



RÉPUBLIQUE
FRANÇAISE

*Liberté
Égalité
Fraternité*

• VALORISATION DE LA RECHERCHE

DÉCEMBRE 2024

N° 9

Le dispositif des écoles de la deuxième chance : évaluation et analyses d'actions pédagogiques novatrices en faveur des jeunes sans qualification

Patrick Pérez

Xavier Joutard

Pauline Sabuco

Aix Marseille Université, CNRS, LEST, Aix-en-Provence

Les rapports *Valorisation de la recherche* sont des travaux de chercheurs et chercheuses ayant bénéficié d'une contribution financière de la Dares. À ce titre, ils n'engagent que leurs auteurs et autrices, et ne représentent pas la position de la Dares ni celle du ministère du Travail et de l'Emploi.

RAPPORT

« Le dispositif des écoles de la deuxième chance :
Evaluation et analyses d'Actions Pédagogiques novatrices en faveur des jeunes
sans qualification »

Réponse à l'Appel à Projet du PIC
« La formation des personnes en recherche d'emploi »

Patrick Pérez, Xavier Joutard, Pauline Sabuco

Aix Marseille Univ, CNRS, LEST, Aix-en-Provence, France

Octobre 2024

Introduction. Patrick Pérez

L'école de la deuxième chance est un dispositif qui s'adresse aux personnes âgées de 16 à 25 ans¹ n'ayant initialement aucun diplôme², récemment ouvert (juin 2022) aux jeunes diplômés de niveau IV dépourvus d'expérience professionnelle et présentant un risque de nonaccès à l'emploi. Les bénéficiaires ont le statut de stagiaires de la formation professionnelle et reçoivent un forfait d'un montant de 500 euros³ mensuel. Le dispositif fonctionne sur le principe du libre consentement ; principalement orientés par la Mission Locale, les candidats sont invités à suivre une réunion d'information, avant d'intégrer s'ils le souhaitent le dispositif pour une « période d'intégration » d'une durée de 6 à 7 semaines ; ceux qui désirent poursuivre à l'issue de cette période signent un contrat leur allouant le statut de stagiaire de la formation professionnelle. Durant le « parcours »⁴, de quelques semaines à plusieurs mois, les stagiaires alternent périodes de présence en centre de formation et stages en entreprise, d'une durée de deux à trois semaines chacune.

Les stagiaires sont suivis tout au long de leur parcours par un formateur / référent et un chargé de mission entreprise (CME⁵). Le formateur référent assure l'interface entre les situations d'apprentissage et la situation sociale du stagiaire, veillant à lever tout « frein » à l'emploi tandis que le chargé de mission entreprise assure le suivi des stages en lien étroit avec le tuteur en entreprise (salarié ou patron de l'entreprise d'accueil). La vie du stagiaire est scandée par l'alternance des périodes : aux trois semaines à temps plein (35 heures) en centre succède une période de deux à trois semaines en entreprise. Les activités en centre donnent lieu à différents ateliers qui sont dédiées à la remise à niveau dans les « savoirs de base » : matières scolaires principales (français, mathématiques), apprentissages en matière d'accès à l'emploi (rédiger un CV, rédiger une lettre de motivation, faire des recherches sur différents sites, apprendre à se présenter au cours de simulation d'entretiens etc.), usage du

¹ Il existe une clause dérogatoire 26-30 pour certains sites.

² À l'exception du brevet du collège.

³ Ce montant s'élève à 200 euros pour les mineurs. Ce montant est fixé toutefois par la Région et peut atteindre comme c'est le cas d'un des sites étudiés 650 euros pour une personne majeure et 350 pour un mineur.

⁴ Les termes entre guillemets renvoient au vocabulaire usité par les acteurs du dispositif. Dans ce cas, le « parcours » désigne la période durant laquelle la personne bénéficie du statut de stagiaire dont le cheminement obéit à des étapes d'apprentissage. Ces étapes seront définies plus bas.

⁵ Selon les établissements le vocable utilisé pour désigner cette activité est CME ou CRE (Chargé de Relation Entreprise).

numérique à quoi s'ajoutent des temps socio-culturels et sportifs (théâtre, arts plastiques, visites culturelles, sport etc.).

Les périodes en centre sont encadrées par les formateurs – référents : ils veillent à l'écoute des stagiaires afin d'identifier d'éventuels « freins » (logement, garde d'enfants, couverture médicale, santé, addiction, etc.) et mettre les usagers en relations avec les services idoines ce qui suppose la maîtrise d'un réseau étendu de partenaires sociaux. Les périodes en entreprise sont encadrées par le chargé de mission entreprise. C'est lui qui assiste le stagiaire dans sa recherche, établit la convention avec l'organisme d'accueil, visite l'entreprise pour s'informer de la conduite du stagiaire auprès du tuteur en entreprise, enfin établit le bilan de fin de stage en présence du stagiaire et du tuteur. Une bonne connaissance du réseau des entreprises locales, forgée au cours de sa carrière professionnelle (à l'e2c ou bien dans une activité professionnelle avant de rejoindre le champ de la formation), assure au CME la possibilité de suppléer, autant que faire se peut, aux difficultés que peut éprouver un stagiaire pour trouver une entreprise d'accueil.

Formateurs référents et chargés de mission entreprise travaillent en étroite collaboration, échangeant des informations sur la situation des stagiaires à l'occasion d'entretiens informels mais surtout lors des séances hebdomadaires d'une demi-journée où se réunissent tous les membres de l'école. L'enjeu principal du travail de ces salariés réside dans « l'autonomie » que pourra progressivement acquérir le stagiaire. Il s'agit-là d'une notion fréquemment utilisée, relativement extensible, mais dont le dénominateur commun signifie la capacité des stagiaires à entreprendre des démarches par eux-mêmes, se projeter dans l'emploi et/ou la formation et dont le terme culmine avec l'insertion dans la vie active.⁶

Les e2C sont des organismes de formation ayant le statut d'associations loi 1901. Pour bénéficier du label e2c, une association doit être accréditée et s'engager à respecter un ensemble de normes de travail garantissant la qualité du service délivré. Intégrer le réseau c'est en fait respecter les normes Qualiopi en matière de formation. A cet effet, un contrôle de l'AFNOR (Association Française de NORmalisation), organisme d'évaluation agréé, est réalisé tous les trois ans, assorti d'un audit de mi-parcours. Après audit, l'organisme évalué

⁶ Pour une approche sociohistorique de la construction de la catégorie politique d'insertion, excluant les 16-25 ans de l'ouverture à des droits sociaux par crainte d'incitation à la paresse, on se reportera à Léa Lima (2012).

dispose de trois mois pour répondre aux recommandations, à la suite de quoi l'agrément est renouvelé ou pas.

