça qu'est bien. » (Nabil).

Ils soulignent un soutien compréhensif, une pression moins forte :

*« On n'est pas noté. Et ils disent pas qu'on est nul comme à l'école ...quand tu fais un truc c'est pareil, ils ne vont pas te dire bah c'est nul tu vas recommencer...c'est...l'esprit est mieux quoi. »
(Maxime)*

Plusieurs jeunes apprécient le soutien actif de la part des formateurs, qui leur disent quoi faire. Ionela nous dira qu'elle apprécie particulièrement qu'ils soient derrière elle et qu'ils lui disent ce qu'elle doit faire pour progresser ou pour trouver un stage.

Les jeunes expriment bien la rupture entre une école au sein de laquelle ils étaient en difficulté, qui n'avait plus de sens pour eux, et une formation qui est adaptée à leurs souhaits, qui ne les met pas en difficulté. Xavier Zunigo a d'ailleurs souligné que « la recherche d'une formation est guidée par celle de la réduction des risques d'exposition aux situations de domination culturelle (absence de tests de sélection et de sanctions de type scolaire) »⁸⁸. D'ailleurs les critiques sur la formation peuvent porter sur des moments de la formation qui se rapprochent de la forme scolaire :

*« Au début j'essayais d'être un maximum réglo avec leurs trucs quoi. Parce que... parce que voilà, de manière générale, le système marchait vraiment bien quoi. Juste pour... voilà, des petits trucs comme ça, bon... on va quand même le faire quoi. Mais non ouais, enfin ça... ça m'a pas trop... des trucs où j'avais vraiment l'impression de perdre mon temps. [...] J'y allais pour y aller, mais j'aurai... j'étais assis pendant deux heures, deux heures sur une chaise quoi, et puis voilà. »
(Medhi).*

Nous retrouvons les critiques que Medhi a émises sur l'école. C'est ainsi lorsque les pratiques et les savoirs mobilisés par la formation ne sont plus assez distants de l'école que plusieurs jeunes disent ne plus être intéressés par la formation, et parfois expliquent ainsi leur abandon du dispositif.

~

Nous abordons à présent les évolutions que nous constatons sur les jeunes et leur situation au cours de, et après, la formation. Nous verrons qu'elles ne sont pas toujours liées à l'emploi, au travail et à ses pratiques de socialisation. La formation, et l'action des professionnels, balayent un spectre beaucoup plus large de ressources, de dispositions de socialisation.

⁸⁸ X. Zunigo, *La Gestion publique du chômage des jeunes de milieux populaire, Education morale, conversion et renforcement des aspirations socioprofessionnelles*, op. cit., p. 316.

V) L'évolution au cours de la formation

La recherche visait initialement à saisir les effets du passage en formation, nous évoquerons plutôt l'évolution⁸⁹ du jeune durant ce passage, étant donné qu'il faut se garder d'attribuer à la formation l'exclusivité des causes de changements dans les parcours des jeunes. Nous devons reconstituer les parcours des jeunes selon les processus qui se déroulent dans une configuration de relations et de contraintes d'interdépendance concurrentielles et divergentes, dont les dispositifs de formation ne sont qu'une composante. Nous devons ainsi considérer la famille, les groupes de pairs et d'autres groupes de socialisation qui influencent également ces parcours. Xavier Zunigo note d'ailleurs à ce propos que « L'un des principaux biais des travaux de la sociologie traditionnelle de l'action publique et de ceux des statisticiens d'État est sans doute de minimiser le rôle des acteurs locaux dans la mise en œuvre des politiques d'emploi »⁹⁰. On ne peut ainsi analyser l'efficacité des dispositifs en analysant les dispositifs en eux-mêmes et pour eux-mêmes. Les dispositifs sont des organisations sociales parmi d'autres qui sont aussi puissantes, sinon plus, pour redéfinir les aspirations socio-professionnelles des jeunes. D'autres institutions rappellent quel est l'avenir probable pour les jeunes et l'effet du passage en formation doit être contextualisé, c'est pourquoi nous parlons plus d'évolution à laquelle le passage en formation contribue. Selon Xavier Zunigo, « parler "d'effet d'étaillage" des dispositions socioprofessionnelles évite de prêter aux "professionnels de l'insertion" une toute-puissance et aux jeunes une passivité tout aussi imaginaires l'une que l'autre »⁹¹. Puisque « l'encadrement dans les institutions est au contraire intermittent et la socialisation secondaire dispensée "à éclipse"⁹² », il ne peut être le seul élément causal de l'évolution des jeunes et de leur situation. Les effets sont également liés au parcours du jeune précédant la prise en charge. La littérature sur le décrochage scolaire et sur l'exclusion indique que ces phénomènes sont le résultat d'une combinaison complexe de parcours de vie. Les dispositifs de formation et les organismes avec lesquels ils développent des partenariats n'ont pas prise sur la totalité des éléments qui concourent à l'exclusion sociale et professionnelle. Nous verrons dans les situations suivantes que des difficultés importantes perdurent du fait de l'emprise d'inégalités sociales.

Nous devons ici rappeler la non-représentativité de notre échantillon. Nous n'avons pas eu accès à tous les jeunes (seulement deux promotions au plus dans chaque dispositif) et plusieurs éléments nous amènent à penser que les jeunes qui n'ont pas participé à l'enquête ont des parcours plus distants au monde du travail et donc à ce qui est identifié comme étant positif par les dispositifs. Les difficultés que nous avons rencontrées pour la constitution de notre échantillon, mais surtout pour le

⁸⁹ Nous insistons à nouveau sur le sens de la notion d'évolution. Elle être entendue comme une suite de changements qui ne sont pas homogènes, peuvent être contradictoires, et non comme une *progression*, c'est-à-dire un développement par grades différents qui vont dans le même sens..

⁹⁰ X. Zunigo, *La Gestion publique du chômage des jeunes de milieux populaire, Education morale, conversion et renforcement des aspirations socioprofessionnelles*, op. cit., p. 17.

⁹¹ *Ibid.*, p. 20.

⁹² *Ibid.*, p. 348.

suivi de cohorte⁹³, sont également rencontrées par les professionnels. Plusieurs nous ont rapporté la durée qui était parfois nécessaire pour pouvoir avoir les jeunes en face-à-face, parfois sans succès :

« Je n'ai pas encore réussi à l'avoir en direct. Je l'ai eu par téléphone, elle s'est excusée, il y a eu plusieurs reports de rendez-vous, des absences justifiées à l'oral, jamais par écrit. Je n'ai jamais pu la voir. Je voulais la voir parce qu'on m'avait dit qu'elle papillonnait beaucoup. Elle devait valider des stages... elle était un peu paumée. La première fois que j'ai appelée, je suis tombée sur sa sœur, elle m'a dit que Myriam était malade, qu'elle avait une grippe. J'ai rappelé le lendemain pour essayer de fixer un rendez-vous la semaine suivante. J'ai rappelé une semaine après. Je l'ai eu, on a fixé un rendez-vous cinq jours plus tard, elle n'est pas venue » (une formatrice).

Les jeunes que nous avons pu interroger ont ainsi déjà un rapport au temps et à l'organisation proche de ce qui est attendu par l'organisme de formation. Nous présentons dans ce chapitre ce qui émerge de cette recherche qualitative. Parmi les évolutions que nous constatons, nous distinguons des variations liées à leur rapport au monde du travail, aux ressources dont ils disposent et qu'ils peuvent mobiliser.

1) Le rapport au monde du travail, le rapport à l'emploi

Les objectifs auxquels sont assignés les organismes de formation sont d'abord tournés vers l'insertion professionnelle. L'accès à l'emploi doit d'abord être visé, ou bien une orientation qui y mène : la formation qualifiante (par alternance ou non). Pour cette insertion professionnelle, l'élaboration du projet professionnel doit viser une orientation à court terme en priorité. En parallèle d'un travail sur les aspirations des jeunes, les professionnels vont travailler, comme nombre de dispositifs dédiés à l'insertion professionnelle des jeunes, sur l'appréhension de la recherche d'emploi. Les jeunes font part de leur progression dans ce domaine et de leur plus grande familiarité avec les démarches de recherches et des attitudes qui sont majoritairement attendus par les recruteurs. L'action des formateurs a ainsi une visée formatrice des dispositions et des attitudes des jeunes afin qu'elles concordent avec ce qui est attendu et valorisé par le monde du travail. Ce n'est donc pas seulement dans la démarche de recherche d'emploi que les jeunes se disent transformés, mais bien dans leur rapport au monde du travail, à l'entreprise, à ses codes et à ses contraintes. Il s'agit d'une véritable conversion pour des jeunes, de milieu populaire en particulier, qui se plient aux normes professionnelles ; ce qui implique un passage dans un autre monde que celui, sécurisant, qu'ils connaissent. Même si ce dernier peut ne pas paraître sécurisant du point de vue institutionnel, c'est-à-dire structuré par d'autres normes.

1.1) L'élaboration du projet professionnel

La notion de projet professionnel est centrale dans les actions d'aide à l'insertion professionnelle. Il s'agit autant d'adapter les aspirations des jeunes aux « possibles » professionnels estimés par les professionnels, que de faire émerger des aspirations lorsque le jeune n'énonce pas une idée concrète sur laquelle pourrait s'appuyer son orientation. Chercher un projet est aussi une demande sociale : c'est quand la poursuite des études, notamment en filière générale, est mise à mal que l'on enjoint les élèves d'avoir un projet professionnel et de prendre des décisions rapidement en terme

⁹³ Cf. p 11.

d'orientation professionnelle. Cette injonction s'accompagne également d'une incitation au deuil d'aspirations élevées⁹⁴.

Les jeunes vont donc être accompagnés dans le choix et la validation d'un projet professionnel. Lorsque l'on parle de choix pour ces jeunes, il faut l'entendre, comme le remarque Gilles Moreau pour les apprentis⁹⁵, dans le sens de « choix relatif ou résiduel, l'histoire sociale et scolaire de ces jeunes ayant d'ores et déjà écarté un certain nombre de destins sociaux désormais improbables ». Il s'agit pour ces jeunes de délimiter un projet, c'est-à-dire de limiter et d'adapter leurs aspirations à ce qui est estimé comme étant « réaliste », mais aussi d'ouvrir les possibles en testant des activités, des métiers afin d'adapter au mieux ce projet avec leurs souhaits. Cependant, les jeunes ne sont pas égaux devant cette élaboration de projet. Comme l'a souligné Cédric Frégné lors du colloque organisé par notre équipe⁹⁶, la logique de projet est une logique de projection dans l'avenir, et « certains ont été plus habitués à faire une dissertation, avec introduction qui marque les débuts, un développement, qui marque une continuité dans l'argumentation, une conclusion qui marque une fin, qui permet de synthétiser, de rassembler. » Ainsi l'évaluation de l'état d'avancement du projet du jeune, ou de sa capacité à « se projeter », se base aussi sur sa familiarité à développer et à argumenter un propos, et non pas seulement sur le projet en lui-même. Parfois la sélection s'opère suivant l'état estimé de ce projet, il peut faire partie des critères de sélection pour l'entrée en formation, même si seulement une ébauche de projet est attendue.

Les aspirations des jeunes sont très hétérogènes à l'entrée en formation. Les actions qui visent à l'élaboration d'un « projet » professionnel ont pour objectif autant d'aider les jeunes à mettre des mots sur ce qu'ils souhaitent faire, que d'y faire correspondre des « possibles professionnels » :

Sandra (formatrice) demande à Myriam (stagiaire) de « redéfinir quel type de cuisine vous voulez faire ».

Myriam: « C'est vrai que la restauration c'est un peu dur ».

Elle explique qu'elle a fait des stages mais que selon les lieux, on lui demandait des choses plus ou moins compliquées, diversifiées. Elle pense aller en collectivité pour faire de la cuisine.

Sandra: « La cuisine de collectivité. Est-ce que vous avez envie de vous former en collectivité ? Soit ça, soit quoi ? »

Myriam: « En formation »

Sandra: « Mais vous n'envisagez pas d'aller en restaurant ? »

Myriam: « Non! » Elle ajoute que cela fait trois ans qu'elle cherche « l'équivalent d'un CAP ».

Sandra essaie de l'amener à mieux définir son projet pour savoir ce qu'il lui faut exactement. Myriam dit qu'elle aimerait ouvrir un restaurant, un petit café du genre de celui où elle travaille actuellement.

Sandra: « Vous n'allez pas à tout, vous vous dispersez, c'est pour ça que vous ne trouvez pas ».

Elle lui demande alors si elle est d'accord avec ce qu'elle vient de dire. Elle cherche à faire parler Myriam pour qu'elle lui dise ce qu'elle veut faire en fonction des « leçons à tirer des stages qui se sont bien et mal passés ». Myriam veut trouver un contrat d'apprentissage « où c'est moi qui fait les entrées comme au restaurant grill ». Elle veut faire les entrées « parce que c'est plus facile ». Je comprends qu'après chaque stage, il y a eu une évaluation à partir de laquelle Sandra repart pour définir ce que Myriam « peut » et « veut faire ».

⁹⁴ X. Zunigo, « Le deuil des grands métiers », art cit.

⁹⁵ Gilles Moreau, *Le monde apprenti*, Paris, La Dispute, 2003.

⁹⁶ Colloque ETAPE « Forger des attitudes, disposer les jeunes à l'emploi », 17 septembre 2013, Nantes.

Sandra: « Vous pourriez être dans ce type de restaurant ? » (Elle fait référence au stage où les plats changeaient tous les jours avec un collègue qui a participé à "top chef" et qui lui demandait d'improviser).

Myriam: « Oui mais après... »

Sandra lui dit que ce n'est pas parce qu'elle ne trouve pas qu'il faut aller vers le nettoyage.

Myriam dit que ses parents « m'entraînent sur d'autres choses. Ils disent va à la caisse... ». Les horaires en restauration ne la dérangeait pas « tant que j'ai pas d'enfants » et parce que ce n'est pas loin de chez elle.

Sandra note: « Restaurant 1er ; collectivité 2ème. 1er pourquoi ? »

Myriam: « Parce que collectivité c'est pourquoi pas essayer ? »

Sandra: « Mais pourquoi vous avez envie de vous former plus en restaurant qu'en collectivité ? »

Myriam: « Parce qu'il y a des choses à apprendre. »

Sandra travaille vraiment à « cerner ses souhaits ».

Sandra : « CAP cuisine ? »

Myriam : « Ou »

Sandra: « Un CAP agent polyvalent de restauration comme [le café] ? »

Myriam approuve.

Sandra: « Qu'est-ce que vous mettriez en priorité entre les deux ? »

Myriam: « Pas polyvalent »

Sandra explique alors ce que ça signifie « polyvalent », les différentes tâches qu'ils sont amenés à faire : « moins de préparation, de l'aide en service de salle... »

Myriam: « Ouais c'est pas mal. »

Sandra: « Ca peut être dans des self aussi »

Myriam: « Ouais c'est pas mal, ce serait ça en premier. »

Sandra : « Le souci, c'est que des entreprises, je peux en appeler mais avant il faut définir vos souhaits. Donc 1er "polyvalent" et 2ème "Restaurant". Et si il n'y a rien qui débouche en apprentissage, un CAP d'un an. Pour l'apprentissage, on pourrait rechercher des entreprises où ce serait un poste polyvalent avec un poste en cuisine qui demande moins de préparation. Pourquoi vous préférez plutôt ça ? »

Myriam: « Parce qu'on fait un peu de tout. »

Sandra: « Et le service, vous vous étiez bien débrouillée. Pourquoi avoir rayé ? »

Elle explique qu'elle est allée chez le docteur parce qu'elle avait mal aux mains à force de porter les plats. Elle aime bien mais « mes mains sont endolories avec le service ». Et le médecin lui aurait déconseillé de continuer ce travail.

Sandra: « Est ce que c'est uniquement ça le problème ? »

Myriam: « Ce problème et prendre en note les commande »

Sandra: « Donc ce n'est pas uniquement ça le problème. »

Sandra explique qu'aujourd'hui la prise de note peut être réduite grâce à différents outils dont la « Gameboy » dont lui a parlé Myriam au cours d'un autre entretien individuel.

A plusieurs reprises durant l'entretien, Sandra souligne à Myriam « qu'elle n'est pas claire dans ses demandes ».

Retranscription de l'observation de l'entretien de Myriam avec sa référente (Sandra)

Certains n'ont pas de projets, comme Marouane. Il ne savait pas ce qu'il voulait faire comme métier ou formation. Il a fait son stage dans une entreprise d'ambulance chez un professionnel qui est intervenu devant sa promotion. Il a apprécié ce stage, il ne connaissait pas le métier auparavant :

« Ça a été une découverte, une révélation pour moi [...]. Moi je ne pensais pas que j'allais kiffer ça ! Et franchement c'est un trip comme on dit chez nous, je suis en train de triper sur ça. » (Marouane).

D'autres jeunes ont des projets, qui vont être remis en cause lorsqu'ils vont observer ou pratiquer ce métier lors de stages. Cela peut également être dû à la formation ou au parcours qu'il est nécessaire d'avoir pour exercer le métier envisagé.

Aïda : « J'étais venue avec d'autres idées en fait parce qu'au début je voulais faire ATSEM.

- **Enquêteur : Mumm.**

- Et j'ai fait plusieurs stages après bah, j'ai changé d'avis.

- **Vous avez fait des stages dans le domaine ou pas ? Ou dans autre chose ?**

- Ouais. Bah j'ai fait des stages dans des écoles maternelles.

- **Ouais.**

- Ouais après j'ai fait un dernier stage en pâtisserie. Pour voir aussi en fait, j'ai essayé tous les stages en fait.

- **OK.**

- Et après bah voilà c'est tout.

- **Et qu'est-ce qui, vous vous êtes dit quoi à la fin de tous ces stages ?**

- Bah pâtisserie c'est pas du tout mon truc en fin de compte.

- **Ouais.**

- ATSEM bah y a beaucoup trop de trucs en fait ATSEM. C'est trop dur. Enfin c'est trop dur, y a beaucoup de, d'études en fait dans ATSEM. J'ai remarqué et moi ça me, ptttt, les études c'est pas mon truc en fait.

- **Parce qu'il faut faire quoi pour être ATSEM ?**

- Pffffffffffff, faut faire faire, faut avoir un CAP je crois. Faut avoir un CAP

- **Ça vous obligeait à reprendre des études c'est ça ?**

- Ouais faut faire un CAP. Après il faut faire un concours. Et encore y a pas assez de places en fait, y a plus de place, non c'est même pas qu'il y a plus de place c'est qu'il y a pas assez de places dans les écoles. Donc faire des études c'est bien beau mais après si tu as pas de travail et tout donc, non. J'ai changé d'avis. Ouais. Et bah maintenant je préfère "aide à la personne" et ça me plaît plus en fait. Ils m'ont expliqué et bah ça correspondait plus à mes attentes en fait. Parce que j'aime bien aller vers les gens, être, travailler en groupe, m'occuper des personnes âgées ou même d'autres personnes. Donc je me suis dit bah je vais tenter le coup en fait. » (Aïda)

Les stages ont ici un rôle prépondérant dans l'expérimentation d'un projet particulier et dans la redéfinition, la confirmation ou l'infirmité des aspirations.

a) La confrontation des aspirations à l'expérience

Pour élaborer ce projet professionnel, les formateurs vont confronter le jeune au métier par des stages qui vont de l'observation à la pratique. L'idée est que cette expérience professionnelle permette au jeune de se rendre compte de la correspondance entre cette pratique et ses aspirations.

Certains vont alors confirmer le projet qu'ils avaient à l'entrée en formation, telle Virginie qui pensait déjà vouloir travailler dans le secrétariat lorsqu'elle était en classe de quatrième. Elle a fait deux stages en secrétariat :

« Je voulais vraiment appuyer dessus pour savoir si ça me plairait davantage. » (Virginie)

Elle raconte avoir effectué des tâches qu'elle n'avait pas déjà faites (de la gestion, de la bureautique), ce qui a contribué à renforcer son envie de poursuivre dans ce domaine. Elle a alors cherché à multiplier les expériences dans des pratiques proches, dans une autre entreprise « pour comparer. Comme ça ça me permettra de découvrir des nouvelles choses [...] secrétariat juridique, secrétariat médical ».