Depuis 2016 le réseau promeut l'approche par les compétences (APC)⁷. Cette méthode résulte d'une recherche-action, conduite avec des universitaires spécialisés en sciences de l'éducation et des personnels d'écoles. Il en a résulté un manuel d'approche par les compétences. Neuf domaines sont soumis à évaluation qui sont : communiquer à l'oral et à l'écrit⁸, mobiliser les règles de calcul et le raisonnement mathématique, utiliser les techniques usuelles de l'information et de la communication numérique, agir dans le cadre d'un collectif, préparer son avenir professionnel, apprendre tout au long de la vie, agir dans son environnement de travail, s'ouvrir à la vie culturelle, sociale et citoyenne, communiquer en langue étrangère (optionnel). L'évaluation, dans le prolongement des travaux en docimologie, demande – de la part des formateurs et des stagiaires – l'appréciation de quatre paliers : 1_ « je fais » ; 2_ « je fais et j'explique comment je fais » ; 3_ « je fais, j'explique ce que je fais et je peux modifier ce que je fais » ; 4_ « je fais, j'explique ce que je fais et je peux modifier ce que je fais et je peux faire dans une situation nouvelle ». A cette obligation, en répond une autre, plus ancienne, elle regarde l'individualisation des parcours et par conséquent des enseignements. Ces compétences sont transverses à toute activité réalisée, que l'on soit en centre ou bien entreprise.

Les stagiaires se voient délivrer, au terme de leur parcours, une ACA (attestation des compétences acquises). Il ne s'agit pas d'un diplôme ni même d'un titre professionnel, c'est plutôt une fiche attestant des paliers atteints sur la centaine d'indicateurs ventilés dans les neuf domaines soumis à évaluation. L'enjeu réside – pour de nombreux établissements – dans la reconnaissance patronale du « livret ». Les établissements peuvent volontiers se muer en instance de hiérarchisation des stagiaires sur la base de « compétences ».

Ces normes garantissent une homogénéité des pratiques dans un univers professionnel – celui de métiers de l'insertion professionnelle et sociale - marqué par une forte hétérogénéité

⁷ L'APC fait suite aux expérimentations menées dans le cadre d'une recherche action initiée par le réseau e2C en collaboration avec l'équipe Activité Travail et Identités Professionnelles (ATIP) du laboratoire des sciences de l'éducation et de la communication (LISEC) et le concours actif de personnels de 11 e2c.

⁸ Ce seul domaine comprend 5 dimensions (traiter des informations orales ou écrites, transmettre des informations à l'oral ou à l'écrit, échanger oralement avec autrui, échanger par écrit avec autrui, argumenter un point de vue personnel) et agrège au total 31 indicateurs. Il est ajouté au terme de la liste que ces descripteurs ne sont pas exhaustifs. On mesure par-là la complexité de la mise en œuvre d'un tel référentiel.

du recrutement des personnels de formation. En normalisant de la sorte les pratiques, les écoles délivrent un service relativement uniformisé sur le territoire gage de qualité – le label – auprès des usagers. Intégrer le réseau, c'est alors s'engager à respecter un calendrier des charges et rendre compte de sa pratique tous les dix-huit mois à travers la mise en œuvre de l'APC, l'usage d'une pédagogie individualisée, le respect des normes en matière d'aménagement et d'équipement des locaux, l'élaboration d'une base de suivi des stagiaires. Ces derniers bénéficient en effet d'un suivi trimestriel durant une année où l'école s'informe sur leur devenir, prodiguant parfois même des informations et conseils.

Associations loi 1901, agréées organisme de formation, les e2c perçoivent des financements publics en provenance de la Région (31 %), de l'Etat (29 %), du FSE (Fond Social Européen, 14 %), les collectivités locales (10 %) et de la taxe d'apprentissage (6 %) ⁹. Les principaux financeurs Région et Etat, fixent avec les établissements, à l'occasion du « dialogues de gestion », les objectifs pour l'année civile suivante. Ces objectifs portent principalement sur le nombre de stagiaires à accueillir, le taux de sortie positive (il s'agit des CDI, CDD de plus de deux mois ou bien encore des formations qualifiantes) ¹⁰, le % de stagiaires résidant en QPV (quartiers prioritaires de la ville) à quoi peuvent s'ajouter d'autres cibles (niveaux de formation des stagiaires, % de personnes en situation de handicap, taux d'abandon à ne pas dépasser durant la période d'intégration, nombre d'attestations de compétences acquises etc.) ¹¹. Chaque région associe les financeurs principaux (Région et Etat) en vue d'assigner, en « accord » avec l'e2c, des objectifs propres.

On retiendra toutefois, au sein de cet ensemble d'indicateurs, que l'effectif des stagiaires, le taux de sortie positives et le % de stagiaires résidant en quartier prioritaire de la ville constituent les indicateurs principaux de l'évaluation des écoles. Le financement comprend une part fixe et une part variable qui peut n'être pas reconduite l'année n + 1 dès lors que l'objectif n'est pas atteint l'année n.

⁹ Réseau e2c France, rapport 2020. Téléchargé le 29 décembre 2021.

¹⁰ Les financeurs enregistrent également les taux de sorties dynamiques ; CDD de 2 mois ou moins, dispositif de préqualification (service civique etc.)

¹¹ Les dialogues de gestion sont réalisés à l'échelle de la région, du coup les objectifs peuvent varier d'un territoire à l'autre. Une des e2c doit, par exemple, souscrire à huit indicateurs chiffrés : taux de QPV (20 %), taux de jeunes de niveau VI + V bis + V non validé (85 %), taux de jeunes de niveau VI + V Bis 60 %, taux de sorties positives en fin de formation (45 %), taux de sortie positive post-formation (55 %), taux de sortie positive en alternance poste-parcours (15 %), taux de départ avant engagement pendant la période d'essai (20 %), nombre de stagiaires accueillis (130).

Située à l'interface entre l'école et le marché du travail, l'e2c conjugue deux registres d'action distincts : celui d'être un espace de transmission pédagogique et celui d'être un espace de transition en vue de l'accès à l'emploi ou à la formation. Recruter des personnes n'ayant bien souvent pas conclu leurs études, souvent en butte avec l'institution scolaire, imprime à l'e2c une forme scolaire particulière (Vincent, 1980) où prime l'organisation et la transmission du savoir sous le principe du code intégré (Bernstein, 1971). Dans ce cadre l'ensemble des savoirs délivrés trouve subordonné à l'élaboration du « projet professionnel », véritable clé de voute du dispositif.

Lorsque l'on appréhende l'e2C comme un espace de transmission de savoirs, plusieurs questions viennent à l'esprit : quelles sont les connaissances et compétences transmises ? Quelles sont les justifications qui président à leur sélection ? Et quels liens entretiennent-elles ? Ces questions ne sont pas étrangères à la sociologie. Durkheim (1938, cours délivrés en 1905) mais aussi Bernstein (1971) se sont intéressés à la sélection, la hiérarchisation et l'articulation des contenus d'enseignement. L'originalité des travaux de ce dernier réside dans l'idée selon laquelle la sélection des savoirs, loin d'obéir à une logique fonctionnaliste d'adéquation entre formation et emploi, exprime des valeurs qui n'entretiennent que des liens très faibles avec les activités occupées¹². Cette idée peut se décliner aussi bien sur le plan du *curriculum* formel (et l'on s'intéresse exclusivement alors au contenu du programme officiel) que du *curriculum* réel, lequel ne se donne à voir que dans la relation pédagogique concrète. B. Bernstein, étudiant la transmission du savoir, distingue trois dimensions, à même de différencier les *curricula* : la classification, la transmission, l'évaluation. « *Le programme définit le savoir reconnu comme valable, la pédagogie définit les formes correctes de mise en œuvre de ce savoir, les principes d'appréciation définissent les formes correctes de mise en œuvre de ce savoir par l'enseigné* ».

L'organisation d'une e2c représente l'inverse d'un enseignement « classique » dans la mesure du fait où l'enseignement ne réside plus dans l'apprentissage cloisonné de savoirs disciplinaires au principe d'une sélection sévère et précoce des élèves mais dans l'organisation et la transmission de savoirs et savoirs-être subordonnés à l'insertion professionnelle (les notions utiles à l'exercice d'une activité comme par exemple la proportion dans le cas des métiers de cuisine) et l'insertion sociale (l'usage de l'expression d'un savoir

¹² Idée qui du reste se trouve centrale dans la pensée de M. Weber.

critique quant à la gestion de l'information sur les réseaux etc.). On pourrait dire, suivant en cela B. Bernstein, que la transmission s'organise sous forme d'un code intégré¹³ plutôt que d'un code sérié. Dans le cadre du code intégré, le découpage des savoirs est faible (par opposition au code sérié où les frontières entre disciplines sont fermées) tandis que la relation d'autorité pédagogique y est horizontale plutôt que verticale. Examinons tour à tour ces deux dimensions. Quels que soient les contenus d'enseignement, ceux-ci donnent lieu à une évaluation des compétences transverses ; à cela s'ajoute le développement de connaissances utiles au domaine d'activité professionnelle projeté par le stagiaire aussi bien en français (lexiques, règles grammaticales), qu'en notions de mathématiques (opération, proportion, espace, volume etc.). De même, il est moins recherché un enseignement vertical qu'une pratique plus horizontale où les stagiaires sont invités à travailler seuls ou en petits groupes, l'intervenant répondant davantage à leurs sollicitations qu'il n'assène un savoir. Enfin l'enseignement n'a pas pour objet le classement des personnes sur une échelle de mérite scolaire mais vise avant tout à appréhender des « compétences » dans neuf domaines (donnant lieu à une centaine d'items) à l'aune de quatre paliers d'apprentissage, sur lesquels les stagiaires sont bien souvent amenés à s'auto-évaluer.

Construire un code intégré ne va pas de soi. Cela suppose un fort niveau d'accord idéologique entre les enseignants ; à l'intégration par les contenus (le programme), caractéristique d'une bureaucratie professionnelle (Mintzberg, 1982) doit faire place une communauté d'idées et de valeurs. La nature du lien entre l'idée unificatrice¹⁴ et les savoirs concrets doit être aussi cohérente que possible, ce qui ne va pas de soi et exige un travail de régulation, coordination des différents enseignants, voire même de resocialisation. Selon B. Bernstein, le passage du code sériel au code intégré n'exprime pas une transformation résultant d'une redéfinition de la division du savoir substituant à l'homme-machine du régime fordiste, l'homme polyvalent et adaptable qu'exige la flexibilité du marché du travail ; le passage du code sériel au code intégré exprime une crise interne au système d'enseignement quant aux valeurs à transmettre. La question devient donc, concernant les écoles, comment s'organisent les

¹³ L'examen – non reproduit dans ce document – du guide pour l'usage du référentiel de compétences du réseau e2c atteste de la pertinence opératoire du concept. Nous développerons plus abondamment cette partie dans le rapport final.

¹⁴ Par exemple, organiser les enseignements dans différents domaines à partir du concept d'information : que fait-on alors de ce concept lorsque l'on s'intéresse à l'enseignement d'une langue, en mathématique, biologie etc...

enseignements dès lors qu'ils se trouvent articulés autour d'une idée unificatrice, à savoir l'élaboration du projet professionnel ?

Dans un pays comme la France, où le système d'enseignement est bâti sur le principe de la séparation des publics (par le redoublement, les classe de remédiation), les activités individualisées participent du principe de la réparation auprès d'élèves (ou d'anciens élèves) marqués par l'échec scolaire et dotés d'une faible estime d'eux-mêmes (Mons, 2007). La France, pays de l'intégration uniforme, se singularise par un enseignement faiblement individualisé, principalement délivré de manière verticale au groupe-classe ; et seuls les plus faibles bénéficient d'une individualisation du suivi, dont les enquêtes de l'IREDU (Institut de Recherche sur l'Education) – du moins pour l'enseignement primaire – ont souligné les effets contraires aux intentions affichées. Suivre une pédagogie individualisée pénalise plus les élèves qu'il ne permet de compenser leur faible niveau initial (Mingat, 1991). Une forte propension à la pratique du redoublement, outre son inefficacité, contribue par ailleurs à accentuer la sélection durant l'enseignement secondaire, se traduisant pour un taux important de sortie sans diplôme comparativement à d'autres pays (Mons, 2007). Il en résulte que les enquêtes PISA révèlent combien le système d'enseignement français est moyennement efficace et très peu équitable (Baudelot & Establet, 2009), tendance qui se renforce durant les 20 premières années du millénaire. Tandis que la proportion des élèves obtenant des scores élevés (niveau 5 et plus) demeure constante, Férouzis et Charmillot (2012) montrent que l'on assiste à une augmentation significative des élèves de faible niveau (niveau 2 et moins). Cela résulte d'un renforcement de la corrélation entre origine sociale et scores aux épreuves (compréhension de l'écrit, culture mathématique, culture scientifique), pénalisant les élèves les plus faibles en raison de l'accentuation de la ségrégation spatiale et sociale.

Dans un tel contexte, organiser l'enseignement sous la forme d'un code intégré c'est signifier au stagiaire qu'il n'est plus à l'école, qu'il se trouve affranchi de la norme du groupe et peut progresser à son rythme, c'est aussi – en un sens – désamorcer autant que faire se peut d'éventuels conflits à propos d'un enseignement toujours soupçonné de reproduire la forme scolaire. Décloisonner les savoirs pour mettre les disciplines scolaires nobles (math, français) au service des métiers que rejoindront les stagiaires, c'est inverser la hiérarchie symbolique des savoirs et substituer au rapport désintéressé à la culture (Bourdieu, 1966) un savoir

utilitariste, substituer le concret à l'abstrait. C'est également pratiquer un enseignement affranchi de toute compétition anémique à l'origine de l'échec de ces élèves (Baudelot & Establet, 2000).