Mais ces stages peuvent également avoir pour effet d'infirmer le projet, ce qui contribue à une mise en conformité des aspirations du jeune avec la « réalité » de l'emploi. « Pour les stagiaires, la

formation s'apparente plus à une expérimentation de l'univers des activités accessibles, par une succession de choix négatifs et de renoncements, qu'à une entreprise, rationnelle et systématique, de promotion sociale »⁹⁷. Pourtant, de notre côté, nous observons peu d'aspirations élevées de la part des jeunes. La plupart d'entre eux ayant été orienté par d'autres dispositifs (Mission locale, Maison de l'emploi), nous ne pouvons pas savoir s'ils avaient des aspirations qui ont été réduites par ces dispositifs.

Nous constatons que les jeunes ont un avis critique sur leurs expériences négatives. Soraya explique par exemple qu'elle a pu identifier les éléments qui lui plaisaient le moins dans les stages estimés comme des échecs par les professionnels :

« Et c'est pas bien... et ça s'est pas bien passé pour moi. J'ai pas, oui j'ai pas aimé. C'est pas parce que j'ai pas, c'est pas parce que j'arrivais pas à... à travailler, c'est pas ça [...] elle me faisait pitié, et j'ai arrêté tout de suite, oui, j'ai craqué [...] en plein milieu je suis restée une semaine c'est tout ». Elle n'aimait pas toucher les personnes, elle était dégoûtée quand elle revenait chez elle : « oui les personnes âgées c'est pas trop mon truc. [...] C'est difficile. Je vois des trucs, j'ai ma fille, elle est encore bébé, elle touchait des trucs j'étais encore, c'était tout ça aussi j'ai fuis, en même temps. J'ai dit c'est pas, c'est pas bien pour moi » (Soraya).

Cette expérience lui a permis de confirmer son projet de travailler dans le premier domaine qu'elle envisageait : « l'entretien ». Elle a découvert également qu'elle préférait travailler avec des hommes plutôt qu'avec des femmes. Souvent, les éléments retenus par les jeunes comme étant dissuasifs de poursuivre dans cette voie sont les relations avec le reste de l'équipe ou avec la hiérarchie, le sentiment d'être inactif, voire des contraintes liées au métier. Leila qui a travaillé en tant que vendeuse dans une boutique ne veut plus retravailler dans la vente. Maxime envisageait un temps d'être agent polyvalent de restauration, mais a changé d'avis :

*Maxime : « Les horaires de stage, j'avais plus de vie et tout et ça m'énervait quoi.
- **Enquêteur : T'avais plus de vie ?**
- Bah si vous voulez entre... y'avait le matin et sitôt le soir il fallait repartir et ça j'en avais marre.
- **Tu as fait quel genre de stage ?**
- J'ai été un peu partout, dans des restos rapides et tout.
- **Tu faisais quoi ?**
- Surtout de la plonge en stage et ça m'a vite... j'en ai eu marre [...]. Ouais j'ai un problème avec les horaires, pleins de trucs contraignants ».*

Maxime dit être intéressé pour continuer dans la maintenance. « La maintenance parce que toucher à tout j'aime bien... c'est être curieux, je suis curieux en général. » En ayant identifié ce qui lui déplaisait dans la restauration : « Que dans les autres métiers ce sera toujours répétitif... Et moi je ne veux pas que ce soit que la même chose. Je veux que ce soit divers. » Il peut ainsi davantage exprimer ce qu'il recherche dans un emploi, qui ne sera pas forcément dans la maintenance. Nicolas a, lui aussi, renoncé à son projet qu'il avait avant la formation. Il souhaitait être agent de sécurité :

⁹⁷ X. Zunigo, *La Gestion publique du chômage des jeunes de milieux populaire, Education morale, conversion et renforcement des aspirations socioprofessionnelles, op. cit.*, p. 67.

« Heu, quand je suis venu, bah j'avais dit que j'étais peut-être... c'est les gens de sécurité, [...]. Parce que bon, y en a un justement qu'avait fait agent de sécurité ici, et donc il me disait que lui "ha bah non, on reste pas tout le temps debout, on fait plein de choses différentes quoi. Mais c'est vrai qu'un agent de sécurité, ... on se relaie quoi, on reste pas debout pendant huit heures. Y en a qui vont aller à la surveillance, y en a qui vont faire le tour du magasin", ou ce genre de chose. Alors que moi, tout ce que j'ai fait, c'est souvent sur... rester debout quoi... ouais, ça c'était bien chiant... » (Nicolas).

Il déclare ne pas vouloir travailler dans ce domaine, sans avoir toutefois identifié d'autres champs au sein desquels il pourrait travailler.

Cette confrontation au monde professionnel est énoncée positivement par les jeunes que nous avons suivis. Plusieurs nous disent se saisir de cette opportunité pour tester leurs aspirations. Soraya nous dira avoir voulu essayer ce qu'elle pensait aimer, mais aussi tester ce qu'elle pensait ne pas aimer, « pour être sûr ». Les stages correspondent ainsi le plus souvent à des expériences positives. Virginie nous dira que ses deux premiers stages se sont « super bien passés ». Ces stages sont appréciés, même si certains disent « avoir la flemme » de chercher, ils disent apprécier l'implication des formateurs pour ces recherches lorsqu'ils ne font pas les démarches pour trouver un stage :

« Je préfère plus qu'on cherche à ma place. (Rire) Ça c'est sûr hein, j'ai pas besoin de ma fatiguer on va dire ça comme ça. Mais après si je devais chercher moi-même y a pas de souci hein, j'ai l'habitude. » (Aida)

b) La redéfinition des aspirations

Les aspirations des jeunes sont ainsi progressivement redéfinies en fonction des expériences professionnelles et de l'action des formateurs. Des stages ou des expériences sont identifiés comme inutiles, voire comme des échecs, par les organismes de formation. Cette étiquette d'échec est d'ailleurs renforcée, voire initiée, par les financeurs et leur catégorisation positif/négatif des sorties qui exclut de nombreuses situations de la catégorie « réussite ». Or ces événements (la rupture d'un stage, la non-obtention d'un emploi ou d'une formation) peuvent contribuer à cette redéfinition des aspirations socio-professionnelles et donc avoir leur utilité dans l'élaboration d'un projet professionnel confronté à la « réalité » du terrain, ils balisent et bornent progressivement le champ de leurs possibles socio-professionnels. L'étude des discours des jeunes et ce qu'ils retiennent de ces expériences confirment une « utilité de l'inutilité »⁹⁸. Si l'on prend le temps d'écouter les jeunes évoquer ces échecs, il s'avère qu'ils ont permis d'identifier des éléments qui sont constitutifs de cet échec.

Ces redéfinitions peuvent concerner le métier en lui-même : les exemples précédents indiquent que certains projets de métiers vont être infirmés par la confrontation avec des éléments peu appréciés par les jeunes. Cependant ces redéfinitions peuvent également s'appuyer sur des éléments transversaux aux métiers : travailler au sein d'une équipe ou en individuel, des contraintes particulières, etc. Ces éléments de contexte peuvent s'avérer prépondérants dans la détermination de la future activité professionnelle. Par exemple, l'équipe est un élément important cité par les jeunes. Pour Aida, il s'agit de trouver un emploi où elle travaille dans un collectif :

⁹⁸ X. Zunigo, *La Gestion publique du chômage des jeunes de milieux populaire, Education morale, conversion et renforcement des aspirations socioprofessionnelles*, op. cit.

« Je préfère plus travailler dans une ambiance où y a beaucoup de monde, ça m'aide plus en fait que de travailler toute seule en fait parce que tout seul je me déconcentre facilement. Alors que pourtant c'est le contraire normalement mais moi comme on est beaucoup je travaille plus mieux, je travaille mieux. Alors que quand y a pas beaucoup de monde bah ça me déconcentre, j'aime pas la solitude donc là comme hier j'étais toute seule l'après-midi en aide à la personne, bah j'en ai eu marre, j'allais péter un câble hein. Ça c'est sûr. » (Aida)

Certains « échecs » peuvent toutefois contribuer à précipiter la sortie du dispositif de formation. Cela a été le cas de Virginie qui aspire à travailler dans le secrétariat. Elle n'a pas trouvé de stage dans ce domaine, et elle s'est sentie imposée d'en choisir un :

« Après j'en ai fait un autre que je... je suis pas restée dedans, c'était, j'avais pas trouvé de... c'était pendant les vacances je crois. J'ai pas trouvé de lieu de stage pour faire secrétaire. Donc ils m'ont placé dans... pour faire hôtesse de caisse. Et j'ai pas du tout apprécié. Les collègues ils étaient méchants avec moi. Alors que j'étais stagiaire quoi. Donc j'ai pas du tout apprécié et je suis partie. Et puis j'ai quitté, c'est à ce moment-là que j'ai tout quitté parce que j'ai craqué. » (Virginie).

Cette mauvaise expérience est la principale raison évoquée pour son abandon de la formation.

Au-delà de l'élaboration d'un projet professionnel, les jeunes décrivent leur progression dans la méthodologie de recherche d'emploi. Ils estiment avoir fortement progressé en termes de stratégies, de méthode, mais également dans leur confiance en eux, souvent liée aux expériences professionnelles qu'ils ont eu et qu'ils peuvent faire valoir.

1.2) Appréhender la recherche d'emploi

La recherche d'emploi fait l'objet d'ateliers fréquents dans les organismes de formation. Il s'agit autant de travailler la recherche de contacts et d'annonces, contacter des personnes, mener des entretiens téléphoniques, se préparer aux entretiens d'embauche, savoir se présenter, présenter ses compétences développées au cours de sa formation ou de stages, présenter ses « atouts », c'est-à-dire des compétences particulières qui sont reconnues et valorisées dans le domaine dans lequel le jeune candidate.

Plusieurs jeunes expriment des difficultés importantes pour contacter les individus.

Simon : « Les recherches, parce que c'est pas forcément ça, toujours.

*- **Enquêteur : Hum. Bah c'est pas évident***

- Bah les efforts on n'a pas vraiment là... enfin moi personnellement en tout cas, j'ai pas... toujours eu la motivation de...

*- **De recherche***

- De prendre l'annuaire, le téléphone, d'appeler tout le monde un par un... surtout...

*- **Ouais***

- Enfin, c'était pas tellement justifié, parce que je... on m'a rarement refusé des trucs. » (Simon)

D'ailleurs, ce sont de nouvelles expériences positives, permises par la formation et le soutien des éducateurs, qui permettent de modifier ce sentiment d'échec récurrent et d'améliorer la confiance en soi :

« Au début j'ai eu du mal parce que je connaissais pas vraiment le milieu, donc ils m'ont aidé en fait. [...] Et les démarches, c'est moi qui allais voir les entreprises. Ils m'indiquaient par exemple une entreprise pour... potentielle à aller voir, et moi j'allais leur demander (?) et ça se passait... bah (?) en général j'avais tout le temps des stages, j'appelais... » (Maxime)

Si certains disent éprouver encore des difficultés (notamment pour oser contacter les personnes, se présenter et demander des informations), la majorité des jeunes de notre échantillon dit avoir progressé. Ils savent davantage où chercher et répondent plus facilement aux annonces :

Medhi : « maintenant que je continue à faire des démarches encore, bah j'utilise les mêmes méthodes qu'on m'a montré, qu'on m'a montré. C'est soit bah... comme fait tout le monde, soit tu te déplaces, soit t'appelle (?) mais moi j'appelle et... j'essaye pas que de faire la demande de stage, mais d'obtenir plus. D'avoir des responsables, et tout le tralala donc. Oui. Y a un avant et un après c'est sûr. [...]

- Enquêteur : Et est-ce que tu vois un changement par rapport aux gens... de toi ?

- Bah j'ai des... j'ai des réponses plus rapides.

- Toi t'insistes

- Hum, ouais voilà

- T'essaye de défendre un peu le truc quoi.

- Hum. Bah ça c'est des trucs que je faisais pas avant donc...

- Ouais avant tu t'arrêtais, ou

- Bah

- Ou t'appelais pas

- Bah voilà » (Medhi)

Les stages en entreprise ont deux effets principaux. Tout d'abord, nous l'avons déjà évoqué, ils permettent de tester le projet professionnel du jeune, de l'adapter, de le confirmer ou de l'infirmer. Ces stages en entreprises permettent également de faire valoir une expérience professionnelle dans un domaine particulier, mais également d'avoir développé des compétences qui pourront être mises en avant dans des prochains entretiens, et d'avoir été confronté à des contraintes particulières.

« Bah c'est sûr que mon CV j'avais jamais vraiment... j'avais toujours fait ça à la va-vite. Et puis y a pas grand-chose à mettre dedans non plus donc. Là ça... j'aurais dû en rapporter un, parce que j'ai un CV maintenant du coup qui est un peu plus... bah qui est plus travaillé quoi. Sur la forme, sur le fond, c'est plus clair...

- Enquêteur : Avec tous les stages notamment que t'as pu faire

- Ouais bah voilà. » (Simon)

« Maintenant j'ai un bon CV quoi. J'ai un très beau CV d'ailleurs. Parce qu'avant c'était un truc assez classique, pas terrible, on va dire voilà, on se démarque pas. Et justement faut se démarquer, faut montrer que voilà... donc ça c'est bien maintenant... déjà ça va mieux sur ce point-là parce que j'avais toujours eu des problèmes avec mes CV. Toujours alors, à l'époque, j'allais à l'ANPE, on me disait de refaire mon cv, j'allais dans des ateliers spéciaux pour créer mes cv, après j'allais à la Mission locale ils me disaient que mon cv était nul, alors que c'était fait par des professionnels enfin bon... ça allait jamais quoi. Et du coup, bon, c'est cool parce que le fait d'avoir des expériences dans les stages, ça gonfle le CV quoi » (Nicolas).

Ils déclarent se sentir plus confiants face aux professionnels, voire leurs employeurs potentiels lors des recrutements. Cette confiance en eux est également améliorée par différents ateliers pendant lesquels ils ont pu pratiquer :

« Donc ils nous apprenaient des choses, après ils nous apprenaient à comment être droit devant quelqu'un, ou des trucs, à être devant un directeur, un patron... et heu... et ils nous disaient comment se tenir, comment être... comment parler, enlever son stress... Bon ça c'est vrai que j'ai un peu évolué par rapport à ça, parce que c'est toujours stressant de voir un patron, on pourra jamais...

- **Bien sûr**

- On pourra jamais le canaliser, mais... Mais après je sais que j'ai appris quand-même des choses » (Virginie)

« J'ai, maintenant j'ai de l'expérience. Je sais quelles sont les attitudes à adopter en entretien, en rendez-vous. Pour chercher des stages ou des emplois quoi. Et puis plus de confiance en moi aussi quoi » (Nicolas).

Les simulations d'entretiens et les mises en situation sont fortement appréciées et leur permettent de s'entraîner et d'acquérir de l'expérience. Ils intériorisent les consignes données par les formateurs, les attitudes et les comportements qu'on leur présente comme « appropriés » :

« Et ça t'as appris des trucs [les ateliers qui mettaient en condition d'entretien] ?

Simon : Bah ça... surtout ça donnait une expérience du truc quoi. Parce que... c'est sûr que les entretiens avant... c'était pas très glorieux... de mon côté... enfin, je sais jamais quoi dire. [...] Ouais Et puis là, c'est sûr, ils donnent des petits trucs, enfin après, c'est toujours pareil, les entretiens ils posent les mêmes questions sur plus ou moins la même chose. Donc là ça... le plus important là-dedans c'est de donner de l'expérience en fait.

- **Tu te sens plus à l'aise en entretien maintenant si tu devais/**

- Ha bah oui, beaucoup plus. » (Simon)

Maxime : « J'dirai plus avoir confiance en soi au niveau des... aller vers l'emploi en fait. Parce que moi, moi j'étais plus... étais bloqué en fait, d'aller vers les patrons ou parler comme ça en public. Ça me gêne moins qu'avant quoi. [...] J'ai appris à bien représenter, à refaire un CV, et lettre de motivation, ça c'est... j'étais content de le faire.

- **Qu'est-ce que t'as appris dans tout ça ?**

- Bah le comportement qu'il faut adopter, ça je... je me l'ai bien...

- **Qu'est-ce que t'as retenu ?**

- Bah, je sais que, quand tu vas à un entretien d'embauche, il faut éviter de... faut savoir ce que tu veux. Dire à la personne, pas hésiter à dire oui, oui... c'est vrai que faut pas hésiter. Quand on est en entretien d'embauche, je sais que faut aller assez, on veut dire droit au but. Mais faut pas dire aussi n'importe quoi. Faut savoir ce que tu vas dire. [...] Au niveau des entretiens d'embauche, c'est vrai qu'au début je savais pas trop exactement bien.... Pas au niveau des gestes, mais plus niveau de comment... parler comment dire les choses à un patron en fait. Et ça c'est vrai qu'au niveau du vocabulaire, là ça m'a bien aidé parce que, voilà un patron au début, je lui aurais dit un truc, mais plus en langage familier, pas en soutenu [...]. Parce qu'au moins comme ça je sais ce qu'il faut dire essayer de pas trop dire de mots familiers à un patron. Ça c'est pas évident. Que souvent tu veux dire "ouais", éviter de dire "ouais" à un patron. De dire "oui", c'est vrai que c'est pas évident de répondre... parce que quand je suis à un entretien, je me retiens de dire des mots comme "ouais", ouais, peut-être, c'est vrai que j'essaie de dire en soutenu, comme on dirait. [...] Déjà pour les entreprises avec moins... comment dire... moins craintif. Y aller directement vers un patron, pas tiens, est-ce que faut que je lui demande. Non, j'irais le voir, sans hésitation » (Maxime)

Ce ne sont d'ailleurs pas seulement les simulations d'entretiens, ni la répétition d'entretiens réels, mais également d'autres expériences de prise de parole en public, parfois devant des professionnels, qui leur permettent d'être plus à l'aise avec cet exercice. Ionela explique qu'elle a dû présenter sa formation devant plusieurs représentants institutionnels (notamment du Conseil régional) :

« Comme c'était en juillet, on devait défendre, en fait il y avait le bilan régional et nous c'était la dernière promotion quand on est arrivé, la nouvelle en fait. Et moi je devais être là et j'ai présenté devant tous les directeurs... [...] C'est Alison et moi, mais c'est plus moi parce que moi je me suis dit moi je suis la deuxième parce que moi je suis pas experte en français. Moi je suis, c'est pour ça mais moi je suis là pour tous, pour, comme ici c'était le bilan elle était pas là, moi j'ai fait le bilan par rapport au questionnaire de stagiaire et j'ai, j'ai fait un travail, j'ai fait toute seule, j'ai travaillé, j'ai fait un Power point. Je l'ai fait j'ai écrit tout par rapport aux stagiaires qu'est-ce qu'ils ont dit par rapport à l'école et tout ça. Après j'ai présenté ce que j'avais, c'était, c'était, après, heu avant je me suis dit "ho la la devant tout le monde et tout le directeur et tous les autres et tout". Mais après dès que je me suis levée ça été, c'était parti, c'était cool je parlais naturellement et j'ai expliqué avec ma télécommande, j'ai expliqué, je disais tout, c'était naturel. » (lonela).

Plusieurs jeunes apprécient le fait que les professionnels soient derrière eux, les suivent et parfois les forcent à entamer les démarches et à les mener au bout :

« T'a trouvé ça utile pour toi ? Pour ta vie là ? Maintenant ?

- Bah oui parce que moi, je sais que... si j'avais par exemple... par exemple quand j'ai dû aller à la Mission locale, j'ai pas hésité, j'y suis allé aussitôt que moi, avant, si je (?) tel truc, j'aurais fait "ouais, j'irais, j'irais..." et ça aurait traîné. » (Maxime)

Le discours des formateurs, répété au fil des ateliers et commun aux différents dispositifs, est intériorisé et génère un engagement pour ces différentes démarches :

« Y a pas mal de connaissance au niveau du ... sur comment trouver un emploi, pas attendre sagement, pas attendre le train comme ils appellent ça, ou le bus. "oh je suis là j'attends le bus de l'emploi, il va passer venir me chercher" non, faut pas attendre quoi. Faut vraiment y aller, faut vraiment voir du monde, faut se faire des contacts, parce que sinon c'est pas la peine quoi. Faut pas rester dans son coin. C'est vrai que souvent on nous l'a répété souvent ça. Peu importe le formateur. Et... ouais. Et puis voilà quoi. Bien présenter, un bon CV, faire une bonne lettre de motivation, pas trop générique non plus bon, pareil, je veux dire... » (Nicolas).

Nous constatons bien une évolution dans les discours des jeunes avec davantage de vocabulaire, d'attitudes citées qui correspondent à ce que souhaitent transmettre les formateurs. Les jeunes peuvent déjà avoir suivi des entretiens avant la formation, ils peuvent déjà avoir entendu ces consignes répétées lors d'entretiens (à la Mission locale par exemple). Les discours des professionnels et les actions éducatives mises en œuvre visent à transformer, convertir les jeunes à une socialisation particulière, qui sera davantage reconnue dans le monde du travail, au sein des entreprises dans le cadre d'une candidature pour un emploi peu qualifié.

1.3) Le monde du travail

La formation permet aux jeunes de se familiariser avec le monde du travail⁹⁹, dont les pratiques de socialisation sont plutôt éloignées des leurs. Les stages permettent une confrontation avec la

⁹⁹ Nous devrions plutôt dire « les mondes du travail » car les normes et les pratiques de socialisation sont variées et hétérogènes, parfois contradictoires. Les modes de socialisation ne sont pas uniformes et il peut y avoir des différences fortes entre les domaines professionnels. Des métiers peuvent par exemple avoir des heures d'activité qui diffèrent fortement avec la majorité (le métier d'ambulancier ou les métiers liés à la restauration). Il faudrait également modérer cette uniformité en précisant que les normes et les attentes sont également différentes suivant le poste visé dans l'entreprise et son niveau de qualification requis.

« réalité » du métier, ou plutôt une « réalité » dans un contexte particulier qui ne rend pas compte de l'ensemble des dimensions et des configurations de ce métier. La place que les jeunes prennent, et qu'on leur donne, varie fortement entre ceux qui disent simplement observer et être inactifs, et ceux qui disent être intégrés à l'équipe, à « leurs collègues » (tels Ridah et Vincent). Ces variations dépendent tout d'abord de la nature du stage et de la progression dans la formation. Au début de celle-ci les stages correspondent surtout à de l'observation tandis qu'à la fin il s'agit davantage d'une mise en situation professionnelle. Cependant nous observons bien des différences nettes en fin de formation entre les différents stagiaires. Le discours de certains jeunes fait apparaître une implication au-delà de ce qui leur est demandé. C'est le cas de Marouane, qui a fait un stage dans une entreprise d'ambulance. Il a apprécié ce stage, s'est impliqué dans ce travail, mais également au sein de l'équipe. Il est d'ailleurs reconnu par les professionnels comme un collègue :

« C'est plutôt un jeune qui était là une demi-heure en avance, qui repartait une demi-heure en retard, il se reposait pas, il attendait pas que ça vienne. Il y allait de lui-même, demander, même s'il était en avance sur quel véhicule il serait, avec quelle équipe pour commencer sa vérification de véhicule. Pour les autres, il faisait vraiment partie de l'équipe. Il s'est aussi impliqué à la fête de l'équipe, de l'entreprise qui a lieu une fois par an. Tout le monde le trouvait très impliqué dans son stage et dans l'entreprise. » (David, tuteur)

Ici la reconnaissance de l'implication du jeune au travail s'appuie sur une reconnaissance du dépassement de ce qui est contractuel. C'est-à-dire que le jeune fait davantage (en termes de tâches et d'horaires) que ce qui est prévu, et c'est ce qui est reconnu et valorisé par son tuteur. L'implication et la prise d'initiative sont ici valorisées par le fait de faire plus que ce qui est requis, de ne pas compter ses heures de travail. Les stages permettent au jeune de découvrir un métier, par l'observation puis la mise en situation, mais également de se confronter au monde du travail, ses normes et ses contraintes.

a) Familiarisation avec les normes, valeurs et attitudes professionnelles, ce qui est attendu, ce qui est valorisé par le monde du travail

Les stages sont l'occasion d'une immersion dans l'entreprise. Les jeunes font l'expérience de ses normes et de ses contraintes en termes d'horaires, de relations professionnelles (du langage à adopter, des attitudes à avoir). Les formateurs insistent sur ce versant qui les amène à respecter les horaires, être à l'heure, être poli, etc. C'est-à-dire l'acquisition de valeurs utiles socialement en entreprise.

« Maintenant j'ai de l'expérience. Je sais quelles sont les attitudes à adopter... » (Nicolas).

« Parce que maintenant je sais comment, je sais comment, enfin, me comporter avec ... enfin avec certaines personnes. Donc que ça soit un cadre, que ça soit un employé, que ça soit un ami, ouais... y a quelques changements j'ai envie de dire [...] maintenant le milieu professionnel je sais comment l'approcher donc... je vais pas y aller comme ça, en débardeur...

Ce que tu faisais avant ?

Hum, ouais. » (Medhi)

Soraya nous dit que les stages en entreprise lui ont apporté une maturité et un rythme de « vie professionnelle » :

« Je me sentais vraiment jeune. Je me sentais enfant. Pas... ça m'a donné confiance en moi. Et j'ai du mal à me réveiller ce matin, moi qui me réveille à 10h, 11h, et... je sais pas, j'étais habituée à la Calandre, ça m'a donné la force à me lever plus tôt, à accompagner ma fille à la crèche, c'était tous les jours. Même si c'était le début, c'était dur au début, mais quand même j'ai vraiment réussi, c'était... si j'ai vraiment réussis avec... parce qu'il y avait personne, son père il était pas avec moi. C'est moi et ma fille, et j'ai réussi à faire ça. » (Soraya)

Les stagiaires font l'expérience d'une socialisation professionnelle, qu'ils découvrent pour la plupart :

« Dans mes stages c'est vrai que j'ai appris l'expérience, de vivre, passer cette expérience avec les autres, (?) pas et tout, donc c'est aussi une expérience de vivre avec d'autres, de travailler avec d'autres qu'on connaît pas et tout. De s'adapter et tout. Y a pas mal de personnes quand on a fait le stage et tout. » (Ionela)

Certains se confrontent à des horaires de travail avec lesquels ils peuvent être en difficulté. Le rapport au temps des jeunes est parfois fortement différent de ce qui est attendu en entreprise. Certains arrivent avec du retard en stage, ils n'ont pas toujours un agenda¹⁰⁰. Ce rapport au temps est abordé par la formation : « nous on nous demande quelque part de les amener à terme, à réintégrer des pratiques un peu plus normales de gestion de l'agenda, de gestion des engagements » (un cadre de direction).

b) L'expérience professionnelle

Parmi les jeunes de notre échantillon deux parcours se distinguent. Certains jeunes ont déjà travaillé plusieurs fois, ils viennent souvent en formation pour ne plus avoir ces petits boulots par défaut, mais pour pouvoir prétendre à une situation plus stable, Simon dit en « avoir marre de faire des petits boulots ». D'autres n'ont pas d'expérience professionnelle, ceux-là ont parfois déjà fait quelques emplois saisonniers. Pour ces jeunes, les stages sont l'occasion d'avoir une expérience professionnelle, de « faire », d'expérimenter et de pouvoir le faire valoir. Maxime explique que lors de son stage il a pu essayer d'adapter la gestion des tâches qui lui sont assignées :

Enquêteur : « *Les tuteurs en entreprise, est-ce que tu t'imaginais à leur place et faire le même métier qu'eux ?*

- Heu ouais, certains ouais. Je me suis quand même imaginé... tu vois, c'est vrai que... ouais, y en a ... je pense que... mais c'est vrai qu'en y a un c'est sûr il faisait plus d'attaches que d'autres... on voyait à la façon qu'ils travaillaient aussi ils avaient des méthodes différentes. Ils avaient leur organisation.

- Hum.

- Que moi je pouvais avoir une autre idée de l'organisation que j'aurais fait à leur place.

- D'accord

- Ouais, j'essayais tout le temps d'optimiser... voir si leur solution était bien, ou... si j'aimais bien leur méthode, et c'est vrai que souvent d'évaluer ça.

- Souvent t'évaluais ça ?

- Ouais, je sais, c'est un truc qui m'a...

- D'accord.

- Après comme ça, moi à un moment je sais comment que j'm'organisais et voir si ça... si c'était la même production, comme on dit, beh moi si je voyais que ça se produisait bien je disais que c'était une bonne méthode. » (Maxime)

¹⁰⁰ C'est ce rapport au temps qui a perturbé la recherche. Des jeunes ne sont pas venus à des rendez-vous, des entretiens ont été repoussés (cf. p. 10).

Ces mises en situations sont appréciées des jeunes, parce qu'elles sont concrètes et que le jeune peut s'impliquer dans l'activité professionnelle :

« J'ai appris pas mal de choses, (?) c'était toujours assistant administratif, toujours... mais c'était bien parce que pendant mon stage j'étais pas juste la stagiaire, j'étais aussi comme les employeurs parce que je donnais des conseils, je me donnais des idées

- Enquêteur : D'accord, ha oui

- C'était pas mal, vu que ils ont ... ils ont bien pris mes idées, ils ont bien pris pas mal d'idée par rapport à des tableaux, des trucs comme ça, parce qu'on a des listes, des numéros et tout ça, donc moi j'ai bien... j'ai bien... j'aime bien le travail sur ordinateur. [...] J'étais un employé [...] c'est plus formateur [qu'en formation], c'est plus... ça prend beaucoup plus de chose on est sur le métier en lui-même, donc... on voit les circonstances... » (Virginie)

Ils découvrent parfois ce monde-là et peuvent faire valoir cette expérience. Il peut s'agir de tenir une caisse, faire et présenter des tableaux élaborés sur un ordinateur, être en relation avec des clients, etc. La mise en mot de ce qu'ils ont appris permet une valorisation de cette expérience, qui est attendu lors des futurs entretiens d'embauche.

« Mais... j'ai aussi... en termes de secrétariat, je savais pas comment affranchir du courrier... même si le terme affranchir pour moi c'était pas... Du coup j'ai appris ça, j'ai appris à gérer, bah les dépenses de la maison de retraite... » (Virginie)

Certains remobilisent d'ailleurs cette expérience pour obtenir un stage similaire dans un autre endroit

« Et ça t'a servis pour refaire ce que tu fais maintenant ou ?

- Medhi : On va dire ouais bah... on fait... on fait quoi ? bah là c'est du nettoyage, et là-bas bah... c'était bah des... de l'entretien. Y a juste l'espace vert qui change quoi. Là on est... on est dans un magasin, on nettoie des vitre, on nettoie le sol, on nettoie le parking... bah à [l'autre lieu de stage] c'était tu nettoyais la cour, tu nettoyais les vitres. Et... et voilà et tout ce qui était... sortir les... sortir les poubelles... »

« Sinon c'est vrai qu'on a fait beaucoup de, tout ce qui est entreprise, connaissance de l'entreprise, du règlement, [...] Le droit, des documents... ouais l'administratif aussi. » (Nicolas)

C'est d'ailleurs principalement pour acquérir cette expérience qu'lonela a voulu intégrer le dispositif de formation. Elle est immigrée roumaine et, comme elle n'a pas de titre de séjour, elle ne peut pas s'inscrire à pôle emploi et ne peut pas faire de stage en entreprise. Cette formation lui a permis de pouvoir faire plusieurs stages, « c'était une grande chance pour moi... ». Elle espère que ça lui permettra d'obtenir un emploi moins difficilement.

Cette expérience permet aux jeunes d'apprendre et de retenir certains codes qui leur permettent de mieux se positionner en tant que « futur employé » lors d'un entretien d'embauche. Ces stages leurs permettent de travailler dans différentes entreprises, de rencontrer plusieurs professionnels et petit-à-petit de tisser un véritable réseau professionnel.

c) Le réseau d'entreprise

Les jeunes conservent des contacts avec des professionnels, souvent ceux avec qui le stage s'est bien passé. Ils reconnaissent pouvoir remobiliser ces contacts par la suite :

« La responsable m'a dit d'écrire à la DRH parce que j'étais euh ... j'avais beaucoup de compétences en secrétariat. J'apprenais très vite. » (Virginie).

« Je suis allé un peu partout, donc, après les entreprises ils me connaissent bien, donc ils savent que je... y a pas, que je bosse bien, donc c'est vrai qu'à ce niveau-là je... quand... je vais dans une entreprise, les gens ils te parlent en bien, que je me rappelle, pour faire le rapport de la ville de Nantes, on avait le rapport après mon arrêt de travail. Et les patrons, ils s'étaient très bien rappelés de moi, et, je m'en rappelle, et il m'avait dit.... Il m'avait dit le patron il me fait "ha je... ça c'était très bien passé", et... il se rappelait et tout, et c'est vrai que... comme, comme il dirait dans la famille, il fait il était content (?) au moins ils savent que les entreprises, que noté ça c'est un bon point et tout, comme il disait, moi les entreprises sait que, si un jour vous cherchez du travail, ils auront de l'information positive. » (Maxime)

Soraya dit également qu'elle peut revenir sur son lieu de stage puisque on lui a dit « si c'est un jour ou tu veux du travail... ». Ionela a toujours des contacts avec sa référente de stage, son statut d'immigrée ne lui permet pas d'avoir un emploi dans cette entreprise, mais elle espère que cela va changer rapidement :

« On s'appelle souvent, et puis y a quelque chose, elle m'envoie par mail, donc on est resté en bons termes et tout, donc... y a pas de soucis pour ça. [...] on garde toujours le contact, mais, pour travailler dans le public, on doit avoir la nationalité et tout ça donc... » (Ionela)

Certains ont déjà recontacté des professionnels pour un deuxième stage (dans le cadre d'une autre formation). Medhi a ainsi recontacté une entreprise de mécanique dans laquelle il avait déjà effectué un stage lors de son BEP. Ce réseau leur permet également d'étoffer les garanties qu'ils présentent lors d'un recrutement, notamment lorsqu'ils peuvent être recommandés :

« Comme moi j'ai aussi une lettre de recommandation de ma responsable de la mairie, donc, c'est pas mal du tout (?) d'autres responsables qui sont au... qui savent le métier tout ça, qui parle de tout que nous on est bien, qu'on sait faire ça ça ça. [...] C'est pas mal aussi, et c'est aussi bien pour avancer aussi dans les... les... trouver un travail aussi après » (Ionela)

Les jeunes expriment un sentiment de familiarisation avec les entreprises, ils disent mieux identifier les personnes qu'ils peuvent contacter (et pas seulement parmi celles qu'ils ont rencontrées dans le cadre de leur stage). Ils savent de mieux en mieux demander et recueillir des informations relatives à leur formation, voire à leur projet professionnel. Ionela a récupéré des informations sur ses lieux de stages pour son projet de création d'entreprise, notamment sur les questions législatives et relatives à la comptabilité. Ces informations lui ont permis de mieux cerner ce qu'elle devait perfectionner avant de tenter de créer son entreprise, et ce qui n'était pas nécessaire. L'extension de ce réseau leur permet de trouver, et de savoir trouver, davantage de soutien, d'informations. Ils sont plus confiants et moins disqualifiés : « Je suis moins isolé on va dire [...] J'ai des contacts plus ici pour me débrouiller » (Nicolas). Cela paraît d'autant plus important que ces jeunes ont souvent peu de ressources mobilisables pour favoriser leur recherche d'emploi et leur insertion socio-professionnelle.

2) L'autonomie de l'individu (les ressources)

Nous l'évoquons dans la revue de littérature sur le décrochage scolaire, les jeunes concernés par un décrochage rencontrent plus souvent des difficultés sociales, notamment liées à un défaut de certaines ressources. Ils ont davantage de difficultés socio-économiques, des difficultés liées au

logement mais aussi à la santé. L'étude des situations des jeunes qui suivent une formation visant l'accès à une formation qualifiante ou à l'emploi confirme le cumul de ces difficultés. Il convient cependant de distinguer différents parcours : les jeunes ne sont pas dans la même urgence, ils n'ont pas les mêmes attentes. Certains sont déjà indépendants : ils ont un logement individuel, ont un compagnon ou une compagne qui a un travail, perçoivent des aides qui leur permettent de ne pas être dépendants de leur famille. Parmi les jeunes qui bénéficient d'un soutien familial, certains aspirent à être indépendants rapidement tandis que ce n'est pas une préoccupation majeure pour d'autres. Pour Medhi par exemple, l'indépendance n'est pas un objectif prioritaire. Lorsque nous lui demandons comment il se voit dans un an, il répond :

« Peut-être dans un studio, et sa petite voiture, enfin, si j'ai envie d'être indépendant... enfin, du genre demain... bah que je puisse directement quoi, enfin... qu'il y ait rien qui me retienne de soucis d'argent, de soucis de permis. De soucis de trucs comme ça quoi. » (Medhi)

Ils sont quelques-uns à considérer l'autonomie davantage comme une contrainte, souvent tant que leur famille peut subvenir à leurs besoins.

Pendant le passage en formation, certaines ressources vont évoluer et vont ainsi contribuer à la réduction de la disqualification que ces jeunes subissent au départ pour la plupart. Parmi ces ressources, nous distinguons la mobilité, le logement, le soutien pour assurer certaines responsabilités familiales, les ressources financières, ou encore la compréhension et l'expression écrite et orale.

2.1) La mobilité

La mobilité est un frein majeur à la formation et l'insertion. Le lieu d'habitation, suivant qu'il est situé sur un territoire de relégation ou sur un territoire plus avantageux en termes de services et de mixité sociale, suivant le développement des transports publics et donc la possibilité et la rapidité pour se déplacer dans d'autres endroits, pèse sur l'autonomie des personnes et leur mobilité.

La mobilité des jeunes dépend de leur appréhension de l'espace et des moyens qui leur sont disponibles. En effet, les moyens impactent également la mobilité, notamment le fait de pouvoir passer le permis ou d'avoir un véhicule. Un moyen de transport personnel est parfois un atout majeur lorsque le jeune habite dans un territoire urbain périphérique, ou dans un territoire rural, peu desservi par les transports en commun. Enfin la mobilité dépend de plusieurs compétences – pouvoir se déplacer, s'orienter – que les jeunes n'ont pas toujours entièrement acquises.

La mobilité est une difficulté fréquemment citée par les jeunes. Ils n'ont cependant pas tous les mêmes moyens à leur disposition. Deux jeunes de notre échantillon ont leur permis et une voiture personnelle. Ils n'évoquent pas de difficulté pour s'en servir (ils partent en vacances avec), ni pour les frais que cela implique (notamment l'essence, l'assurance et l'entretien). Pour les autres cela reste une source de complication. Virginie habite dans un village à la périphérie de Nantes. Elle doit faire 5 km pour aller dans le bourg du village, pour pouvoir prendre le bus qui la conduit en centre-ville. Lorsqu'elle était en formation, son beau-frère l'emmenait à un arrêt de tramway pour qu'elle puisse s'y rendre. Si Virginie peut mobiliser des ressources familiales pour compenser la difficulté de se déplacer, ce n'est pas le cas de Myriam, qui a dû renoncer à un stage dans un service de nettoyage car elle ne pouvait pas s'y rendre. L'organisme de formation et les autres dispositifs peuvent apporter une aide dans le financement du permis (plusieurs jeunes sont en train de le passer au

moment de notre enquête), ou pour bénéficier d'un abonnement de transports publics réduit ou gratuit. Les jeunes soulignent l'accélération de ces démarches lorsqu'ils sont accompagnés.

« Je l'ai juste vu rapidement [le professionnel chargé du suivi de ces démarches], très rapidement au début, voir comment ça se passait pour obtenir la carte tempo¹⁰¹. » (Simon)

Ainsi plusieurs jeunes pouvaient prétendre à l'abonnement gratuit, mais ce service est peu connu et ils n'ont fait les démarches qu'avec les conseils des professionnels. Le suivi en formation (parfois par la Mission locale) permet d'assurer le bénéfice de ce droit.