Dans ce cadre, le projet professionnel occupe une position centrale. Tous les éléments pédagogiques se trouvent subordonnés à la « construction du projet ». Il est possible, à la suite de P. Vidal-Naquet (2009), de voir dans le « projet » ce qu'il nomme une « injonction projective ». Il s'agit-là d'un tournant majeur des politiques sociales substituant progressivement aux « droits créances » accordés aux individus sur la foi d'un statut (par exemple, les allocations chômage dérivées du statut de salarié), l'incitation faite à la personne au développement de ses propres capacités sous condition d'estimation de la faisabilité de son projet¹⁵. Les aides allouées en faveur de l'amélioration des capacités d'action de la personne se trouvent assorties d'une obligation plus ou moins explicite à l'agir effectif. *« Cette exigence commence par l'exposition biographique qui est bien souvent la condition de l'entrée des individus dans les institutions sociales (I. Astier, N. Duvoux, 2006). Cette présentation biographique n'est pas conçue pour établir des droits, ou du moins pas uniquement. Elle est plutôt destinée à camper l'itinéraire du requérant pour mieux comprendre l'orientation qu'il compte prendre afin de mieux l'accompagner. En d'autres termes, l'exigence biographique est surtout adossée au futur, c'est-à-dire au(x) projet(s) de la personne. »* (Vidal Naquet, p 65). Un « devoir moral d'engagement » pèse sur les épaules de l'allocataire lequel exige pour « l'activation » de ses capacités la mise en récit de soi¹⁶ comme prélude à la projection, l'élaboration d'un projet réaliste (dont il est testé la faisabilité à travers une succession d'essais / erreurs), la fidélité aux promesses d'engagement à travers la persévérance dans l'action contribuant à faire de la personne la pleine et entière responsable de ses actes. Dans ce modèle d'action, on notera que l'allocation inconditionnelle des moyens se trouve soumise à l'estimation de sa faisabilité de la part des professionnels, lesquels engagent jugement sur la valeur de la personne à travers l'évaluation de ses compétences et l'estimation du caractère « réaliste » et « réalisable » de son projet. *« Les projets ne sont pas seulement évalués en eux-mêmes ou en fonction des règles de droit, mais aussi en fonction de*

¹⁵ A ce titre, l'absence de reconnaissance de tout statut de chômeur aux primo-entrants sur le marché du travail a pu constituer, et de manière précoce, un laboratoire d'expérimentation des co-constructions d'insertion dans la vie sociale et professionnelle. Des dispositifs comme le crédit formation individualisés impulsés dès le début des années 80 ont, à ce titre, constitué des terrains propices à de telles innovations.

¹⁶ Comme le dit dans une formule ramassée I. Astier « Sans parole, point de Droit » (1997).

la capacité des individus à les porter. Cette capacité peut être appréciée (...) au regard d'un jugement sur les aptitudes (...) ». (Vidal Naquet, p 72). Les projets sont construits au fil du temps, ils sont en permanence évalués et appréciés dans le cours des interactions avec les professionnels du suivi.

A ces deux dimensions (décloisonnement des savoirs et projet d'insertion), il convient d'ajouter la capacité des stagiaires à s'intégrer dans un collectif. Les stagiaires qui rejoignent l'établissement intègrent le dispositif par promotion de 10 à 12 individus. Ils forment alors une micro-société amenée à s'étioler à mesure que certains quittent le dispositif, se renouvelant simultanément par l'arrivée des stagiaires des promotions suivantes. La sociabilité, composante importante de l'expérience lycéenne (Dubet, 1991), constitue une préoccupation majeure des professionnels. Elle se donne à voir à travers les différentes activités à orientation sportives et culturelles (atelier théâtre, activité artistique, visites patrimoniales, activités sportives, etc...) mais aussi à travers une attention discrète mais soutenue à la sociabilité et au bien-être des élèves, que n'aurait pas reniée la pédagogie des Jésuites (Durkheim, 1938). Existe-t-il une ambiance tout à la fois propice à l'apprentissage, à la projection dans l'avenir et à l'entraide ? Mais aussi comment gérer les perturbations répétées, occasionnées par certains stagiaires ? Et comment garantir une dynamique de groupe ? Si ces préoccupations gouvernent la gestion au quotidien des professionnels, il en va de même pour les stagiaires. Et l'on peut, rejoignant F. Dubet (1991), s'interroger sur la manière par laquelle les personnes articulent : pédagogie de la compensation, injonction projective et inscription dans une sociabilité organisée.

C'est pourquoi il nous a semblé pertinent de questionner le rapport pédagogique en tenant la question par les deux bouts : Comment les stagiaires parviennent – à des degrés variables – à articuler ces trois dimensions que sont le rapport aux savoirs, le projet d'insertion et les relations à autrui ? Et comment les professionnels œuvrent-ils, avec des succès inégaux, à ce que les stagiaires accordent du sens à ces trois dimensions, tout en veillant – autant que faire se peut – à ce que l'établissement souscrive aux normes pédagogiques et comptables qui lui sont assignées.

Afin de se situer au plus près du rapport pédagogique, l'enquête se propose de conduire une étude par entretiens et observations de stagiaires et professionnels auprès de 7 sites implantés dans des régions différentes. Le choix des sites résulte de l'agrégation de deux

critères : un critère socio-démographique (% de 18-24 ans non diplômés dans le département) et un critère institutionnel (agent principal à l'origine de la création de l'e2c : mouvement d'éducation populaire, Patronat et Chambre de commerce et d'industrie, Politique et métropole) de manière à contraster au maximum l'échantillon.

Pour chaque site il est sélectionné un échantillon de huit stagiaires afin d'y conduire un entretien durant la présence en centre et un an après la sortie du dispositif. Les stagiaires sont répartis selon le genre et l'âge (< 21 ans, > ou égal à 21 ans). L'enquête porte également sur les salariés de l'e2c en essayant autant que faire se peut d'apparier l'échantillon des stagiaires avec celui des formateurs/référents de telle sorte que l'on puisse associer à un stagiaire, un formateur-référent afin d'appréhender le plus concrètement possible et dans le temps, la relation pédagogique et sociale qu'ils nouent. L'enquête par entretiens auprès des stagiaires et des salariés des écoles¹⁷ (annexe A) est complétée par une enquête par observation *in situ* de manière à pouvoir saisir les conduites ordinaires en situation d'interaction. Ce matériau est enrichi par une base de données aimablement fournie par le réseau qui recense les caractéristiques socio-démographiques (genre, âge, niveau de formation, nationalité), le prescripteur ainsi que des informations relatives au parcours au sein du dispositif (durée du parcours, % de temps en centre, % de temps en stage, motif de sortie) de quatre cohortes (2016 à 2020) d'un effectif de 35 000 individus.