2.2) Le logement

L'institution de partenariat entre les organismes de formation et de logement permet de fournir une solution d'urgence pour des jeunes qui sont sans domicile. Nous n'avons pas observé de telles difficultés pour les jeunes que nous avons suivis. Là encore il faut distinguer les jeunes qui vivent chez leurs parents de ceux qui sont indépendants et qui peuvent rencontrer des difficultés pour le loyer ou pour changer de logement parce qu'ils ont dû le choisir par défaut (avec des difficultés d'accès ou peu adapté à une famille). Plusieurs attendent de pouvoir subvenir à leurs besoins pour quitter le foyer familial :

« Je suis bien chez mes parents. Bah j'attends d'être stable en fait, j'attends d'avoir mon permis, et puis pour avoir d'avoir l'opportunité d'avoir une formation, ou... ou un travail. Comme ça je sais que j'aurai pas de soucis après pour payer le loyer » (Manon)

Peu d'individus ont changé de logement pendant notre enquête. Soraya dit avoir bénéficié de son statut de stagiaire de la formation professionnelle pour obtenir un logement pour elle et sa fille (avant elle vivait en foyer). Ionela, qui avait demandé un logement social depuis longtemps, a obtenu une réponse positive rapide après l'entrée en formation.

2.3) Les responsabilités familiales

Les jeunes inscrits dans les dispositifs de formation de cette enquête sont âgés de 16 à 30 ans. Certains d'entre eux sont parents et cela peut générer des difficultés, notamment pour la garde de leur enfant pendant la formation, la recherche d'emploi ou l'emploi en lui-même. Parmi les jeunes que l'on a suivis, seuls deux étaient parents (Soraya et Alina). Cependant, la garde n'était pas un problème pour elles.

Des entretiens que nous avons passés avec des professionnels indiquent les difficultés que les jeunes parents peuvent rencontrer. Parmi les tuteurs de stages que nous avons rencontrés, Marilyn, qui travaille dans une entreprise accueillant des stagiaires, nous dira refuser les jeunes qui ne peuvent pas travailler le soir parce qu'ils doivent garder leur enfant. Elle travaille dans la prise en charge d'adultes dépendants. Elle considère que travailler le soir et la nuit est une dimension du travail auquel le jeune doit être nécessairement confronté. Ainsi, malgré des revenus minimums et moindres que lorsqu'ils sont employés, les stagiaires qui viennent dans son entreprise doivent trouver une solution :

¹⁰¹ C'est un titre de transport délivré gratuitement sous certaines conditions.

« Parce qu'ils ont des enfants, ils peuvent pas faire le soir, et je leur dit "mais le jour où vous voulez travailler, vous pourrez pas dire ça à vos patrons." » (Marilyn, tutrice).

Outre les enfants, certaines configurations familiales peuvent impliquer la charge (à différents degrés) d'autres membres de la famille. Certains doivent ainsi se préoccuper d'un parent, d'un ou plusieurs membres de la fratrie. Nous n'avons pas non plus observé ce type de situation.

2.4) Les ressources financières

Les jeunes qui suivent ces formations ont souvent peu de ressources financières. Ils ne peuvent pas tous bénéficier du RSA. Peu ont déjà travaillé et souvent pas assez pour toucher l'allocation d'aide au retour à l'emploi. Le fait de suivre la formation permet de percevoir une allocation en tant que stagiaire de la formation professionnelle. Le montant de cette allocation dépend de l'âge, de l'activité salariée antérieure et de certaines caractéristiques (par exemple avoir seul la charge d'un enfant, être veuve ou divorcée, être reconnu comme travailleur handicapé, etc.). L'allocation perçue varie ainsi de 130€ pour les jeunes de 16 à 17 ans, à 709€ pour les « travailleurs non-salariés justifiant d'une activité salariée ou non salariée d'au moins un an dans les trois ans qui précèdent l'entrée en stage ».

Ainsi Virginie (19 ans), qui vit chez ses parents, perçoit 300€, Simon touche 425€. Une somme qui ne leur permet pas de subvenir entièrement à leurs besoins. Par conséquent cela freine leur indépendance et éloigne les individus qui sont dans l'urgence et qui doivent rapidement trouver des moyens de subsistance.

2.5) Bénéficiaire de la protection sociale et d'une prise en charge adaptée

Les jeunes ne sont pas toujours familiarisés avec, voire ne connaissent pas, les différents mécanismes et dispositifs de la protection sociale. Leur accompagnement sur ces questions a donc son importance et permet de réduire un frein à l'insertion sociale et professionnelle. Il nous a été difficile de traiter la question de la santé dans notre enquête. Les jeunes l'ont très peu évoquée au cours des entretiens. Le fait que les formateurs disent eux-mêmes avoir des difficultés à identifier les problèmes de santé des jeunes, ceux-ci se livrant progressivement au cours de la formation, nous amène à penser que nous ne pouvons conclure à une absence de ces problèmes. Cette enquête pourrait ainsi être complétée par une deuxième se basant sur une récolte anonyme de données permettant peut-être de recueillir davantage d'informations. Le faible nombre de jeune qui ont été suivis limite également le recueil d'informations sur cette question.

Faire valoir ses droits en termes de protection sociale requière souvent d'entamer des démarches administratives, de suivre leurs étapes, de se déplacer, de prendre des rendez-vous, autant de procédure qui peuvent mettre les jeunes en difficulté. Nous présentons plus haut¹⁰² la situation de Maxime qui exprime une incompréhension de ce système dont les démarches à suivre viennent se cumuler à d'autres difficultés.

Plusieurs sont réticents, voire opposés, à certains accompagnements jugés stigmatisants, tel qu'aller voir un psychologue. Manon n'y va pas « parce que ça va », Nicolas parce que « je fais rien dans ce

¹⁰² Cf. p. 26.

sens-là quoi ». Philippe Bregeon note d'ailleurs à ce propos que « l'injonction des institutions à "aller rencontrer un psy" est généralement interprétée comme le continuum d'un certain contrôle plutôt qu'une opportunité de résoudre quoi que ce soit »¹⁰³.

Enfin, pendant notre enquête, une jeune fille a été identifiée comme souffrant d'anorexie. Les formateurs ont estimé qu'ils n'étaient pas compétents pour cet accompagnement et qu'elle devait d'abord être suivie dans un dispositif adapté. Elle a accepté cette nouvelle prise en charge. Ainsi cette sortie, non comptabilisée dans les sorties « positives », correspond pourtant à l'identification d'une problématique particulière qui freine l'insertion de cette personne.

2.6) La compréhension et l'expression, écrites et orales

Les programmes de formation incluent des enseignements en mathématique et en français. Ces apprentissages s'appuient sur des situations concrètes, en lien avec un atelier, parfois avec le projet que le jeune élabore. Bien que certains des jeunes que nous avons interrogés disent être intéressés par ces enseignements (lorsqu'ils les trouvent « utiles »), ils ne considèrent pas que cela leur ait apporté quelque chose (ce n'est pas cité dans les apports de la formation). Seules Soraya et Ionela disent avoir beaucoup progressé en compréhension et en expression. Elles ont émigré récemment (Soraya du Congo et Ionela de Roumanie) et ne parlaient pas français à leur arrivée. La formation a permis à Soraya de progresser en français, par les cours, mais aussi par les échanges avec les autres stagiaires. Elle prend en plus des cours du soir en français « j'ai amélioré le français [...] j'ai timide, j'ai parlé ». Ionela a également beaucoup progressé, notamment en retravaillant sur des connaissances qu'elle avait déjà, lui permettant ainsi de faire rapidement la correspondance entre les termes roumains et les termes français.

« En maths oui, c'est vrai que on a appris des choses. Bon, moi je connaissais déjà, c'est vrai que je connaissais en roumain mais... et après je savais, en français aussi, à pas mal de truc que je savais que c'était ça... mais je savais je connaissais, mais je savais que c'était ça, que je connaissais en français » (Ionela)

Ionela a ainsi pu travailler son français, sa grammaire et sa syntaxe. Elle parle de manière fluide maintenant. La socialisation par les pairs a ici toute son importance tant elle est constituée d'échanges quotidiens. D'autres stagiaires ont ainsi proposé à Soraya des cours particuliers afin de perfectionner son français.

2.7) Le maintien des contraintes, la régulation par la « motivation »

Les jeunes qui fréquentent ces dispositifs rencontrent souvent des difficultés sociales en amont. Les dispositifs les accompagnent sur la résolution, du moins l'atténuation, de certaines d'entre elles. Se pose alors la question d'un équilibre entre l'aide apportée, et l'exigence d'autonomie en retour. La réduction des freins à l'insertion n'est pas un objectif prioritaire et est toujours soumis à « l'investissement » du jeune, estimé par les professionnels, dans l'obtention d'une formation qualifiante ou d'un emploi. Le permis est un exemple éclairant sur cette question. C'est un frein en termes de mobilité, d'autant plus pour les jeunes qui vivent dans des territoires mal desservis par les transports en commun (les territoires urbains périphériques ou les territoires ruraux). Le permis est

¹⁰³ Bregeon, « Rapports aux institutions et aux dispositifs d'insertion de jeunes "à bas niveau de qualification" », Paris, GRESCO, 2013.

également un atout pour la recherche d'emploi, il peut être indispensable pour certains postes, au moins fortement recommandé¹⁰⁴. Des aides au financement du permis sont disponibles pour des candidats inscrits à une formation qualifiante. La Mission locale finance les leçons de conduite pour le permis, à la condition que le jeune finance le code et qu'il ait obtenu un contrat d'apprentissage. Dans certains organismes de formation, le choix a été fait de refuser de fournir une aide financière au permis de conduire de peur que cette aide devienne la motivation principale d'adhésion au dispositif, devant l'accession à une formation qualifiante ou à un emploi. D'ailleurs, il est intéressant de remarquer que le fait qu'un jeune candidate pour entrer en formation avec l'objectif de passer son permis correspond à une stratégie et une mobilisation des ressources qui sont recherchées et valorisées par les professionnels dans d'autres contextes. Le jeune identifie ainsi une stratégie pour l'obtenir et ainsi réduire un frein important à l'accès à l'emploi, il entame des démarches pour entrer en formation, argumente pour être sélectionné. Toutefois les agents de ces organismes disent se positionner en équilibre entre une aide nécessaire et une assistance qui serait préjudiciable, ou étrangère, à leur action éducative. Car ils disent bien vouloir se garder « d'assister » les jeunes, du moins de leur fournir une aide qui deviendrait la motivation principale pour intégrer l'école. Ils insistent sur la nécessité pour le jeune d'être autonome, de faire les démarches lui-même. Cependant cela a pour conséquence de favoriser ceux qui l'ont déjà (souvent avec le soutien de leur famille) ou ceux qui ont davantage de ressources et de dispositions pour l'obtenir. Par conséquent, le fait que l'obtention du permis reste une difficulté, principalement en termes de moyens financiers, contribue au maintien de certaines difficultés socio-économiques de ces jeunes, difficultés qui sont moins rencontrées par les jeunes issus de milieux plus favorisés.

Les responsabilités familiales, et notamment la garde des enfants, peuvent également être un frein au suivi assidu de la formation, à la recherche d'emploi ou à l'emploi en lui-même. Devant cette inégalité liée en partie aux difficultés sociales, notamment économiques, des professionnels peuvent laisser aux jeunes le soin de régler ce problème, parfois avant de les accepter.

« On leur demande dès le départ "est-ce que vous avez un problème de garde, est-ce que vous avez un problème..." bon bah oui, bon bah on leur met... avant de les embaucher, on leur met des prospectus pour qu'ils s'organisent pour garder... On essaye. Bon des fois, c'est pendant, mais on essaye toujours, d'être là-dessus. [...] je vous dis, on travaille les problématiques familiales » (un formateur)

Réduire cette problématique au manque d'information ne permet pas de réduire les conditions qui font émerger cette difficulté, et maintiennent ces parents dans leur difficulté, surtout ceux qui ont un rapport distant avec les pratiques scripturales. L'intention d'éviter une action d'assistance et de favoriser l'autonomie des jeunes en fonction de leur « volonté » s'appuie ainsi sur une lecture incomplète des difficultés qu'ils rencontrent et de la distance qui ne permet pas aux jeunes d'être égaux devant ces ressources et ces démarches. Il en résulte un maintien des inégalités entre les jeunes.

¹⁰⁴ Nous développons davantage ces questions de mobilité ci-dessus (p. 51).

2.8) Le filet de sécurité : une protection de la situation personnelle

A l'instar d'autres dispositifs (notamment le suivi en Mission locale), être en formation permet un accès à des aides, à des droits, constituant ainsi un filet de sécurité¹⁰⁵ pour le jeune. Cela permet de toucher une allocation, si minime soit-elle, d'avoir un logement (Soraya). L'action des professionnels permet également une accélération des démarches, pour les titres de transport par exemple :

« Donc... quand j'y suis que... j'allais à l'E2C, j'avais pas de titre de transport, j'ai rappelé la mission locale, j'ai demandé un rendez-vous, c'était... c'était trop long. Et Julien a décroché le téléphone

- Enquêteur : Tout de suite !

- Ouais, c'était bah le jour d'après, tôt le matin, l'après-midi je suis revenu avec ma carte de bus. » (Medhi)

La formation permet au jeune de « se poser », d'être moins dans l'urgence, parfois de reprendre une activité reconnue et valorisante :

« C'était une remise... une remise à pied pour moi. Parce que ça faisait un petit moment que je faisais rien [Il nous dira plus loin qu'il jouait sur son ordinateur une partie de la nuit]. Donc le fait de commencer progressivement, ... comme ça, c'était un bon point. » (Medhi)

Avoir cette activité valorisée permet parfois d'apaiser les relations familiales. Medhi nous dira être moins en conflit avec sa mère, être plus souvent auprès d'elle et partager davantage de moments, ce qui contraste avec la période précédant l'entrée en formation :

« Ma mère elle m'appelle plus en me disant "t'es toujours en vie ?" Heu ou "tu sais je suis pas morte", je fais "bah oui je sais", moi je me vois mal arriver "bonjour maman, ça fait quelques jours que je suis pas passé, je déprime... j'ai envie de me tirer une balle" (rires)

- Enquêteur : Ouais c'était un peu comme ça ?

- Ouais, bah oui, c'était, enfin c'était... pour pas... que les autres, que les gens de ma famille voyaient que j'étais mal en fait. Finalement.

- En fait t'étais mal pourquoi en fait ? parce que t'arrivais pas à...

- A me relancer professionnellement.

- Et ça commençait à te peser... très sérieusement ...

- Ouais. » (Medhi)

La formation permet ainsi d'apaiser la situation du jeune tout en agissant sur certaines ressources qui lui font défaut. Ainsi « le soutien d'agents institutionnels peut représenter une forme de capital social [...] qui peut s'avérer utile sur le plan de l'inflexion des trajectoires (l'éducateur pouvant faire office de "caution morale" sur le marché du travail ou dans l'accès à diverses ressources : préparation du permis de conduire, recherche de logement social, accompagnement auprès de diverses administrations) »¹⁰⁶. Cette période permet de réduire la pression due au manque de ressources dans cette période de latence. Isabelle Coutant note d'ailleurs que « la sociologie de la déviance montre que, pour nombre de jeunes, la conversion des *habitus* déviants en *habitus* "conformes" résulte en partie d'adaptations "spontanées" (c'est-à-dire sans intervention

¹⁰⁵ Nous reprenons ici l'image utilisée par Xavier Zunigo.

¹⁰⁶ Isabelle Coutant, « Le pouvoir des mots : à propos de l'encadrement socio-éducatif des jeunes "sans avenir" », *Formation Emploi, Cereq*, 2005, vol. 89, p. 30.

institutionnelle) [...] le passage à l'âge adulte et la mise en couple pèsent sur le style de vie, la "culture anti-école" cède progressivement la place à la culture du groupe ouvrier »¹⁰⁷.

3) Le rapport à soi

Nous constatons, à partir des discours des jeunes, que la formation initie ou accompagne un changement du rapport à soi. Nous avons déjà évoqué les changements d'attitudes dans le milieu professionnel¹⁰⁸, les jeunes modifient leurs manières d'agir, d'être, de se présenter, d'interagir. Ces évolutions, lorsqu'elles sont reconnues, et valorisées par les jeunes, impactent leur confiance en eux. Ils disent ainsi être plus confiants dans leurs démarches et dans la rencontre avec des professionnels, mais également dans d'autres situations en société :

« Je sais que pour ça, c'est déjà une bonne chose. Parce qu'avant parler aux gens, j'arrivais pas trop et pour l'instant j'ai réussi à parler avec la plupart des gens et ça a été... je me suis dit... ouais avant j'aurai jamais fait ça donc ça me fait plaisir quoi. Moi-même. » (Maxime)

« Ça m'a donné vraiment confiance en moi. J'ai dit que je suis capable quand même, parce que j'étais pas sûr que je fais (?) avec ma fille à côté, je me sentais jeune, mais je me sentais quand même encore enfant et j'ai arrivé à tout faire ça. [...] Mais arriver à l'heure, et une fois la formation est finie, et j'ai fait les stages, j'ai commencé à six heures juste, sept heures juste, et je reprenais ma fille à six heures. Tout ça ça... je suis content. J'ai vu que je suis fière de moi. J'ai pas... j'ai pas si j'avais pas confiance en moi. J'étais pas sûr que je peux arriver de faire une chose comme ça. Donc ça m'a fait grandir aussi. » (Soraya).

Nicolas décrit quelques moments de la formation qu'il a particulièrement appréciées :

« Le théâtre, bah... c'était sympa pour découvrir déjà comment ça se passait. Parce que enfin, c'était théâtre et c'était comme... c'était un peu cinéma, parce qu'on a fait une espèce de pièce de cinéma. On a filmé et tout. [...], y a même un... comment ça s'appelle... un comédien amateur qui est venu et tout. Pour nous apprendre... en plus comme j'étais dans les premiers rôles... [...] Ouais, personne voulait [...] Ouais. Vu qu'ils étaient tous "non, non, moi je veux pas de caméras..." tant pis moi je fais bon... donc voilà, c'est vrai que tout le monde était à cette époque-là, même les enseignants ils ont fait "quoi toi ? premier rôle ?" [...] Et finalement ça s'est bien passé, ils étaient tous fiers de moi. »

On voit ici comment le théâtre, mais aussi le fait d'avoir un rôle que personne ne voulait et qu'il soit valorisé dans ce rôle, a eu un effet positif sur son estime de soi. L'entrée en formation peut aussi s'accompagner d'autres activités qui visent à « se sentir bien dans son corps », tel Nicolas qui se met au fitness et à la musculation pour « se remettre en forme ». Plusieurs ont le sentiment d'avoir un rythme différent, un rapport au temps qui est davantage reconnu dans le milieu professionnel, mais aussi par leurs parents.

¹⁰⁷ *Ibid.*, p. 19.

¹⁰⁸ Cf. p. 52 et p. 55.

Maxime : « Je pense qu'il y a un côté aussi de retrouver un peu, tu sais heu... la réactivité qu'elle t'a permise, c'est-à-dire te lever tôt, ou pour... »

Sa mère : « vu qu'il a été une longue période sans rien faire, ils perdent, bon comme moi comme d'autres, quand on est en inactivité, on perd tout sens d'être à l'heure, de beaucoup de choses... et quand il a été, ça a été un bien, bon il apprenait à être à l'heure, ... à manger à des heures plus régulières, enfin un tas de trucs. Ça c'est important. »

Ces évolutions sont fortement liées à un changement dans le rapport que les jeunes ont avec les autres, mais aussi à l'évolution des liens sociaux qu'ils entretiennent.

4) Le rapport aux autres, les liens sociaux

Les formations que nous avons étudiées s'appuient sur le collectif. L'entrée en formation est suivie d'une période d'intégration sur quelques semaines où le groupe varie peu. Les stagiaires restent ainsi ensemble tout au long de la journée et nous constatons l'émergence d'un « effet promotion » se traduisant par un sentiment élevé d'appartenance au groupe. Cette période est suivie d'un parcours individuel, qui se compose d'ateliers en groupe, d'entretiens individuels, et de stages individuels également. Ce « collectif » des débuts est apprécié par les jeunes.

Nos constats convergent avec les recherches de Laurent Riot¹⁰⁹. Le passage en formation permet des rencontres amicales diversifiées, un réseau de connaissance qui leur font se reconnaître entre jeunes. Le groupe leur permet d'être dans l'entre-soi, et de rencontrer d'autres jeunes qui connaissent les mêmes difficultés (« on voit qu'on n'est pas tous seul dans cette situation »). Ainsi le temps passé dans l'organisme de formation « développe la sociabilité amicale et, indépendamment de l'individualisation des "parcours d'insertion", permet aux "jeunes" de réaliser que leurs difficultés sur le marché de l'emploi et de la formation sont les manifestations individuelles d'un destin collectif »¹¹⁰. Medhi exprime bien cet avantage de se retrouver entre jeunes connaissant des difficultés similaires :

« Bah ça permettait de... le fait d'être tous ensemble, ça permettait d'être dans la même situation. Ça permettait d'être... d'être plus relax, d'être plus relâché. De pas avoir honte j'ai envie de dire vis-à-vis aux autres.

- Enquêteur : Ouais tu m'avais dit ouais il me semble la dernière fois que... pour toi le fait d'être ... avec des jeunes qui sont dans la même situation que toi, ça t'avais rassuré quelque part. parce que tu disais t'es pas le seul quoi.

- Ouais ouais. C'est bon quoi, je suis pas... je suis pas plus mauvais qu'un autre, enfin, c'est juste que... voilà, ça arrive à plein d'autres. » (Medhi).

Etre dans ce groupe avec des problématiques relativement similaires permet d'échanger et d'obtenir des informations qu'on ne pourrait pas obtenir si on n'était pas dans ce groupe. Cela permet d'avoir des tuyaux pour mieux connaître le marché de la qualification et d'avoir recours à ses droits. De ce nouveau groupe de pairs peut émerger de nouveaux échanges, une entraide qui permet de valoriser ce qui n'était jusque-là qu'une difficulté. C'est le cas par exemple des jeunes qui ont proposé et assuré des cours de français à Soraya.

¹⁰⁹ Laurent Riot, « Segmentation des dispositifs d'insertion et butinage des jeunes : une vision territorialisée des dynamiques d'offres et d'usages », s.l., 2013.

¹¹⁰ X. Zunigo, « Le deuil des grands métiers », art cit, p. 71.

Cet entre-soi est d'autant plus apprécié par les jeunes qui disent être en décalage par rapport à leur réseau d'amis qui, eux, ont poursuivi leurs études jusqu'au supérieur.

« [Avant d'entrer en formation] je m'isolais, même y a certains, y a certains amis... où j'ai évité de les voir, parce que c'était quoi, Bah disons c'était... "bah t'as fait quoi aujourd'hui ?" "Bah moi j'ai été au travail, j'ai fait ci, j'ai fait ça" »

- Et toi tu faisais rien et t'avais un peu

- "et toi ?"

- Ouais

- "j'ai fait une dizaine de parties, et je les ai toutes perdu, et j'ai pas bougé d'ici, youpi". » (Medhi)

Elle leur permet de nouer des relations avec d'autres jeunes et de se sentir moins exclus : « je suis moins isolé on va dire » (Nicolas). Les stagiaires sont ainsi à nouveau en formation, avec des horaires, un emploi du temps, des contraintes « comme les autres ». Virginie est la seule qui exprime un avis mitigé par rapport au groupe :

« À l'intérieur de la formation je me sentais pas trop à l'aise vis-à-vis des autres jeunes ou... je me sentais pas comprise. Et puis je me sentais un peu différente, je sais pas pourquoi mais.... Enfin ils m'appréciaient pas tellement. Enfin, y en a qui m'appréciaient beaucoup parce que je rigolais tout le temps. Mais y en a d'autres.... Je sais pas, ils voulaient être méchants avec moi. Donc j'ai pas apprécié. » (Virginie)

Nous identifions un sentiment d'appartenance au groupe élevé tout au long de la première phase de la formation. Les premiers jours pendant lesquels ils font connaissance peuvent marquer une forte différence avec leur socialisation antérieure :

« La formation ça nous apprend aussi à vivre en groupe, ce qui est difficile pour certains. Moi je sais qu'au début vivre en groupe j'étais pas trop, j'avais..., j'étais sociable mais y avait des gens que j'aimais j'aurais pensé parler alors que maintenant je parle avec des gens, n'importe qui. Je regarde pas que par l'apparence en fait. Et ça c'est grâce à la formation, c'est vivre en groupe quoi. » (Nabil)

La formation se poursuit ensuite par un accompagnement individualisé, c'est-à-dire que la promotion est « éclatée » et que les jeunes suivent des ateliers avec d'autres jeunes, de promotions suivantes ou précédentes, ont des entretiens individuels et sont en stage individuellement. Ils ne sont plus, alors, avec le même groupe quotidiennement. Les jeunes qui constituaient une promotion quittent alors progressivement la formation, pendant que d'autres promotions arrivent, avec ce sentiment d'appartenance fort que nous avons souligné plus haut. Nous observons ainsi un attachement fort à la formation et au groupe de pairs tout au long de la première phase, puis cet attachement va décliner au fur et à mesure que le groupe de pairs se réduit et qu'il est confronté à de nouveaux groupes plus nombreux.

« Les stagiaires [ceux qui sont arrivés par la suite], voilà c'est ça, les stagiaires.

- Pourquoi tu dis au début en tout cas ? Ça s'est gâté ?

- Bah je sais pas, ouais ça s'est... après c'était un peu... je sais pas y'a... y'a eu beaucoup moins de respect. Parce que ça dépend des promotions. Parce qu'une nouvelle promotion qu'arrive, ça fait vingt personnes d'un coup, et si ils veulent pas s'intégrer, c'est... du coup tout de suite... et ouais, je sais pas y a eu... Bah avant tout le monde se disait bonjour le matin, par exemple hein. [...] même ceux qu'on se connaissait pas, qui était là depuis, qui venait d'arriver et tout. Tout le monde se mettait dans le truc, jouait le jeu un peu. Et après sur la fin, c'était plus vraiment le cas quoi.

- Et c'est lié à quoi ? C'était des jeunes un peu différents ?

- Bah différents, pas plus que ceux d'avant quoi... [...] c'était ouais, je sais pas, c'était plus du tout la même ambiance qu'avant quoi. » (Simon)

« Je me faisais des potes, en général... bah c'est surtout, bah... vu que... y avait eu beaucoup de changement la dernière fois, y avait beaucoup de nouveaux, je me suis surtout entendu avec les anciens quand j'y allais. » (Maxime)

Nicolas décrit également une « bonne ambiance », une connivence forte pendant la période collective :

« On communiquait tout le temps ici. [...] D'ailleurs [les formateurs] étaient restés... au début ils trouvaient ça bizarre les enseignants comment, en fait on se mettait en rond en fait ici. Et on se parlait tous. Et ils disaient "tiens pourquoi vous faites ça ?" En fait bah, on ajoutait des chaises quand quelqu'un arrivait, il mettait sa chaise dans le couloir, et puis... et puis au final ça faisait un sacré rond, c'est vrai qu'on s'en rendait même pas compte. On était tous en train de parler. Ils disaient "c'est la première fois qu'on voit ça". Parce que voilà quoi, on parlait de tout et de rien. Donc c'était sympa quoi.

- C'était plutôt votre promo ? Ou

- Heu ouais, c'était notre promo, et puis... l'ancienne, une ancienne promo.

- D'accord.

- Ouais. Parce que nous quand on est arrivé on était pas beaucoup. On était arrivé dans l'été, y avait plus de nouvelle promo. Alors que aujourd'hui y en a une tous les mois quasiment. Donc on n'était pas beaucoup. » (Nicolas).

Puis la période qui a suivi est décrite plus négativement, surtout ce qui est en lien avec la population des stagiaires :

« Aujourd'hui ça a bien changé. Vers la fin y avait trop de monde je crois.

- Ha oui

- On était trop... ouais. Une par mois quand même, ça commence à faire beaucoup. Donc... et l'ambiance était pas (?) je pense, vers la fin.

- C'est-à-dire ?

- Bah y avait pas mal de problèmes. Je pense qu'ils sont devenus un peu laxisme... ils laissent trop faire les choses je pense. Parce que nous on était quand même et toujours, enfin ça va, on se marrait bien. Même les anciennes promos ils étaient sympas, on faisait de bons contacts. Mais bah, les nouvelles... heu souvent y en a qui parlent un peu trop fort, ou ce genre de chose. Et du coup... y a pas eu... j'ai commencé à voir les... comment ils s'appellent... les formateurs... ils commençaient un peu à être dépassés par ce sujet-là quoi. Heu... souvent ils s'imposaient plus assez, et puis du coup, ça continuait quoi. Ouais... ça a été un problème. D'ailleurs bah, c'est vrai que ça coïncide avec le fait que y avait des formateurs qui sont partis aussi, on était... qu'était très sympa d'ailleurs. Qui sont partis... du coup il y eu des nouveaux, et ensuite re- des nouveaux, y en a qui sont partis encore une fois. Parce que ils aimaient pas l'ambiance, donc... déjà... c'était pas terrible. [...] Y avait de plus en plus de promo et puis... de plus en plus de problèmes. »

Notons que la socialisation par les pairs peut parfois se faire aux dépens de la formation et de ses objectifs pédagogiques. Soraya, qui a suivi deux formations différentes, souligne la connivence qu'elle avait avec d'autres jeunes de sa promotion :

« On rigolait, on faisait du bruit, je n'étais pas très bien concentrée même si c'était bien. Il y a des filles qui parlaient et rigolaient beaucoup et comme j'avais du mal à parler et écrire c'était dur, je n'y arrivais pas. Je me donnais à fond pour y arriver mais... ». (Soraya)

Dans la deuxième formation elle constate qu'elle avance un peu plus. « Ici c'est un peu plus sérieux que là-bas, tu fais pas trop de blagues, ils sont concentrés ».

Le collectif leur permet une nouvelle socialisation qui contraste parfois fortement avec la période qui a précédé l'entrée en formation. Deux jeunes passaient beaucoup de temps sur leur ordinateur, parfois durant la nuit. Cette activité, impliquant un rythme et un rapport au temps différents, n'est cependant pas exempte de socialisation. Outre les échanges qu'ils avaient avec d'autres jeunes sur ce sujet, ils jouaient en réseau et rencontraient plusieurs personnes, parfois les mêmes régulièrement. Il s'agit donc d'une réelle socialisation, illégitime, certes, dans les sphères plus traditionnelles que sont les organismes de formation et la plupart des entreprises. Ces jeux en réseau peuvent ainsi constituer une base de socialisation pendant et après la formation. Simon et Medhi ont échangé sur le sujet au cours de la formation. Ils disent s'apprécier et conserver de bonnes relations. Bien qu'ils se voient peu depuis qu'ils ont quitté le dispositif, ils se rencontrent régulièrement sur internet, via les jeux en réseau (leur fréquence d'utilisation a toutefois baissé). Ces relations et ce nouveau réseau de sociabilité peuvent effectivement perdurer au-delà de la formation. Parmi les jeunes de notre échantillon, ils citent toujours un ou deux autres jeunes avec qui ils ont des contacts réguliers.

Les stages sont aussi l'occasion de modifications progressives du rapport aux autres. Pour Nicolas les stages lui ont permis d'être plus en confiance et d'interagir avec les autres, avec un autre statut. Lors d'un stage dans un magasin de bricolage, il devait conseiller les clients. Il dit avoir failli partir dès le premier jour, puis s'être posé la question les jours qui ont suivi. Les interactions avec les clients, le fait d'être mis en difficulté devant des questions dont il ne connaissait pas la réponse a été vécu comme une violence. Pourtant, c'est une expérience qu'il retient et qui l'a fait progresser :

« Des choses ? Des tâches que j'arrivais pas à faire ? Déjà, pour moi, aller voir les clients, ouais, pour les conseiller [...] ça aurait pas été du tout moi avant ». (Nicolas)

Virginie relève également l'apport de cette nouvelle expérience :

« Le contact avec les gens c'est facile en fait. Ça se laisse... même s'il y a un peu de timidité en fait au début, mais après au début c'est facile, tu fais ça une, deux trois fois, après ça passe. » (Virginie)

Ces apports sont reconnus par la plupart, certains décrivant de profonds changements :

« Avoir une vision, une meilleure vision de gens qu'on connaît pas forcément quoi. Parce que moi avant je voyais les gens, enfin je les voyais pas vraiment. Je... je dirai que voilà, j'essayai de faire abstraction, quoi, quand y avait des gens autour de moi. Enfin maintenant du coup je... je sais pas, j'ai un autre regard. Enfin déjà je les vois. » (Simon).

Simon est le jeune qui se dit avoir été le plus en difficulté au sujet de son rapport aux autres. Il se décrit comme ayant été agoraphobe, évitant les rencontres et les échanges avec les autres :

« [Au début] je flippais ouais, je flippais en attendant mon tour [pour parler en groupe]. C'est mieux, c'est beaucoup mieux.

- Enquêteur : Ouais c'est beaucoup mieux

- Y a toujours un reste hein [...] C'est beaucoup mieux, ouais, parce que voilà, de toute façon dès le début tu arrives, tu connais, bah au début je connaissais personne, parce que... dans l'école, et puis voilà, c'était... c'était assez flippant comme truc. Et puis au final ça s'est très bien passé et... et puis ouais, par tout un tas de... d'entretien etc... (?) Vraiment une bonne confiance quoi. Notamment d'être en groupe. » (Simon)

Enfin, la formation et son nouveau rythme est l'occasion pour certains d'une appropriation ou d'une réappropriation de leur territoire et de s'engager dans une activité régulière. C'est le cas par exemple de Nicolas, qui a commencé le fitness et la musculation en même temps que l'école. Il a cependant arrêté pour raison financière après avoir quitté le dispositif. Marouane, quant à lui, est motivé pour participer à une manifestation de sensibilisation aux situations de handicap qui se déroule un samedi, sur le lieu de sa formation. Il pense qu'il n'y aurait pas participé s'il n'était pas en formation. Enfin ces multiples expériences et parfois ces découvertes peuvent favoriser l'empathie et la sensibilisation aux situations d'autres individus. Virginie a constaté un changement dans la perception des personnes avec qui elle a travaillé au cours de son stage en tant qu'hôtesse d'accueil : « Donc du coup je sais comment une caissière peut être... avoir moins le sourire quand on la regarde, quand on passe. » (Virginie).

5) Conclusion : une évolution sur un temps relativement court

Le suivi des jeunes permet d'identifier clairement une évolution de leur situation. L'ensemble des jeunes interrogés décrivent une progression sur plusieurs points. Il peut s'agir de la traduction de leurs aspirations en un projet professionnel, tel Medhi qui ne savait pas quoi faire à l'entrée en formation :

« Ha mon projet a beaucoup évolué (rires) ça c'est sûr. Beh juste à trouver un patron, et puis l'année prochaine bah... j'enchaîne sur une formation, donc... l'évolution elle est là. » (Medhi)

Soraya a fait des stages en cuisine, c'était son projet initial. Un stage s'est mal passé, ses difficultés en compréhension et expression orales ont posé problème. Considérant qu'elle devait perfectionner ces compétences avant de travailler dans ce domaine, elle s'est orientée ailleurs, vers le nettoyage et l'entretien. Afin d'être sûr de vouloir poursuivre dans cette voie, elle a expérimenté d'autres domaines, principalement les soins aux personnes dépendantes. Ces expériences l'ont confortée dans ses premiers projets qui étaient considérés, par elle et par ses formateurs, comme atteignables. Elle pense ainsi commencer par travailler dans l'entretien, tout en prenant des cours du soir en français, car elle compte bien retravailler plus tard en cuisine, parce qu'on lui a dit qu'elle pourrait revenir. Virginie, quant à elle, est sortie de la formation sans en intégrer une nouvelle, ni accéder à l'emploi. Cependant elle a un projet (travailler dans le secrétariat) qu'elle a expérimenté lors de plusieurs stages. Elle souhaite poursuivre avec une formation qualifiante pour « ne pas perdre [son] temps » et pour pouvoir trouver du travail dans le secrétariat. Les démarches sont en cours, elle a pris rendez-vous à la mission locale le lendemain de l'entretien, et elle sait qu'elle devra passer par

l'AFPA pour s'inscrire en formation. Elle vit chez ses parents, mais souhaite devenir indépendante, d'abord en obtenant son permis :

- « Parce que d'être chez papa maman c'est bien mais aussi, quand on voit ses amis ont des sous, pouvoir payer son permis, moi je sais que mes parents ils me le payent en attendant, enfin j'en ai payé une grosse partie. Là ils me le repayent. Et du coup,
- **Enquêteur : Donc là vous prenez des leçons de conduite actuellement ?**
- Oui. Oui exactement oui. Et du coup bah... parce que c'est mieux, y a pas de transport ici. »
(Virginie)

Elle veut avoir son permis pour être mobile :

- « C'est pas facile d'accès et pour aller au travail, je vais pas y aller en vélo si c'est à Nantes quoi.
- **Enquêteur : Tout à fait.**
- Et... même si, en plus j'ai des problèmes de santé donc... si faut faire 5 km pour aller dans le bourg là... » (Virginie)

Elle est en train de passer son permis, elle a déjà obtenu le code qu'elle a eu du premier coup « avec deux fautes », elle a échoué trois fois à l'examen du permis.

Ainsi plusieurs jeunes sortent alors qu'ils n'ont pas d'emploi, mais ils ont davantage de ressources pour en obtenir un. Ils savent où candidater, ils ont davantage d'expérience professionnelle, ont des supports pour leur recherche d'emploi (un CV et une lettre de motivation) qui ont été améliorés selon ce qui est valorisé par les entreprises. Ils sont plus familiers des codes (vestimentaires, attitudes) qui reçoivent davantage d'attention de la part des professionnels et des recruteurs potentiels. Ils ont un réseau professionnel plus étendu, constitué de contacts qu'ils peuvent à nouveau mobiliser. Ils peuvent également avoir davantage de ressources en termes de mobilité, de logement, de soutien familial, etc. La formation contribue ainsi à une stabilisation de leur situation et à un filet de sécurité qui leur permet de faire le point et d'élaborer de nouveaux projets, en concordance avec leurs « possibles » professionnels.

Par conséquent, si nous ne pouvons estimer si les évolutions constatées sont du fait de la formation ou d'autres contextes, il est important de souligner que le passage en formation a un impact sur ces autres contextes¹¹¹. Il peut permettre un apaisement des relations familiales, l'évolution du rapport que le jeune a avec les autres, ou l'apport de nouvelles sphères de socialisation, etc. qui à leur tour vont également contribuer à l'évolution de la situation du jeune.

Cette évolution, non prise en compte par les indicateurs quantitatifs évaluant les dispositifs, est à mettre en perspective avec les problématiques relatives au décrochage scolaire d'une part, et la durée de la formation d'autre part. Nous l'évoquons au début de ce rapport, le décrochage scolaire est le pic de processus longs qui prennent racine parfois avant même l'entrée dans la scolarité obligatoire. Il est souvent le résultat d'un cumul de difficultés sociales et scolaires. La durée des formations proposées (une dizaine de mois pour les plus longues), et leur domaine de compétences, ne permettent pas d'agir sur l'ensemble de ces difficultés et d'atténuer drastiquement les effets de ces processus longs. Il est particulièrement difficile pour ces jeunes de pouvoir intégrer des

¹¹¹ D'autant que les évolutions constatées ne sont pas le fait d'un élément isolé, mais qu'il s'agit davantage de l'effet d'interrelations entre ces différents contextes.

dispositions particulières sur un temps court pour s'adapter suffisamment au monde du travail et pour être recruté, d'autant plus sur un poste qui correspond au mieux à leurs aspirations.