Le 1^{er} chapitre analyse les usages du temps (formation / stage en établissements) ainsi que le calendrier des sorties du dispositif (sorties positives, dynamiques, sorties sans solution, abandon). Loin de constituer un obstacle à l'analyse, l'usage des catégories pratiques de l'action administrative (sorties positives, etc.) s'avère pertinent pour l'analyse des pratiques des professionnels dont l'intériorisation des normes de travail (durée limite et sortie positive), se manifeste à travers les effets qu'elles produisent sur le temps passé en stage et la période de sortie. Quand s'approche l'échéance du contrat liant le stagiaire à l'école, le temps dévolu au stage augmente pour atteindre sa valeur maximale durant les deux derniers mois au terme desquels s'interrompt le contrat, attestant de la sorte d'une mobilisation des professionnels en faveur de ceux qui peineraient à rejoindre l'emploi ou la formation. Si cette norme se

¹⁷ 56 entretiens de stagiaires et 67 entretiens de professionnels.

trouve inculquée avec force et détermination auprès des stagiaires, à qui il est régulièrement rappelé l'échéance, on soulignera combien la temporalité institutionnelle peut se voir subvertie de manière discrète par la constitution d'une sociabilité entre stagiaires, faisant du temps de l'e2c, le substitut du temps scolaire dévolu au temps des « copains », conduisant parfois à un « pantouflage » jugé illégitime.

Le chapitre 2 met la focale sur la période d'intégration. Le suivi de plusieurs promotions d'un même établissement, durant les six semaines de la « période d'intégration », a pour objet d'identifier les catégories de jugement par lesquelles les personnels évaluent la capacité du stagiaire à s'adapter à la norme de travail de l'école. L'analyse des interactions à des moments clés de cet établissement (1^{ère} journée, réunion d'équipe, décision finale de l'équipe), révèle les manières par lesquelles les professionnels envisagent l'éventualité d'un travail possible avec tel ou tel stagiaire, tout en soulignant les divergences possibles et les manières par lesquelles se prennent les décisions. La présentation de six cas (trois réponses positives de l'équipe et trois réponses négatives), sans prétendre à l'exhaustivité, a pour objet d'identifier le processus par lequel se forge la conviction d'un travail effectif possible. Ces critères de jugement engagent fortement une définition sociale des âges de la vie, accordant une grande place à la « responsabilité », la « motivation » ainsi qu'à la « maturité », jugements toutefois fortement pondérés dans la décision en raison de situations de vulnérabilité progressivement dévoilées par les stagiaires.

Le chapitre 3 s'intéresse au travail des chargés relations entreprise. Soustraits de l'emprise diffuse de socialisation opérée dans l'école, les stagiaires en entreprise peuvent se voir confrontés à des situations bien éloignées du cadre pédagogique souhaité par l'école. Un stagiaire peut être considéré comme une force de travail gratuite et non une future force de travail, si ce n'est à former, du moins à initier aux conduites attendues d'un salarié. Aussi, le CME doit-il parfois s'attacher à mener un patient travail de persuasion auprès des responsables d'établissements. Simultanément, assiduité et ponctualité, sont les conduites minimales auxquelles le stagiaire ne saurait déroger. Ne pas respecter la discipline peut contribuer à disqualifier le travail de l'école, et conduire au refus de futurs stagiaires. De là une tension permanente entre le souci de protection du stagiaire contre toute conduite qui pourrait être jugée répréhensible de la part de l'entreprise, et d'autre part, le contrôle vétéreux des conduites du stagiaire, dont la déviance pourrait diminuer le carnet d'adresses

du chargé de relations entreprises. Ce chapitre s'attache, à travers l'analyse d'entretiens et de situations d'interaction, à mettre en relief les pratiques que les professionnels développent pour tenir ces deux exigences. Il montre combien ces pratiques donnent lieu à des arrangements et des compromis toujours provisoires, c'est-à-dire adaptés à chaque situation critique rencontrée, consistant à ordonner, pour mieux les ajuster, entreprises et stagiaires.

Le chapitre 4 aborde la relation entre stagiaires / formateurs au prisme du travail des formateurs réalisé en centre. Il souligne combien la définition qu'engagent les salariés de l'« autonomie » du stagiaire permet de donner au travail un sentiment d'utilité sociale à même d'afficher une distance professionnelle avec les indicateurs de gestion, sans pour autant contester la légitimité de l'évaluation publique. Ce travail sur l'autonomie du stagiaire au principe de l'affirmation d'une autonomie professionnelle, s'adosse à une éthique de la responsabilité revendiquée, dont la contrepartie n'est autre que la responsabilisation du stagiaire. Cependant la relation stagiaire professionnel ne saurait se réduire à un colloque singulier interpersonnel, toute décision se construit au jour le jour, et engage des savoirs réservés que l'équipe pédagogique peut mobiliser pour construire un accord sur la posture à adopter face à toute situation de vulnérabilité sociale, voire potentiellement conflictuelle, permettant de forger un accord relatif sur la conduite à tenir.

Le chapitre 5 aborde, de manière statistique, l'analyse du profil des stagiaires qui rejoignent l'e2c à l'issue de la période d'intégration, ainsi que les pratiques à l'aune d'indicateurs temporels (durée du parcours exprimée en heure, temps passé en stage et en centre de formation). On se propose dans ce chapitre d'analyser la dispersion des établissements – à l'échelle nationale – en matière de recrutement avant de se focaliser sur les différences qui régissent les pratiques des sept établissements retenus dans ce travail. L'enquête montre qu'il existe une indépendance entre profil du public d'une école et pratique conduite auprès des stagiaires. Concernant ces dernières, deux pôles majeurs peuvent être distingués que l'on nomme « mobilisation en faveur des stages en entreprise » et « pôle à orientation socio-cognitive ». Dans le 1^{er} modèle, la présence en stage y est supérieure à la moyenne, et la dispersion entre stagiaires faible, manifestation d'une norme professionnelle soucieuse d'efficacité et d'équité, atténuant les inégalités d'accès au stage. Dans le second modèle, dit à « orientation socio-cognitive », c'est l'inverse qui prévaut, la durée du parcours est supérieure

à la moyenne, accordant une place importante à la présence en centre de formation, assortie d'une faible dispersion des stagiaires.

Le chapitre 6 s'intéresse à l'expérience subjective des stagiaires. Invités à relater ce qui les a conduits à l'école et ce qu'ils y trouvent, les stagiaires s'inscrivent dans un mouvement, assignant une direction mais aussi une signification à leur trajectoire. L'exploitation des entretiens permet de discerner quatre profils majeurs : dans les deux premiers types, les personnes bifurquent de leur parcours scolaire initial, certaines affichent un projet dans la droite ligne de métiers pratiqués au sein de l'entourage proche, d'autres, expérimentent le temps du parcours, différents métiers de destination. Le troisième type s'inscrit en revanche dans la continuité scolaire, qu'il s'agisse d'accomplir une formation refusée à l'occasion de l'orientation de fin de troisième, ou bien de convertir des diplômes acquis à l'étranger. Le dernier type agrège des situations de mobilisation, qu'il s'agisse de la sortie d'une carrière déviante ou bien d'une lutte contre une éventuelle marginalisation. En procédant à l'aide de portraits (Lahire, 2002), il est souligné la manière par laquelle les personnes articulent différentes dimensions de leur pratique à l'école : formulation d'un projet, rapport aux savoirs, inscription dans la vie collective et sociale.