L'évaluation quantitative et binaire reconnaissant seulement l'accès à l'emploi et à la formation qualifiante (voire au contrat d'apprentissage) détermine des objectifs que les organismes de formation tentent d'atteindre. Ces objectifs peuvent d'ailleurs être relayés par les familles et nourrir leurs attentes de résultats rapides et mesurables pour leur enfant. La mère de Maxime nous dira :

« Y a eu un article [...] et puis j'ai eu le malheur de tomber dessus. Et c'est bien indiqué que y a que 25% de réussite. Donc c'est pas brillant brillant. »

Ces objectifs ne sont pas toujours adaptés aux populations qui sont ciblées par ces dispositifs. Ils induisent ainsi une sélection des jeunes suivant leur proximité avec le monde du travail, laissant sur la touche les jeunes plus démunis. Les professionnels sont ainsi placés devant un choix qui met à mal leur fonction éducative : sélectionner les jeunes les plus favorisés afin de s'approcher des objectifs fixés ou accueillir les jeunes plus en difficulté et mettant ainsi la pérennité du dispositif en danger. Fixer des objectifs de taux d'insertion dans l'emploi ou dans une formation qualifiante non seulement ne permet pas de prendre en compte les particularités des jeunes, de leurs parcours et de l'apport des dispositifs, mais cela favorise également une précarisation des équipes de formateurs. Pour l'instant il semble que la non-atteinte des objectifs ne remette pas en cause la reconduction des contrats (parfois modifiés) avec les dispositifs. Cependant ce financement par appel d'offre sur des contrats courts (un an, voire deux ans renouvelable une fois) précarise les équipes qui ne peuvent établir leur action de formation sur le long terme. Cette instabilité ne permet pas un travail serein et fragilise le climat de ces organismes, élément pourtant majeur dont dépend la qualité du travail pédagogique et éducatif, comme cela est régulièrement démontré dans les recherches sur le système éducatif¹¹².

A l'évidence les outils de mesure actuels qui quantifient les différents types de sortie ne permettent pas de juger qualitativement ces sorties. Car les actions déployées pour l'atteinte de ces objectifs, quand bien même ils ne sont pas atteints, débouchent sur des résultats qui sont positifs du point de vue du jeune et qui font évoluer le jeune vers une insertion sociale et professionnelle. Ainsi de nombreuses sorties étiquetées comme étant « négatives » correspondent à un moment « positif » si on le met en perspective par rapport au parcours du jeune. Cette binarité est peu adaptée pour évaluer des situations complexes et pour rendre compte du passage en formation. C'est pourquoi nous postulons que l'évaluation de ces dispositifs et du passage en formation des jeunes ayant connu un décrochage doit se focaliser davantage sur l'évolution, c'est-à-dire des changements sur des items précis.

¹¹² M Janosz, S Pascal et B Galand, « Être témoin de violence à l'école : son importance et ses liens avec le climat scolaire » dans B Galand, C Carra et M Verhoeven (eds.), *Prévenir les violences à l'école*, Paris, PUF, 2012, p. 93-109. C Carra, *Violences à l'école élémentaire. L'expérience des élèves et des enseignants*, Paris, PUF, 2009.

VI) Evaluation des dispositifs et des acquis des stagiaires

Cette recherche a permis d'identifier des biais et des événements induits par l'évaluation actuelle. Ce rapport vise à proposer des bases pour une évaluation qui permettrait d'éviter ces biais et effets indésirables (telle que la sélection sociale à l'œuvre dans les dispositifs de formation). Nous nous appuyons sur les résultats de la recherche, mais également sur le point de vue des professionnels et des jeunes, pour proposer quelques principes permettant de réduire ces biais et de mieux évaluer les évolutions au cours de la formation. Tout d'abord, l'évaluation ne devrait pas s'appuyer sur une catégorisation binaire échec/réussite qui est réductrice et ne permet pas de rendre compte de la complexité et de la variété des situations individuelles. A défaut, la catégorie « positive » devrait contenir davantage de situations qui s'avèrent être positives du point de vue des jeunes et des professionnels. Les sorties « positives » devraient non seulement prendre en compte l'emploi et l'accès à une formation qualifiante, mais également les réorientations vers des dispositifs plus adaptés, ainsi qu'une situation individuelle ayant évolué et ayant atteint plusieurs objectifs des dispositifs de formation (citons par exemple une certaine autonomie, la maîtrise de connaissances académiques, connaître le territoire et ses différents acteurs). L'évaluation devrait tout d'abord être centrée sur le jeune et son évolution. Ainsi il ne s'agit plus d'indicateurs absolus (l'emploi ou l'entrée en formation qualifiante), qui induisent une sélection des candidats jugés « aptes » à atteindre ces objectifs. Evaluer l'évolution permet d'être plus en accord avec l'action des professionnels, ainsi que les objectifs affichés des dispositifs¹¹³.

Les recherches sur le décrochage scolaire permettent d'identifier des situations et des parcours variés et hétérogènes. De plus cette recherche met au jour des attentes différentes et des priorités variées suivant les individus. L'évaluation doit ainsi être différenciée afin de s'adapter plus finement au contexte individuel. Une évaluation différenciée permet également de rester adapté à un ensemble d'individus, et non à une frange réduite des jeunes sans emploi, sans diplôme, avec peu ou pas de qualification. Effectivement, bien que cette population soit la population cible de ces dispositifs, ces derniers ne recrutent qu'une partie de cette population (en fonction des jeunes qui sont candidats), cette partie présentant des particularités par rapport à l'ensemble de la population cible (et donc par rapport aux jeunes qui ne sont pas dans ces dispositifs). La prise en compte des points de vue, et en priorité ceux des jeunes, nous semble particulièrement important.

¹¹³ Rappelons notamment les objectifs suivants : « L'acquisition, la réactualisation, le développement des compétences clés dont la compétence "apprendre à apprendre" » ou « L'acquisition et le développement des compétences permettant l'intégration sociale, citoyenne et professionnelle ».

1) La prise en compte de tous les points de vue

Nous rejoignons Lahire lorsqu'il écrit que ce n'est pas au sociologue de déterminer ce qui est « échec » ou « réussite », dans la vie ou à l'école¹¹⁴. Dans le cadre de l'orientation et de la formation visant une insertion sociale et professionnelle¹¹⁵, il convient de considérer ce qui est estimé comme étant une réussite par les individus, et notamment les jeunes. L'évaluation devrait ainsi intégrer les attentes des jeunes. Les critères de réussite, ou les objectifs, ne sont pas forcément les mêmes pour les jeunes et l'organisme de formation. Il ne s'agit pas d'évaluer la satisfaction du jeune, mais d'entendre ses attentes, considérer les objectifs qu'il met en place au départ et d'interroger leur évolution. Evaluer ces attentes à l'entrée en formation permet d'étudier les réponses que peut apporter le dispositif. Cela permet également d'éviter le maintien de malentendu entre le jeune (voire la famille) et ce que propose le dispositif. Prendre en compte ces attentes permet également de nourrir l'accompagnement individuel du jeune par une prise en compte de ses attendus, qui peuvent légitimement varier par rapport à ceux des autres jeunes. Ces attentes pourront être actualisées au cours de la formation, elles peuvent évoluer pendant celle-ci, et cette dernière peut avoir répondu à certaines d'entre elles avant la fin.

2) S'appuyer sur les évaluations existantes

Les dispositifs disposent déjà d'outils d'évaluation qui leur permettent, si l'on reprend la définition de De Ketele¹¹⁶, de « recueillir un ensemble d'informations suffisamment pertinentes, valides et fiables et examiner le degré d'adéquation entre cet ensemble d'informations et un ensemble de critères adéquats aux objectifs fixés au départ ou ajustés en cours de route, en vue de prendre une décision ». Ces évaluations – le terme est parfois refusé par les organismes – peuvent être constituées par les équipes en s'appuyant sur le cahier des charges et la formation qu'elles mettent en place. Elles peuvent également être la retranscription fidèle d'un ensemble d'outils constitués nationalement lorsque l'organisme appartient à un réseau. Elles peuvent enfin s'appuyer sur une retranscription plus ou moins fidèle et plus ou moins précise des outils développés au niveau européen (par les huit compétences clés), qui sont notamment utilisés dans le système scolaire.

Ces outils d'évaluation déjà utilisés sont adaptés au programme mis en place par chaque dispositif et cette étude n'a pas pour objet de les évaluer. Précisons toutefois qu'ils paraissent pertinents et qu'une mise en commun des pratiques et des positionnements de chaque organisme permettrait de les parfaire. Une discussion collective et une harmonisation de ces outils d'évaluation (en étant toujours adapté au contexte particulier de chaque dispositif) permettraient déjà de s'appuyer sur des initiatives locales, basées sur des expériences locales qui sont pertinentes pour évaluer les progressions individuelles. Un partenariat permettrait ainsi de réfléchir à un outil qui permettrait d'estimer le degré d'évolution considéré comme suffisamment positif au regard de l'institution pour l'intégrer aux résultats positifs. Nous listons ci-dessous les éléments qui émergent de la recherche et qui pourraient être pris en compte dans l'évaluation des acquis des jeunes. Nous développons

¹¹⁴ B. Lahire, *Tableaux de famille. Heurs et malheurs scolaires en milieux populaires*, op. cit.

¹¹⁵ Rappelons que les critères de cette « insertion » et ce qu'elle constitue sont normés par les politiques publiques et les sphères de socialisation dominantes.

¹¹⁶ Jean-Marie De Ketele, « L'évaluation de la productivité des institutions d'éducation », *Cahiers de la Fondation Universitaire : Université et société, le rendement de l'enseignement universitaire*, 1989.

davantage ceux qui ne sont pas, ou peu, pris en compte dans l'évaluation déjà utilisée dans les organismes de formation. Notre liste n'est donc pas exhaustive (du fait du caractère qualitatif de la recherche) et doit être complétée par les professionnels, mais également par des études complémentaires.

3) Les thématiques à prendre en compte

En dehors des indicateurs d'insertion (en formation ou dans l'emploi), des indicateurs de satisfaction des bénéficiaires ou des indicateurs d'acquisition de savoirs et de compétences (sait lire/ne sait pas lire) qui font primer le contrôle de service fait (on cherche à évaluer la prestation), on peut identifier d'autres dimensions sur lesquelles joue le passage en formation ; et s'efforcer de contribuer à faire porter, aussi, l'évaluation par les stagiaires. De cette recherche émergent des éléments qui pourraient être pris en compte dans les évaluations internes des dispositifs, à différents moments de la trajectoire du jeune dans l'institution (de sa sélection à sa sortie). Les éléments que nous listons ci-dessous pourraient être complétés par les équipes. Cette étude étant qualitative, elle ne vise pas – et ne peut donc pas prétendre – à une exhaustivité. D'autres éléments, qui ne nous ont pas été donnés à voir, doivent donc être pris en compte.

3.1) Rapport à soi

a) La santé

Les jeunes composant notre échantillon n'ont, a priori, pas de problèmes de santé importants. Il s'agit davantage de non-connaissance du système de protection sociale. Cependant, l'évaluation peut prendre en compte l'évolution de leur santé afin qu'elle reste adaptée à un public qui pourrait être différent. D'autant que des problèmes de santé plus importants ont été constatés dans d'autres recherches¹¹⁷. Nous devons être prudents quant à cette question et il se pourrait que notre méthodologie n'ait pas permis de rencontrer les jeunes les plus démunis sur cette question.

L'évaluation pourrait s'intéresser aux questions suivantes : le jeune rencontre-t-il des problèmes de santé qui peuvent freiner son accès à l'emploi ? Est-il suivi pour être soigné ? Y a-t-il des addictions qui ont été identifiées ? Le jeune a-t-il des conduites qui sont identifiées comme étant « à risque » ?

Au cours de la formation, les professionnels peuvent identifier une problématique particulière (une pathologie, une addiction importante, etc.) pour laquelle le dispositif est peu qualifié, surtout au regard d'autres plus compétents. Ainsi il peut être envisagé une réorientation vers ces autres dispositifs. Cette sortie, parce qu'elle a permis d'identifier des difficultés qui seront mieux accompagnées pourrait être étiquetée comme étant « positive ».

b) Prise d'initiative / démarche active

La formation suivie donne aux jeunes des opportunités leur permettant de prendre des initiatives, tant sur le plan de la pré-qualification (démarche de recherche de stages, etc.) que sur celui des activités proposées.

¹¹⁷ L. Riot, « Segmentation des dispositifs d'insertion et butinage des jeunes : une vision territorialisée des dynamiques d'offres et d'usages », art cit.

Il convient de ne pas moraliser cette question de la prise d'initiative et de prendre en compte le sens donné par le jeune dans son implication dans la formation. Une attitude de refus, de résistance à certaines injonctions peut être interprétée comme l'inscription dans une démarche active.

c) Confiance en soi

Les recherches en psychologie sociale définissent le sentiment de compétence comme les jugements que les gens portent sur leurs capacités à organiser et à exécuter les actions requises pour atteindre un type de performance donné. Ce sentiment peut influencer les choix que font les individus et leur persévérance face à certaines tâches ou projet¹¹⁸.

d) La projection dans l'avenir, l'anticipation

Il s'agit ici de repérer la capacité du jeune à se projeter dans un avenir à court, moyen et plus long terme. A-t-il des attentes particulières par rapport au dispositif ? Quel regard porte-il sur lui, sur ces capacités, sa confiance en lui ?

e) Rapport au corps

L'image que le jeune a de lui-même peut évoluer au cours de la formation, par certaines activités, le suivi des formateurs, mais aussi la socialisation par les pairs que le dispositif induit. De plus, le corps n'étant pas seulement l'enveloppe corporelle, alors il faut prendre en compte ici des aspects de présentation de soi, de gestes et de postures. C'est bien aussi un des objectifs du dispositif que de chercher à modifier le rapport au corps à travers l'adoption d'attitudes jugées plus aptes à rendre le jeune employable.

Le rapport au corps peut également correspondre aux pratiques de soin et d'hygiène.

3.2) L'adaptabilité et le rapport à l'emploi et au(x) monde(s) du travail

a) Elaboration et confrontation du projet professionnel

Il convient de clarifier ce qu'est un projet professionnel pour le jeune et pour l'équipe de formateurs. La participation du jeune à l'évaluation permet de le questionner sur ce sujet, de clarifier ses attendus et de les harmoniser avec ceux du dispositif (et inversement d'harmoniser les attendus du dispositif avec ceux du jeune).

- Les expériences professionnelles pour confirmer, infirmer ce projet, ou ouvrir les « possibles »

Le jeune a-t-il des expériences professionnelles ? En a-t-il dans le domaine qu'il vise ? A-t-il essayé d'autres domaines ?

Il convient de prendre en compte les expériences identifiées comme des « échecs », mais qui peuvent contribuer à redéfinir les aspirations professionnelles du jeune, et ainsi avoir comme « utilité » de baliser les champs des « possibles » professionnels du stagiaire.

¹¹⁸ A Bandura et al., « Multifaceted impact of self-efficacy beliefs on academic functioning », *Child Development*, 1996, vol. 67, p. 1206-1222.

- Adaptation des aspirations

Mise en conformité des aspirations du jeune avec la « réalité » des secteurs du marché de l'emploi qui lui sont « effectivement » accessibles.

b) Connaître et s'approprier les pratiques, les normes et les valeurs reconnues par le(s) monde(s) professionnel(s)

Peut-être d'abord par rapport au projet du jeune : son projet peut être lié à un milieu professionnel particulier.

- La dimension contractuelle

Notamment se conformer aux horaires ; se conformer au règlement, reconnaître l'autorité.

- Connaître et reconnaître les attitudes reconnues légitimes et appréciées lors de différents moments

Pour l'entretien. Pour les relations avec les collègues, avec la hiérarchie, les partenaires, la clientèle (cf. rapport au corps).

- Avoir un rythme, un rapport au temps reconnu

Avoir un rythme et un rapport au temps reconnu et valorisés par la majorité des entreprises.

Usage d'un agenda ; savoir prendre un rendez-vous.

c) La socialisation professionnelle, le réseau professionnel

Développer un réseau professionnel.

Avoir et garder des contacts avec des acteurs professionnels locaux (avoir les capacités d'en développer d'autres).

d) Connaître le monde du travail (notamment celui qui est ciblé par le jeune), se présenter et faire valoir ses « atouts » reconnus par l'entreprise

- L'expérience professionnelle

Avoir du recul sur cette expérience, la valoriser de façon jugée appropriée.

- Maîtriser l'argumentation

Maîtriser la construction d'un propos argumenté.

- Présentation de soi (cf. rapport au corps, p. 76)

Cette « présentation » est fortement liée au parcours socio-scolaire du jeune.

Pouvoir se présenter, présenter son projet, présenter ses compétences (celles attendues par le milieu professionnel), ses différentes expériences qui peuvent être valorisées.

- Compétences transversales valorisées par les entreprises

Avoir le permis, avoir certaines attestations ou certifications reconnues. Avoir des compétences en bureautique, informatique, ces compétences peuvent correspondre à celles qui sont évaluées dans les certifications scolaires (B2I, ASSR, AER, ASR).

e) Autonomie dans la recherche d'emploi et de formation

Ces éléments valent aussi pour l'adaptabilité à l'emploi

- Appréhender la recherche d'emploi

Avoir progressé dans la connaissance des méthodes de recherche d'emploi, les avoir expérimentées.

3.3) Autonomie de l'individu, les différentes ressources

Ce point et le suivant – les liens sociaux du jeune –, sont abordés et suivis par les professionnels, mais font peu, voire pas, l'objet d'évaluation. Leur prise en compte dans l'évaluation permet pourtant de mettre en valeur cet accompagnement qui vise la réduction des difficultés influençant l'insertion sociale et professionnelle, mais aussi d'estimer cette réduction au cours de la formation.

a) Les ressources économiques : être autonome financièrement

Dans quelle situation économique objective est le jeune ? Quelle est l'évolution de cette situation depuis la prise en charge par l'organisme ?

Savoir solliciter et recevoir les aides auxquelles le jeune peut prétendre.

La gestion de l'endettement peut également être étudiée.

b) La mobilité

Avoir un moyen de locomotion individuel (permis et voiture, deux-roues motorisé) si cela facilite la mobilité (c'est-à-dire en fonction du lieu d'habitation et de l'offre des transports publics)

Maîtriser l'utilisation des transports en commun.

Le rapport à l'espace : savoir se repérer, s'orienter, se déplacer.

c) Le logement

Avoir un logement indépendant et salubre (ou accéder à)

d) Appropriation du territoire / intégration au tissu social

Connaître, rencontrer les entreprises.

Connaître, rencontrer les associations.

Connaître, savoir mobiliser les dispositifs d'aide et de protection sociale sur le territoire.

e) Les responsabilités familiales

Les solutions de garde pour l'enfant. A-t-il des responsabilités particulières vis-à-vis d'un parent ? D'un membre de la fratrie ?

f) Les droits sociaux

- Bénéficiaire des services et de la protection auxquels le jeune peut prétendre

Le jeune est-il affilié à la sécurité sociale ?

Le jeune connaît-il les différents dispositifs vers lesquels il peut se tourner ? L'a-t-il fait ? Mais en avait-il besoin ?

3.4) Les liens sociaux, le rapport aux autres

a) Evoluer dans le collectif (dans et hors le dispositif)

Participation aux actions collectives dans et hors le dispositif.

Participation à la vie sociale et culturelle, les loisirs, les sorties, les « pratiques culturelles ».

b) La famille

Avoir des liens familiaux apaisés : les rapports à la fratrie, aux parents.

c) Réseau de sociabilité

A-t-il des amis, quel est son réseau de sociabilité ?

3.5) Les savoirs académiques

a) Les diverses compétences dans les domaines académiques

Maths, français, qui sont déjà évalués par les dispositifs.

b) Outils informatique, numérique

4) L'évaluation

L'évaluation du passage en formation devrait se concentrer sur les stagiaires, c'est-à-dire sur l'amont de la formation, et sur les modalités pédagogiques mises en œuvre pour arriver à ses fins, sinon cette évaluation n'est pas adaptée aux jeunes en tant qu'individus ayant une trajectoire socio-scolaire particulière. Les jeunes sans qualification et/ou sans diplôme ne constituent pas une population homogène, ils ont des parcours variés et empruntent des chemins de traverse utilisant les dispositifs de formation initiale et continue comme une modularisation d'une partie des enseignements qui n'existe pas sous cette forme (ou pas encore ?)¹¹⁹. L'évaluation est ainsi peu pertinente lorsqu'elle se fixe sur un objectif unique pour tous. Ajoutons que l'évaluation binaire *sortie positive/sortie négative* est fortement réductrice et ne permet pas de retranscrire la complexité des situations.

De plus, une évaluation non différenciatrice qui affiche un résultat chiffré présente le risque d'être utilisé comme le principal objet d'évaluation des organismes de formation. Comme nous l'avons développé précédemment, elle induit une sélection des jeunes pour entrer en formation en se

¹¹⁹ Gerard Boudesseul, *Orientation : quels repères pour trouver son chemin ? Résultats d'une enquête auprès de 2600 jeunes en scolarité*, Marseille, CEREQ, 2008, p. 47.

focalisant sur leur proximité avec l'objectif à atteindre. Cette évaluation incite également les professionnels à concentrer l'intervention éducative autour de l'« employabilité » des jeunes en omettant des éléments annexes, qui sont pourtant nécessaires pour favoriser l'insertion sociale et professionnelle des jeunes. Nous proposons ici de favoriser la prise en compte de la progression des jeunes aux moyens de différents stades explicites. Nous commençons par aborder quelques points qu'il nous semble important de prendre en compte.

4.1) L'objectivité

Bien que souvent visée, l'objectivité ne peut être complètement atteinte lorsque l'évaluation ne porte pas sur des faits (avoir son permis, avoir un logement). Les études en docimologie ont régulièrement mis au jour les biais des évaluations, ces dernières sont influencées par des éléments ou des informations qui ne devaient pas être pris en compte *a priori*. La réduction de ces effets peut être obtenue en multipliant les points de vue (et notamment en impliquant le jeune dans cette évaluation), en explicitant les critères de l'évaluation et en réduisant les implicites.

4.2) L'implication du jeune dans l'évaluation

La participation du jeune permet de profiter de la dimension formative d'une telle évaluation, mais également de prendre en compte son point de vue. Nous l'avons développé en présentant les différentes évolutions des jeunes de l'enquête ; ces derniers ont des parcours socio-scolaires différents, ils ne sont pas tous dans la même urgence ; ils n'ont pas les mêmes attentes vis-à-vis de la formation. D'ailleurs les professionnels ne leur fixent pas les mêmes objectifs. Il ne s'agit pas d'évaluer simplement leur satisfaction, mais bien de considérer que leur point de vue sur les objectifs de leur passage en formation est constitutif des effets de ce passage et de ce qui doit être considéré comme une sortie positive.

Impliquer le jeune dans cette évaluation permet également de lui donner à voir sa progression, ce qui peut avoir un effet sur son estime et sa confiance en lui. L'autoévaluation permet également à l'évaluation d'être formative, c'est-à-dire qu'elle permet au jeune de s'approprier davantage les objectifs de son parcours.

4.3) Une évaluation synthétique

Le modèle actuel d'évaluation implique que les dispositifs de formation doivent souvent s'engager sur l'atteinte de résultats quantitatifs. Notre recherche montre que cette évaluation doit s'appuyer sur d'autres éléments que l'accès à l'emploi, à une formation qualifiante ou à l'obtention d'un contrat d'apprentissage.

La **réorientation** du jeune vers un autre dispositif adapté à sa situation pourrait être considérée comme une sortie « positive », tout en étant vigilant aux travers soulignés par Robert Castel¹²⁰ des « insérés permanents » qui passent d'un dispositif à un autre sans que leur situation n'évolue vers l'insertion visée.

¹²⁰ Robert Castel, *Les métamorphoses de la question sociale. Une chronique du salariat*, Paris, Fayard, 1995.

L'**évolution** de la situation du jeune doit également être reconnue et prise en compte pour évaluer le caractère éventuellement positif d'une sortie du dispositif, même si elle ne correspond pas immédiatement à une sortie vers l'emploi ou la formation qualifiante. Elle permet de mieux estimer la progression du jeune, par rapport à son entrée en formation, ainsi que l'action des professionnels. Nous avons ainsi une meilleure connaissance des effets du passage en formation.

Il peut être pertinent de développer une évaluation courte, synthétique, qui ne demande pas un temps conséquent de lecture et d'analyse. De plus les organismes utilisent déjà plusieurs outils d'évaluation qui semblent pertinents pour évaluer leur accompagnement et les différentes actions qu'ils mettent en place. Il est important de ne pas « alourdir » cette évaluation par une deuxième chronophage et redondante.

Une nouvelle évaluation doit être concise afin de pouvoir être utilisée en tant qu'évaluation externe, c'est-à-dire pour rendre compte d'un nombre important de situations individuelles sur un temps donné. Reste à définir quel degré d'évolution sera considéré comme « positif » ? Où se situe le curseur ? Toute évolution doit-elle être considérée ou seulement l'atteinte d'un certain niveau aux vues de la situation initiale, c'est-à-dire à l'entrée dans le dispositif ? Est-ce le passage d'un certain nombre de niveaux ? Il n'est pas du rôle des chercheurs de déterminer ces éléments, qui seront à définir par les professionnels.

4.4) Les moments de l'évaluation

Évaluer l'évolution demande de déterminer plusieurs moments au cours de la formation pour évaluer le jeune et pouvoir estimer son évolution depuis l'évaluation précédente. L'ensemble des dispositifs enquêtés font déjà plusieurs entretiens et points individuels avec le jeune, cela permettant une première évaluation de sa situation personnelle. D'autres moments sont prévus pour évaluer la progression du jeune, et éventuellement adapter son suivi, déterminer les ateliers qui lui sont le plus appropriés et les stages qui lui correspondraient le mieux. Un bilan à la fin de la formation, quelle que soit la sortie, permet de connaître la situation du jeune à la sortie de la formation. Cependant, il peut être difficile de contacter certains stagiaires durant cette période. En effet, la sortie de la formation n'est pas toujours prévue, ou anticipée par le dispositif et quelques jeunes abandonnent sans prévenir. Il n'est alors pas toujours possible de pouvoir les contacter pour connaître les raisons évoquées et le point de vue sur cette sortie. Si une équipe d'un dispositif nous dit contacter tous les jeunes lors de ces sorties, mêmes les plus inattendues, ce n'est pas le cas pour celles des autres dispositifs : ils disent perdre le contact avec quelques jeunes. Un bilan de fin de formation est donc souvent possible, mis à part quelques exceptions qui représentent des situations où se cumulent les difficultés. Ainsi un suivi des stagiaires après le passage en formation devient de plus en plus difficile à mesure que le moment du contact s'éloigne du moment de la sortie. Ce sont alors souvent les jeunes ayant le moins de difficultés qui peuvent être recontactés, comme nous avons pu en faire l'expérience dans le cadre de cette recherche.

4.5) Etablir des échelles qui rendent compte de l'évolution

Il nous a semblé qu'il n'était pas pertinent d'établir une grille d'évaluation aveugle qui prendrait le public accueilli a priori comme homogène et qui s'arrêterait aux frontières du centre de formation et qui supposerait qu'il y a une seule et même voie souhaitable pour tous les jeunes. L'établissement d'échelle de mesure permet d'estimer l'évolution du jeune. Il s'agit d'échelles qualitatives ordinales.

Qualitatives car elles sont constituées d'éléments qualitatifs qui ne peuvent être quantifiés. Ordinales car elles sont constituées de stades qui présentent un ordre croissant. Cependant cet outil doit être utilisé avec précautions afin d'éviter des biais fréquemment constatés. Par exemple les différences entre deux rangs successifs et les rapports entre ces rangs n'ont pas de signification. On ne peut donc pas effectuer des opérations sur ces stades (des moyennes par exemple) – la formalisation, la quantification des « compétences sociales » acquises ou non par les jeunes au cours de leur passage par le dispositif ne peut du reste que demeurer approchée.

Nous rappelons que cet outil reste imparfait tant il a tendance à être lu comme une voie uniforme et « normale » alors qu'il ne permet pas de donner à voir la complexité des parcours, les bifurcations légitimes et illégitimes, les priorités de chacun.

4.6) Propositions pour évaluer l'évolution

Quelques précautions nécessaires pour la lecture de ces propositions :

Nous insistons sur le fait que les éléments développés ci-dessous sont des propositions que les équipes devront s'approprier, tester et faire évoluer collectivement. Ils ne peuvent être utilisés en l'état. Nous présentons les biais et les limites des outils d'évaluations que nous mentionnons. Certains stades ont été développés pour donner une idée de ce qu'ils peuvent être, mais ils doivent être modifiés afin d'être les plus opportuns.

a) Des échelles ordinales

Les échelles ordinales sont constituées de plusieurs stades progressifs. Ceux-ci doivent être suffisamment explicites pour éviter d'être trop sensibles à la subjectivité de l'évaluateur. Les stades devraient être constitués de sorte qu'ils établissent une progression, le passage d'un stade à l'autre doit également être le moins sujet à débat possible. Nous présentons un exemple avec la progression de l'élaboration du projet professionnel :

- Le projet professionnel
 1. Le jeune n'a pas de projet professionnel.
 2. Le jeune a un projet professionnel qu'il n'a pas pu expérimenter / ce projet est considéré comme peu réalisable par l'équipe.
 3. Le jeune a un projet professionnel qui est en cours de confrontation au moyen de stage.
 4. Le jeune a un projet professionnel qui a été expérimenté plusieurs fois. Le jeune ne connaît pas les démarches à suivre pour pouvoir postuler à cet emploi.
 5. Le jeune a un projet professionnel qui a été expérimenté plusieurs fois. Le jeune connaît la marche à suivre pour atteindre ce projet (formation).

b) Un nombre d'items sous forme de check-list (qui peut-être d'auto-évaluation)

Il s'agit ici d'une liste d'assertions. ce sera alors le nombre d'items cochés qui feront valoir l'évolution, le fait de sélectionner un item ou non doit être explicite. Cette méthode est déjà utilisée

dans plusieurs organismes participant à cette recherche. La progression est ici établie en comparant le nombre d'items atteints aux différents stades de l'évaluation.

- Le jeune a un CV qui fait état de plusieurs expériences professionnelles
- Il a un projet professionnel estimé réaliste du point de vue de l'équipe
- Il a un comportement approprié pour le monde du travail (respect des horaires, d'un contrat)
- Il est mobile, il peut se déplacer sans entraves pour des entretiens pour un travail
- Il est capable d'exprimer ce qu'il cherche comme travail, les contraintes qu'il est prêt, ou non, à accepter
- Etc.

c) L'autoévaluation

Afin d'impliquer le jeune dans l'évaluation, ou qu'il soit son propre évaluateur, il peut également remplir la grille d'évaluation constituée d'échelles ordinales ou de critères à renseigner. Son évaluation et l'évaluation de l'équipe de formateur peuvent être comparées et mises en commun afin de confronter les points de vue sur la progression du jeune. La grille prise en exemple permet d'identifier ce que peuvent être les objectifs du jeune à l'entrée en formation. L'évaluation des outils d'autoévaluation doivent être testés au préalable par les jeunes afin d'adapter le vocabulaire et les réponses proposées.

<i>Pour toi la formation doit te permettre</i>	<i>Non</i>	<i>Peut-être, mais ce n'est pas le plus important</i>	<i>Oui, ça fait partie de mes objectifs</i>	<i>Oui, c'est un objectif prioritaire</i>
<i>D'avoir une idée de métier</i>				
<i>D'avoir plusieurs métiers en vue</i>				
<i>De faire des expériences professionnelles</i>				
<i>De trouver une formation</i>				
<i>D'avoir un diplôme</i>				
<i>D'être indépendant</i>				
<i>Bénéficier d'aides qui sont difficiles à obtenir</i>				
<i>les objectifs doivent rester ouverts afin que le jeune puisse indiquer les siens (parmi ceux qu'il veut bien afficher)</i>				

- Grille de niveaux pour une co-évaluation enseignant apprenant¹²¹

Les grilles suivantes permettent de questionner le stagiaire et le formateur sur des énoncés particuliers :

Pensée critique

	<i>Apprenant</i>	<i>Formateur</i>
<i>1. Ne manifeste aucune curiosité</i>		
<i>2. Demande des explications complémentaires</i>		
<i>3. Est capable d'expliquer un phénomène observé</i>		
<i>4. Manifeste un accord ou désaccord sans pouvoir argumenter</i>		
<i>5. Demande souvent des justifications, voire conteste en argumentant</i>		

Participation

	<i>Apprenant</i>	<i>Formateur</i>
<i>1. Ne se manifeste jamais pour répondre</i>		
<i>2. Ne répond que s'il y est invité, mais sans l'avoir demandé</i>		
<i>3. Participation explosive et incohérente</i>		
<i>4. Participation spontanée, inconsistante, mais cohérente</i>		
<i>5. Toujours prêt à répondre, à exécuter une tâche de manière réfléchie</i>		

Persévérance/volonté

	<i>Apprenant</i>	<i>Formateur</i>
<i>1. Cesse tout travail à la moindre difficulté</i>		
<i>2. Recommence après un premier échec, si on le sollicite</i>		
<i>3. Recommence spontanément après un échec</i>		

¹²¹ Source : « Education et Devenir, Pédagogie, vie scolaire, innovations », Cahier n°1, 1990, p. 94. (en hommage à Maurice Vergnaud). Cité dans André De Peretti, Jean Boniface et Jean-André Legrand, *Encyclopédie de l'évaluation en formation et en éducation : Guide pratique*, s.l., ESF éditeur, 2009.

<i>4. Reste en situation de recherche, malgré de nombreux échecs</i>		
<i>5. N'est jamais rebuté par la difficulté et la quantité de travail</i>		

Effort personnel

	<i>Apprenant</i>	<i>Formateur</i>
<i>1. Ne fait pas toujours le travail demandé</i>		
<i>2. Fait son travail sans se soucier de la qualité</i>		
<i>3. Fait son travail avec souci de bien faire</i>		
<i>4. Recourt à toute information susceptible de l'aider à bien faire son travail</i>		
<i>5. Fait son travail et a spontanément recours à des informations supplémentaires pour un enrichissement personnel</i>		

Savoir écouter

	<i>Apprenant</i>	<i>Formateur</i>
<i>1. A une attitude rêveuse pendant que le professeur ou le camarade parle</i>		
<i>2. Intervient spontanément dans une discussion et hors propos</i>		
<i>3. Intervient à son tour, sans répondre au problème posé</i>		
<i>4. Intervient à son tour en formulant une réponse sur le même sujet</i>		
<i>5. Intervient à son tour et en se référant aux arguments précédemment exposés</i>		

4.7) Les thématiques principales retenues

Nous proposons plusieurs thématiques qui sont liées aux résultats de notre enquête. Cette liste n'est donc pas exhaustive. Cependant les thématiques évaluées devraient rester peu nombreuses afin de pouvoir servir de support clair et concis pour rendre compte rapidement de l'effet du passage en formation à des évaluateurs extérieurs. Cette évaluation synthétique ne contient pas l'ensemble des éléments qui devraient être évalués, les critères sélectionnés devraient donc inclure d'autres éléments. Par exemple, si nous reprenons la grille évaluant l'état du projet professionnel du jeune, le stade 4 (« Le jeune a un projet professionnel qui a été expérimenté plusieurs fois ») induit qu'il ait une expérience professionnelle, qu'il ait fait plusieurs stages dont certains ont permis de confirmer ses aspirations, qu'il ait identifié plusieurs éléments constitutifs du métier qui lui plaisent suffisamment pour qu'il s'engage dans ce métier.

Nous proposons d'éviter une évaluation sur des concepts ou notions psychologiques (telles l'estime de soi, la confiance en soi, le rapport au corps) qui, si elle n'est pas assurée par un spécialiste, est peu pertinente.

a) Le projet professionnel

Nous avons proposé une grille pour évaluer sa progression plus haut¹²².

b) Les liens sociaux, le rapport aux autres

Le tableau suivant peut être rempli par le jeune, il est nécessaire de confronter ses réponses avec le point de vue des formateurs. Les résultats devront être condensés afin d'être intégrés dans l'évaluation synthétique.

<i>Il me semble</i>	<i>Notation</i>			
	<i>1</i>	<i>2</i>	<i>3</i>	<i>4</i>
<i>Avoir eu des initiatives ou fait des suggestions d'innovations propices à l'efficacité du travail de groupe</i>	<i>1</i>	<i>2</i>	<i>3</i>	<i>4</i>
<i>Avoir su écouter avec attention des objections présentées par les membres du groupe</i>	<i>1</i>	<i>2</i>	<i>3</i>	<i>4</i>
<i>Avoir été porté à faire des concessions favorables à la vie du groupe</i>	<i>1</i>	<i>2</i>	<i>3</i>	<i>4</i>
<i>Avoir eu le souci d'intégrer les apports des autres dans les discussions de groupe</i>	<i>1</i>	<i>2</i>	<i>3</i>	<i>4</i>
<i>Avoir fait préciser à certains leurs positions, leurs attentes ou leurs recherches de solution</i>	<i>1</i>	<i>2</i>	<i>3</i>	<i>4</i>
<i>Avoir animé efficacement, quand l'occasion s'en est présentée, le groupe</i>	<i>1</i>	<i>2</i>	<i>3</i>	<i>4</i>

Les chiffres correspondent au degré d'accord estimé par le jeune. Suivant les phrases, les chiffres peuvent être remplacés par *jamais, rarement, fréquemment, très souvent ou pas du tout d'accord, pas trop d'accord, assez d'accord, tout à fait d'accord*.

c) Les ressources

- Les ressources financières, les différents soutiens
 1. Le jeune n'a aucun moyen de subsistance, il n'a pas de soutien de la part de sa famille.
 2. Le jeune a des ressources minimales (un logement ou un hébergement, il a les moyens financiers de se nourrir, de se vêtir).
 3. Le jeune a les moyens pour se déplacer et subvenir à ses besoins et ceux de ses enfants (s'il en a). Il ne rencontre pas de problèmes financiers majeurs, il n'est pas endetté.
 4. Le jeune n'exprime pas de difficultés financières particulières et l'équipe estime que cette question n'est pas un frein à son insertion sociale et professionnelle.
- La mobilité

Le jeune doit pouvoir et savoir se déplacer pour ses recherches, ses activités, ses démarches et son emploi. Savoir se déplacer, s'orienter est également un ensemble de compétences valorisées et recherchées pour de nombreux métiers.

Pouvoir se déplacer

1. Le jeune ne peut pas se déplacer.

¹²² Cf. p 3.

2. Le jeune peut difficilement se déplacer (il vit dans un espace peu desservi par les transports en communs, n'a pas de moyen individuel de locomotion).
3. Le jeune est en cours d'acquisition d'un moyen de déplacement : - achat/location de deux roues, - il est en train de passer son code/permis.
4. Le jeune a les moyens matériels disponibles pour pouvoir se déplacer : des transports en communs à proximité, suffisamment fréquents, ou un véhicule personnel (deux roues, voiture sans permis, voiture et permis).

Appréhender les déplacements dans l'espace

1. Le jeune ne peut pas s'orienter, ou très difficilement.
2. Le jeune peut s'orienter sur une carte.
3. Le jeune peut s'orienter et commence à anticiper son trajet (horaire, durée, coût).
4. Le jeune peut s'orienter, et préparer son trajet (en véhicule individuel ou en transport en commun).

d) La santé

1. Le jeune a des problèmes importants de santé, il n'est pas suivi, il ne sait pas où s'adresser.
2. Le jeune n'a pas de problèmes importants de santé, mais ne sait pas ce qu'il peut mobiliser en cas de question liée à la santé. Ou bien il a des problèmes de santé importants mais il est suivi pour ces problèmes ; il sait qui contacter, ou s'adresser.
3. Le jeune n'a pas de problèmes de santé. Sa protection sociale est à jour et il connaît les différentes démarches à suivre pour ses questions de santé.

e) Le territoire

1. Le jeune ne connaît pas le territoire qui l'entoure (entreprises, associations).
2. Le jeune connaît quelques entreprises ou associations.
3. Le jeune connaît quelques entreprises ou associations. Il a déjà eu des contacts avec certaines. Il participe ponctuellement à des actions/activités collectives dans ce territoire.
4. Le jeune participe régulièrement à des actions/activités collectives dans ce territoire, il est en contact avec un ou plusieurs professionnels qu'il peut recontacter.

f) L'adaptabilité et le rapport à l'emploi et au(x) monde(s) du travail

Cette thématique permet d'étudier l'expérience professionnelle, la maîtrise de l'argumentation, la présentation de soi, les compétences professionnelles :

1. Le jeune n'a pas d'expérience professionnelle, il ne sait pas vers quoi il souhaite s'orienter.
2. Le jeune peut présenter quelques compétences qu'il a développées dans le cadre de stages.
3. Le jeune présente plusieurs compétences qu'il a développées dans le cadre de stages, il a identifié ce qu'il recherche dans un travail et ce qu'il souhaite éviter en argumentant.