Le chapitre 7 confronte les discours des stagiaires (tenus au sociologue) à ceux tenus à leur égard par les personnels de l'école (direction, formateurs référents, chargés de relation entreprise) durant et après le suivi post-parcours. Il s'agit d'objectiver les catégories concrètes par lesquelles les professionnels jugent avoir réalisé un « bon boulot » ainsi que les différentes manières par lesquelles les stagiaires composent avec les injonctions (professionnelles, apprentissage, sociabilité) auxquelles ils sont soumis. Ce chapitre s'intéresse donc à l'ordre moral négocié (Strauss, 1992), aux arrangements et compromis entre professionnels et stagiaires. A l'aide d'une étude de cas, on propose d'objectiver la définition pratique du « bon boulot » (quel que soit le type administratif de sortie, positive ou sans solution) que l'on distingue d'appréciations plus réservées des professionnels. Pour ces situations, les jugements de réserve partagent des situations où se donnent à voir plusieurs figures de résistance de la part des stagiaires, allant de l'opposition frontale à l'art de la composition, ces derniers jouant un personnage en public tout en détournant le temps de l'action en vue de la construction d'un espace-temps à soi.

Chapitre 1 : temps professionnel de l'insertion et temps de la jeunesse. P. Pérez, X. Joutard.

1. L'E2C – une formation en alternance destinées à des personnes non diplômés.

L'école de la deuxième chance est un dispositif qui s'adresse aux personnes âgées de 16 à 25 ans¹⁸ n'ayant aucun diplôme¹⁹, récemment étendu aux personnes de niveau IV, dénuées d'expérience professionnelle. Les bénéficiaires y ont le statut de stagiaire de la formation professionnelle et reçoivent un forfait d'un montant de 500 euros²⁰ mensuel durant la période de suivi dont la durée s'échelonne d'une durée de sept à neuf mois selon les sites²¹. L'objectif visé est une « sortie positive », qu'il s'agisse de rejoindre une formation qualifiante ou bien d'obtenir un emploi (un CDI ou un CDD d'une durée supérieure ou égale à deux mois). La formation fonctionne sur le principe de l'alternance (centre pédagogique / entreprise) sans pour autant que soit délivré un diplôme ni même une certification professionnelle (CQP). Seule une attestation des compétences acquise (ACA) se voit remise aux stagiaires à l'issue de leur parcours²².

L'accompagnement du stagiaire réside dans la prise d'« autonomie », entendue de manière large par les salariés, comme la capacité à s'insérer dans le monde du travail. A cet effet, il est demandé aux stagiaires de retenir une direction, un métier ou une famille de métiers auxquels ils souhaiteraient accéder. Ce travail de définition, appelé détermination du projet

¹⁸ Il existe une clause dérogatoire 26-30 pour certains sites.

¹⁹ À l'exception du brevet du collège.

²⁰ Ce montant s'élève à 200 euros pour les mineurs. Ce montant est fixé toutefois par la Région et peut atteindre comme c'est le cas d'un des sites étudiés 650 euros pour une personne majeure et 350 pour un mineur.

²¹ On dénombre en 2020 138 sites pour 57 écoles. Si le code de l'éducation précise que la durée ne peut excéder 48 mois comme le rappelle si judicieusement un lecteur attentif du réseau (décret n° 2007-1756 du 13

Décembre 2007), on distinguera la règle juridique de la norme sociale. Une régularité statistique, associée à une faible dispersion, est tenue pour l'expression d'une norme sociale, plus ou moins prégnante, dont il incombe au sociologue d'objectiver son émergence comme son possible délitement. Dans le cas qui nous préoccupe, cette régularité statistique résulte d'une norme construite à l'occasion des dialogues de gestion. Le lecteur soucieux d'épistémologie concernant la question de la norme, pourra se reporter aux réflexions fondatrices d'Emile Durkheim (1981, 1^{ère} édition 1895) et Maurice Halbwachs (1972, 1^{ère} édition 1923). Enfin, et si l'on souhaite pousser la réflexion, il sera possible de tirer le plus grand profit des enseignements de G. Canguilhem (1979, 1^{er} ed 1943) soulignant combien les deux définitions de la norme (à savoir inférence élaborée à partir d'une moyenne ou bien idéal à atteindre) a pu contribuer à fonder des jugements normatifs (la norme de certaines catégories devenant l'idéal à atteindre pour d'autres).

²² Nous recensons en annexe l'ensemble des sites et des écoles de la deuxième chance ainsi que leurs principales caractéristiques.

professionnel, est constitué d'étapes jalonnant un parcours d'une durée limitée de 7 à 9 mois selon les écoles. Le temps est ainsi rythmé par un calendrier institutionnel faisant se rencontrer une proposition de travail sur soi (le projet professionnel) et une personne inscrite dans une trajectoire, dont il est exploré grâce à une fréquentation continue, les antécédents (scolaires, professionnels, voire familiaux), et dont il est recherché la coopération en vue de l'élaboration d'une définition commune de l'orientation future à prendre. Quel(s) métier(s) envisager ? A quelle échéance ? Faut-il opter pour une insertion rapide dans l'emploi, différer celle-ci au profit d'une formation ou bien encore conjuguer les deux par le biais de l'apprentissage ? Le temps institutionnel télescope ainsi le temps biographique, temps coconstruit entre les salariés de l'école et les stagiaires. S'accordent-ils sur le temps institutionnel et la direction donnée à la trajectoire de la personne ?