Les manières d'être, de se comporter et de se tenir :

1. Le jeune n'adapte pas ses attitudes en situation professionnelle. Il n'est pas ponctuel. Il n'exprime pas l'intérêt de l'adaptation de ses manières d'être, de ses attitudes.
2. Le jeune adapte ses attitudes au contexte (à l'entreprise, aux différentes tâches), souvent avec maladresse. Il est de temps en temps en retard (c'est un élément qui est souligné dans les retours de l'entreprise).

3. Le jeune adapte ses attitudes suivant le contexte. Il est ponctuel (les retards ou les absences non justifiées sont exceptionnelles, ce n'est pas évoqué dans les retours faits par l'entreprise).

- La recherche d'emploi

1. Le jeune ne connaît pas les démarches pour chercher un emploi, pour postuler. Il n'est pas à l'aise avec l'exercice de l'entretien.
2. Le jeune connaît quelques démarches mais ne les a pas expérimentées. Il a déjà fait des exercices pour s'entraîner à l'entretien d'embauche ou à l'entretien conseil.
3. Le jeune connaît quelques démarches, en a effectuées quelques-unes. Il a fait plusieurs exercices d'entretien et a pu le mettre en pratique au cours d'un ou plusieurs entretiens devant un professionnel.
4. Le jeune connaît la plupart des démarches de recherche d'emploi, il en a mis en pratique plusieurs fois. Il a déjà passé plusieurs entretiens réels dont il a été à l'initiative pour certains.

g) Les savoirs académiques

Peut être renseigné par les professionnels à partir de leurs outils d'évaluation (les stades des compétences par exemple).

h) Autres

D'autres éléments sont-ils manquants (c'est-à-dire qu'ils ne sont pas inclus dans des stades énoncés plus haut et l'équipe estime qu'ils doivent être inclus dans une évaluation du passage en formation) ?

VII) Conclusion

Cette recherche permet d'identifier de nombreuses évolutions au cours du passage en formation. Ces résultats confirment les recherches sur le sujet qui mettent au jour des bénéfices périphériques qui sont importants dans le jeu de l'accès à l'emploi. Les dispositifs de formation offrent un filet de sécurité et développent un certain nombre de ressources et d'aptitudes.

Nos résultats permettent d'apporter un regard critique sur l'évaluation externe actuelle qui présente des biais importants et des conséquences sur les dispositifs, sur les jeunes sélectionnés et donc sur ceux qui sont mis à l'écart.

1) L'évaluation et ses travers

L'évaluation externe ne rend pas compte du travail effectué par les professionnels et, plus précisément, du travail réalisé au regard des moyens qui sont déployés dans ces dispositifs et mis à disposition des professionnels. Ce qui est conçu comme une évaluation des dispositifs est sensible à des éléments extérieurs sur lesquels les organismes n'ont pas de prise. En effet, la fin de formation, et sa correspondance ou non avec ce qui est considéré comme « positif », ne dépend pas seulement de ces critères et de la formation. Ces formations étant basées sur le principe de sortie permanente, il y a un « effet calendrier » qui rend l'orientation vers un autre dispositif (une formation qualifiante par exemple) inégalement possible. La majorité des formations qualifiantes débutent leurs sessions entre septembre et novembre. Un jeune qui sort en janvier devra ainsi attendre huit mois pour une orientation, même si son projet est bien identifié. Il peut alors se tourner vers d'autres solutions. Cette période peut être longue et désengager le jeune, d'autant que, ce dernier n'étant plus en formation, il ne bénéficie plus de l'allocation qui permettait d'atténuer les difficultés économiques qu'il rencontre souvent, ce qui le met davantage en difficulté.

De plus l'évaluation de l'efficacité des dispositifs par des taux précis de placement des jeunes (en formation qualifiante, en contrat d'apprentissage ou en emploi) omet de prendre en compte le territoire et le bassin d'emploi au sein duquel est situé le dispositif. Le nombre d'entreprises, leur taille, la dynamique d'embauche sont autant d'éléments qui ont un impact direct sur le recrutement des jeunes, et donc sur leur situation à la sortie de la formation. Il en est de même des formations qualifiantes sur le territoire, l'inscription dans ces formations dépend du nombre de places disponibles.

Enfin, cette évaluation, parce qu'elle pèse sur la reconduction du contrat ou sur la prochaine sélection par appel d'offre, induit une sélection ou un maintien en formation des candidats les moins éloignés de l'emploi (qui peuvent attendre que des places se libèrent, qui savent le mieux gérer l'étape de la sélection et exprimer leur motivation, qui ont le « luxe » matériel de pouvoir rester jusqu'au bout, l'indemnité mensuelle ne permettant pas de disposer d'un logement autonome) et qui ont le plus de chance de bénéficier d'une sortie dite positive. De plus les agents de ces organismes sont incertains quant à l'avenir de leurs actions, voire de leur propre emploi. Cela produit

inévitablement un stress par rapport à l'évaluation de leurs actions qui ne prend en compte qu'une partie de leur travail (à savoir l'insertion professionnelle et non le volet éducatif).

2) Evaluer le passage en formation

Cette recherche apporte des premières réponses concernant l'évaluation du passage en formation pour des jeunes non-diplômés. Nous l'avons précisé auparavant, l'aspect qualitatif de la recherche permet de faire émerger ce qui est invisible à la seule quantification. Cela permet d'appréhender la complexité des situations individuelles, au sein de différents contextes. Cependant la petite taille de l'échantillon et le difficile croisement des données invitent à compléter cette recherche par une enquête plus longue permettant un suivi plus précis des jeunes.

Nous rappelons que nos propositions pour une évaluation des dispositifs et des effets de la formation des stagiaires ne peuvent être le support d'une évaluation pertinente seulement si les acteurs se les approprient pour les adapter à leur dispositif et ses contextes de mise en œuvre effective. Il convient également de rappeler que cette évaluation ne peut permettre d'évaluer l'efficacité de tels dispositifs. Pour cela, elle devrait être scientifique et s'appuyer sur un protocole particulier et rigoureux, élaboré et mis en place par un évaluateur extérieur.

2.1) L'implication des opérateurs

L'évaluation actuelle est pensée en dehors de la formation, ce qui permet de comprendre le décalage qu'il peut y avoir entre cette évaluation et ce que la formation permet pour les jeunes qui la suivent. Les opérateurs développent un curriculum de formation suivant les objectifs qu'on leur fixe, mais également d'autres qu'ils se fixent eux-mêmes, en équipe, suivant ce qu'ils estiment être important. Ils développent des outils qui permettent d'évaluer leur action et la situation des stagiaires.

A l'évidence, l'implication de ces professionnels dans l'élaboration d'une nouvelle évaluation (ou une adaptation de la leur) permettrait d'éviter ces décalages, mais aussi d'établir une évaluation plus en lien avec les problématiques de l'accès à l'emploi et à la population des jeunes sans diplôme et sans emploi. Les opérateurs peuvent participer et élaborer des évaluations pertinentes. De par leur formation, leur expérience et leur situation privilégiée, ils ont des connaissances qui ont toute leur importance dans la mise en place d'une évaluation plus adaptée.

2.2) Eviter les modèles trop normés et détachés des parcours des individus

Les évaluations s'appuient souvent sur une évolution progressive, où domine l'idée d'une carrière unique vers un objectif commun à tous. Cette position occulte le fait que les individus évoluent de façon hétérogène, suivent des bifurcations non reconnues ou non prévues par les dispositifs, il peut y avoir des retours en arrière, identifiés comme des régressions. Les parcours ne sont pas non plus linéaires et ne franchissent pas tous les mêmes étapes. Par conséquent les objectifs visés et la priorité décidée devraient être explicités et s'appuyer sur le point de vue des jeunes, leur parcours et leurs contextes.

2.3) Privilégier l'évaluation qualitative

L'évaluation quantitative opère une illusion de neutralité et de précision alors qu'elle ne tient pas compte des situations individuelles et de leur hétérogénéité. Elle ne permet pas non plus de faire

valoir le travail en profondeur qui a été fait sur la longueur de la formation. Intégrer un versant qualitatif, voire le privilégier, permet de mieux prendre en compte la population et les différents parcours, mais aussi d'affiner l'évaluation sur l'évolution des situations des jeunes. L'évaluation sur l'évolution permet également d'accepter davantage le risque d'une formation qui ne mènera pas à l'obtention d'un emploi ou d'une formation qualifiante, du moins de ne plus considérer cette sortie comme un échec.

2.4) L'évaluation scientifique

L'évaluation mise en place doit elle-même faire l'objet d'une évaluation scientifique afin d'identifier ses éventuels biais, limites ou malentendus. C'est seulement ainsi qu'elle peut être suivie et améliorée. Une telle évaluation scientifique permet d'identifier les biais et les implicites de l'évaluation interne, elle requiert un protocole particulier qui comprend entre autres :

- un évaluateur extérieur
- une comparaison de plusieurs dispositifs et de leur population
- plusieurs moments d'enquête, notamment auprès des jeunes avant, pendant et après la formation

3) Les perspectives

Cette recherche est un travail préparatoire qui demande à être complété. Une enquête longitudinale permettrait de suivre les jeunes pendant la formation et à leur sortie afin de mieux connaître cette période entre la formation et l'emploi.

Une recherche qualitative basée sur une méthodologie ethnographique permettrait de mieux comprendre les processus et les interactions combinatoires entre les différents contextes (notamment la formation, le contexte familial, social, le groupe de pairs) et leur influence, parfois contradictoire, sur le jeune.

Lorsque une nouvelle évaluation, élaborée collectivement, sera mise en place par les équipes de formation, elle pourra faire l'objet d'une recherche afin d'étudier si elle permet d'évaluer ce pour quoi elle a été conçue.

VIII) Références bibliographiques

ALEXANDER KL, ENTWISLE DR et HORSEY CS, « From first grade forward: Early foundations of high school dropout », *Sociology of Education*, 1997, vol. 70, n° 2, p. 87-107.

BACHMAN JG, *Youth in Transition. Volume III. Dropping Out. Problem or Symptom?*, s.l., 1971.

BANDURA A, BARBARANELLI C, CAPRARA G V et PASTORELLI C, « Multifaceted impact of self-efficacy beliefs on academic functioning », *Child Development*, 1996, vol. 67, p. 1206-1222.

BARBIER JC, « Peut-on parler d'“activation” de la protection sociale en Europe ? », *Revue Française de Sociologie*, 2002, vol. 43, n° 2, p. 307-332.

BAUTIER E, « Décrochage scolaire: genèse et logique des parcours », *VEI enjeux*, 2003, vol. 132, p. 30-45.

BERNARD Pierre-Yves, « Saisir sa chance ? Attentes, engagements et désillusions des jeunes dans les dispositifs d'insertion », Nantes, 2013.

BLAYA C, *Décrochages scolaires, l'école en difficulté*, Bruxelles, De Boeck, 2010.

BLAYA C, « Contributions à une sociologie comparée de la jeunesse en difficulté : violences scolaires, absentéismes, décrochages et délinquance juvénile », *Département des Sciences de l'Éducation*, 2007.

BOUDESSEUL Gerard, *Orientation : quels repères pour trouver son chemin ? Résultats d'une enquête auprès de 2600 jeunes en scolarité*, Marseille, CEREQ (coll. « Notes Emploi Formation n°33 »), 2008.

BOURDIEU Pierre et PASSERON Jean-Claude, *La reproduction : éléments pour une théorie du système d'enseignement*, Paris, Éditions de Minuit, 1970.

BOURDIEU Pierre et PASSERON Jean-Claude, *Les Héritiers. Les étudiants et la culture*, Paris, Éditions de Minuit, 1964.

BREGÉON, « Rapports aux institutions et aux dispositifs d'insertion de jeunes “à bas niveau de qualification” », Paris, GRESCO, 2013.

CARRA C, *Violences à l'école élémentaire. L'expérience des élèves et des enseignants*, Paris, PUF, 2009.

CASTEL Robert, *Les métamorphoses de la question sociale. Une chronique du salariat*, Paris, Fayard, 1995.

CEREQ, *Bref (248) : Génération 2004, des jeunes pénalisés par la conjoncture.*, Marseille, Centre d'études et de recherches sur les qualifications, 2008.

COSSETTE M. C., POTVIN P., MARCOTTE D., FORTIN L., ROYER E. et LECLERC D., « Le risque de décrochage scolaire et la perception du climat de classe chez les élèves du secondaire », *Revue de Psychoéducation*, 2004, vol. 33, p. 117-136.

COUTANT Isabelle, « Le pouvoir des mots : à propos de l'encadrement socio-éducatif des jeunes "sans avenir" », *Formation Emploi, Cereq*, 2005, vol. 89, p. 19-33.

DEPP, *Repères et références statistiques sur les enseignements, la formation et la recherche [RERS 2013]*, Paris, DEPP, 2013.

DUVOUX Nicolas, *L'autonomie des assistés : sociologie des politiques d'insertion*, PUF., s.l., 2009.

ELLIOT D S et VOSS H L, *Delinquency and dropout*, Lexington, MA, Heath-Lexington, 1974.

FORTIN L, MARCOTTE D, ROYER É et POTVIN P, « Hétérogénéité des élèves à risque de décrochage scolaire: facteurs personnels, familiaux et scolaires » dans *La réussite scolaire. Comprendre et mieux intervenir*, St-Nicolas, PUL, 2005, p. 51-64.

FORTIN Laurier, ROYER Égide, POTVIN Pierre, MARCOTTE Diane et YERGEAU Éric, « La prédiction du risque de décrochage scolaire au secondaire : facteurs personnels, familiaux et scolaires », *Canadian Journal of Behavioural Science/Revue canadienne des sciences du comportement*, 2004, vol. 36, p. 219-231.

FRETIGNE Cédric, « Le prix de la contre-sélectivité : une valeur partagée, des pratiques clivées », Nantes, 2013.

FRÉTIGNÉ Cédric, *Les impensés de la mesure: évaluer les parcours de formation et d'insertion.*, Paris, Publibook.com, 2012.

GASQUET Céline, « L'insertion professionnelle des jeunes les moins dotés scolairement" : les apports des enquêtes Générations du CEREQ », *Actes du séminaire parcours*, 2010 p. 57-74.

GLASMAN D, « Qu'est-ce que la "déscolarisation" ? » dans *La déscolarisation*, Paris, La Dispute, SNEDIT, 2004, p. 13-59.

GLASMAN D, « Le décrochage scolaire: une question sociale et institutionnelle », *VEI enjeux*, 2000, vol. 122, p. 10-25.

ISAMBERT-JAMATI Viviane, « Quelques rappels de l'émergence de l'échec scolaire comme problème social" dans les milieux pédagogiques français » dans É Plaisance (ed.), *L'échec scolaire, nouveaux débats, nouvelles approches sociologiques*, Paris, éd. du CNRS, 1985.

JACKSON S et MARTIN PY, « Surviving the care system: education and resilience », *Journal of Adolescence*, 1998, vol. 21, p. 569-583.

JANOSZ M, « L'abandon scolaire chez les adolescents: perspective nord-américaine », *VEI enjeux*, 2000, vol. 122, p. 105-127.

JANOSZ M, ARCHAMBAULT I, MORIZOT J et PAGANI LS, « School engagement trajectories and their differential predictive relations to dropout », *Journal of Social Issues*, 2008, vol. 64, p. 21.

JANOSZ M et BLANC M LE, « L'abandon scolaire à l'adolescence : des déterminants communs aux trajectoires multiples » dans *Les accidentés de l'école*, Paris, L'Harmattan, 2005.

JANOSZ M, LEBLANC M, BOULERICE B et TREMBLAY RE, « Disentangling the weight of school dropout predictors: A test on two longitudinal samples », *Journal of Youth and Adolescence*, 1997, vol. 26, p. 733-762.

JANOSZ M, PASCAL S et GALAND B, « Être témoin de violence à l'école : son importance et ses liens avec le climat scolaire » dans B Galand, C Carra et M Verhoeven (eds.), *Prévenir les violences à l'école*, Paris, PUF, 2012, p. 93-109.

JIMERSON S, EGELAND B, SROUFE L A et CARLSON B, « A prospective longitudinal study of high school dropouts examining multiple predictors across development », *Journal of School Psychology*, 2000, vol. 38, p. 525-549.

KETELE Jean-Marie DE, « L'évaluation de la productivité des institutions d'éducation », *Cahiers de la Fondation Universitaire : Université et société, le rendement de l'enseignement universitaire*, 1989.

KRONICK RF et HARGIS CH, *Dropouts: Who Drops Out and Why. And the Recommended Action*, s.l., Charles C. Thomas, Publisher, Ltd., 2600 South First Street, Springfield, IL 62794-9265., 1998.

LAHIRE B, *L'invention de l'«illettrisme»*. *Rhétorique publique, éthique et stigmates*, Paris, La Découverte, 2005.

LAHIRE B, « La réussite scolaire en milieux populaires ou les conditions sociales d'une schizophrénie heureuse », *Ville-Ecole-Intégration*, 1998, vol. 114, p. 104-109.

LAHIRE B, *Tableaux de famille. Heurs et malheurs scolaires en milieux populaires*, Paris, Gallimard-Le Seuil, 1995.

LAHIRE B, *Culture écrite et inégalités scolaires: sociologie de l'« échec scolaire » à l'école primaire*, s.l., Presses universitaires de Lyon, 1993.

LEFRESNE Florence, *Les jeunes et l'emploi*, Paris, La Découverte, 2003.

MAURIN Eric, *La nouvelle question scolaire. Les bénéfiques de la démocratisation*, Paris, Editions du Seuil, 2007.

MILLET M et THIN D, *Ruptures scolaires: l'école à l'épreuve de la question sociale*, s.l., Presses univ. de France, 2005.

MINGAT A, « Expliquer la variété des acquisitions au cours préparatoire : les rôles de l'enfant, la famille et l'école », *Revue française de pédagogie*, 1991, vol. 95, n° 1, p. 47-63.

MOREAU Gilles, *Le monde apprenti*, Paris, La Dispute, 2003.

OCDE, *Regards sur l'éducation 2011 : Les indicateurs de l'OCDE*, Paris, OCDE, 2011.

PERETTI André DE, BONIFACE Jean et LEGRAND Jean-André, *Encyclopédie de l'évaluation en formation et en éducation : Guide pratique*, s.l., ESF éditeur, 2009.

RIOT Laurent, « Segmentation des dispositifs d'insertion et butinage des jeunes : une vision territorialisée des dynamiques d'offres et d'usages », s.l., 2013.

TERRAIL J-P, « Prologue. Décrochage scolaire et décrochage cognitif » dans Elisabeth Bautier, Stéphane Bonnéry, Jean-Pierre Terrail, Amandine Bebi, Sonia Branca-Rosoff et Bruno Lesort (eds.),

Décrochage scolaire : genèse et logique des parcours, Paris, Rapport de recherche pour la DPD / MEN, 2002.

ZUNIGO Xavier, « Table ronde : l'histoire des politiques d'insertion et de la construction de l'offre de formation », Nantes, 2013.

ZUNIGO Xavier, « Le deuil des grands métiers », *Actes de la recherche en sciences sociales*, 2010, vol. 184, n° 4, p. 58-71.

ZUNIGO Xavier, *La Gestion publique du chômage des jeunes de milieux populaire, Education morale, conversion et renforcement des aspirations socioprofessionnelles*, Thèse de Doctorat, non publiée, EHESS, s.l., 2007.