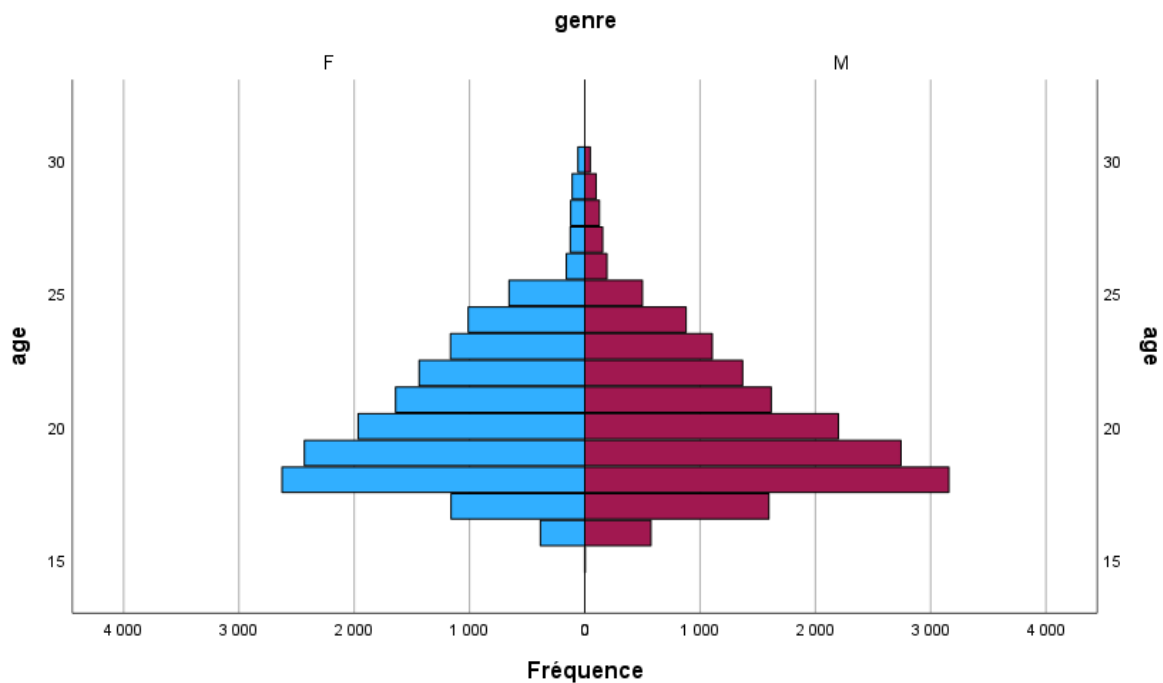
Dans leur article intitulé *l'expertise au prisme du temps*, (Brun, Loison, Rist, 2013) opèrent une distinction entre temps institutionnel et temps biographique. Le temps institutionnel « renvoi au temps de l'expert, qui se saisit à travers le déroulement de différentes étapes et procédures » (Brun, Loison, Rist, p 57). Le temps biographique regarde le temps « *de cet autrui qui fait l'objet de l'expertise. Pour prendre une décision « juste », les experts sont en effet conduits à remonter la situation soumise à l'examen de la personne prise dans sa globalité, donc avec un passé à prendre en compte et un avenir à esquisser* » (p 57).

On s'efforcera dans ce chapitre d'aborder le point de rencontre entre temps biographique et temps institutionnel à travers la présentation du profil des entrants et des rythmes de sortie. Quel est le profil modal des entrants dans le dispositif ? Au terme de combien de mois sortent-ils ? Et que nous donne-t-il à voir des normes professionnelles en matière de travail auprès des usagers ?

1.1. Être majeur et devenir l'acteur de son insertion professionnelle.

La pyramide des âges montre une concentration du recrutement sur les 18-25 ans, population considérée comme le « cœur de cible » du dispositif ; les effectifs s'étiolant à mesure que l'on progresse en âge. Les mineurs et plus encore les 25-30 ans y sont moins fréquents en raison d'autres dispositifs créés en leur faveur.

Figure 1. Pyramide des âges



Source : base des stagiaires e2C 2016-2020 transmise par le réseau des écoles de la deuxième chance.

La forme de la pyramide, base élargie à 18 ans qui s'évase progressivement exprime une norme sociale. L'accès à la majorité s'accompagne de l'injonction au travail actif en vue de son insertion professionnelle. L'entrée massive à l'âge de l'accès à la majorité légale, indique combien l'acquisition du statut politique, s'avère puissamment normatif (Percheron, 1991). Que l'on décide de « se prendre en main » et/ou que les parents exercent une pression discrète ou parfois excessive, avoir 18 ans c'est être en mesure de s'affirmer comme une personne dotée d'un libre arbitre et à ce titre, exercer les 1^{ère} démarches en vue d'une insertion professionnelle.

1.2. Le recrutement des écoles : des stagiaires déçus de l'enseignement technique.

Lorsqu'ils s'adressent aux stagiaires, les professionnels sont en présence d'un public majoritairement composé d'anciens élèves de niveau Vbis ; il s'agit d'élèves issus de l'enseignement technique (57 %) ayant quitté prématurément celui-ci sans diplôme. Agé de

20 ans en moyenne ; la valeur de l'écart-type (2,7) nous indique que la majorité d'entre eux ont entre 17 et demie et 22 ans et demie.

Tableau 1. Niveau de formation (exprimé en %) et âge par niveau de formation

(moyenne et écart-type)				
Niveau d'étude	Niveau VI	Niveau Vbis	Niveau V	Niveau IV
Pourcentage	23 %	57 %	7 %	13 %
Age (moyenne)	21,3	19,9	20,9	20,9
Age (écart-type)	4,0	2,7	2,9	2,5

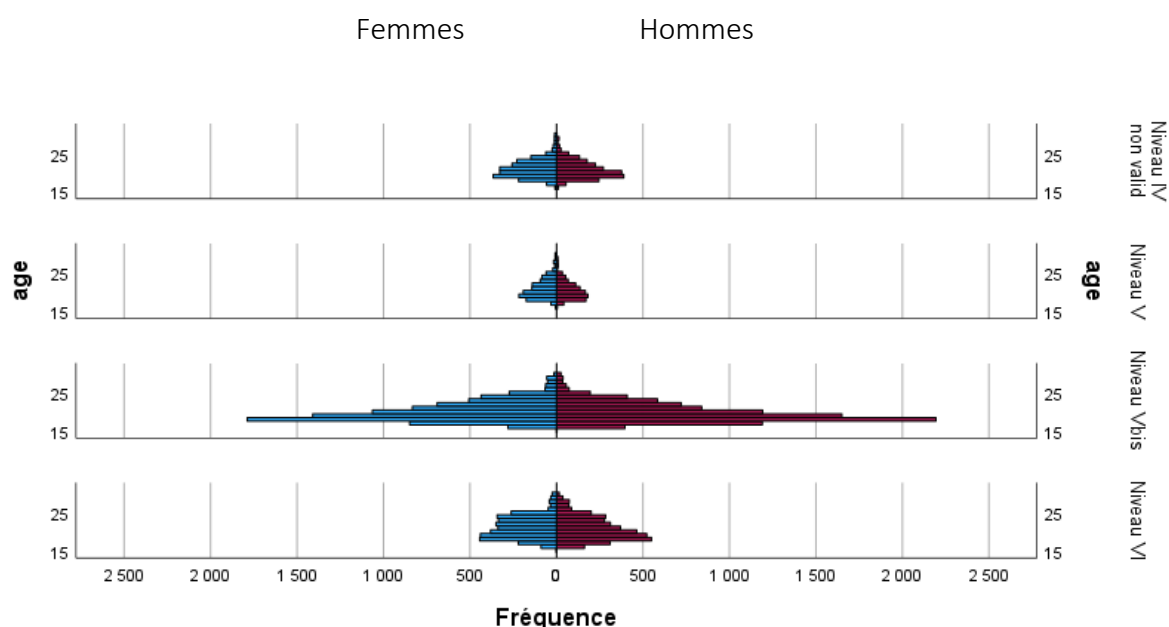
Champ : cohortes 2016-2020, les individus encore inscrits dans le dispositif au moment de l'extraction de la base de données du réseau e2c ont été ôtés. Nous travaillons sur les seuls individus ayant terminé leur parcours au sein de l'école.

Les stagiaires de niveau IV (13 %) ou titulaires d'un CAP (7 %), à peine plus âgés (21 ans contre 20 ans), décalant d'une année seulement la plage où ils se concentrent [18 ans et demi ; 23 ans et demi]. Les personnes sans qualification (21 % de niveau VI), plus âgées présentent en revanche une plus grande hétérogénéité ; la valeur de l'écart-type indique que nous sommes en présence de la population dont les âges s'échelonnent entre 17 et 25 ans.

Les pyramides des âges ci-dessous nous donnent une représentation visuelle de la répartition des grandes masses par niveau de formation et genre. La forme de la pyramide, base élargie à 18 ans, s'évasant à mesure que les personnes s'avancent en âge souligne combien l'accès à l'école signifie entrée dans l'âge adulte en vue d'un accès à l'emploi.

Fort des constats précédents, il en résulte que les personnes rejoignent massivement l'école entre 18 et 23 ans, période dont les bornes représentent d'une part l'âge à la majorité (18 ans) et d'autre part l'âge médian à la décohabitation parentale (23 ans) (Van de Velde, 2008). Rejoindre l'e2c revêt la signification, pour des jeunes dénués d'emploi, d'une activité orientée à travailler en vue de leur indépendance future. L'école est ainsi vécue comme espace de transition, premier jalon d'une insertion professionnelle en construction.

Figure 2. Pyramide des âges (Niveau de formation par âge et genre)



Seule différence dans ce panorama, les femmes sont légèrement plus âgées que les hommes, notamment en ce qui concerne les très bas niveaux de qualification (niveau VI). Une maternité précoce peut freiner l'insertion sur le marché du travail comme un divorce peut lourdement pénaliser ces jeunes femmes, dont le mariage précoce avec un conjoint plus âgés, gage de sécurité financière au moment des noces [Bozon, 1990], peut se retourner à l'occasion d'une séparation.

1.3. Des stagiaires ayant entre 20 et 22 ans dans leur grande majorité.

Initialement pensé comme dispositif exclusivement destiné aux 18-25 ans, l'inscription à l'e2c a relevait majoritairement, jusqu'à une date récente, de la prescription de la mission locale. La mise en œuvre de la garantie jeune à partir de 2013 et sa généralisation progressive par la mission locale, tout à la fois prescripteur et opérateur, a pu concurrencer les écoles de la deuxième chance, habilitées dès lors à accepter des candidatures hors prescriptions, dites « candidatures spontanées ». A quel âge recourt-on hors prescription et à quel âge les conseillers mission locale proposent-ils l'e2c ?

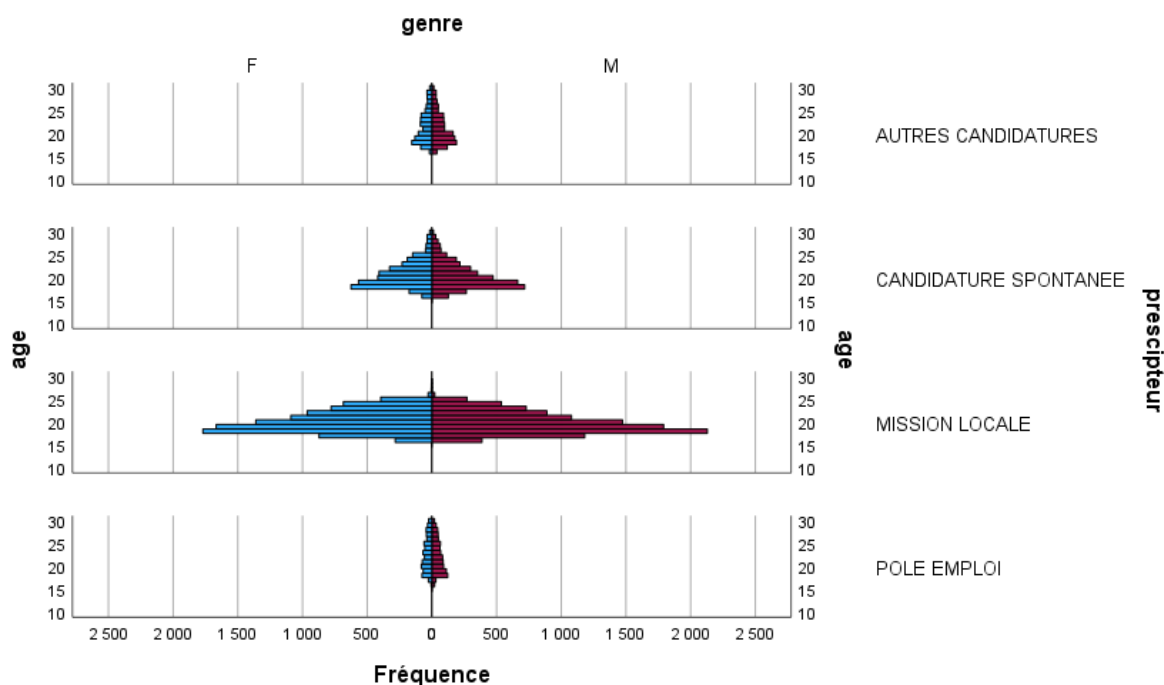
Tableau 2. Âge (moyenne et écart-type) selon le recours.

	Moyenne	Ecart-type	Effectifs	%
Mission locale	20,0	2,3	20 400	64,5%
Candidature spontanée	20,5	2,9	7 011	22,2%
Pôle Emploi	23,6	5,4	1 681	5,3%
Autres candidatures	21,8	4,9	2 546	8,0%
Ensemble	20,4	3,1	31 638	100%

Population : ensemble des individus ayant achevé leur cursus au moment de l'extraction de la base.

Le tableau et le graphique ci-dessous indique que le public modal des écoles provient pour près des 2/3 des missions locales, suivi des candidatures spontanées. Ces deux « populations » présentent un profil identique : ayant pour la majorité d'entre eux entre 18 et 22 ans, ces candidats se distinguent fortement de ceux orientés par pôle emploi ou tout autre service. Ces derniers, plus âgés, présentent également des profils plus hétérogènes.

Figure 3. Pyramide des âges (Prescripteur et âge)



2. Travailler à son insertion professionnelle.

2.1. L'e2C, un lieu d'écoute, de formation et de d'orientation.

Les stagiaires intègrent l'e2C par promotion d'un volume de 10 à 12 individus. Ils sont alors suivis tout au long de leur parcours par un formateur / référent et un chargé de mission entreprise (CME). Le formateur référent assure l'interface entre les situations d'apprentissage et la situation sociale du stagiaire, veillant à lever tout « frein » à l'emploi tandis que le chargé de mission entreprise assure le suivi des stages en lien étroit avec le tuteur en entreprise (salarié ou patron de l'entreprise d'accueil). La vie du stagiaire est rythmée par l'alternance des périodes : aux deux à trois semaines à temps plein en centre partagées entre la participation à des ateliers et des temps dédiés à des activités socioculturelles et sportives succède une période de deux à trois semaines en entreprise (clé de voute du dispositif). Les activités en centre sont principalement dédiées à la mise en œuvre du référentiel de compétences, apprendre à rechercher un emploi (rédiger un CV, rédiger une lettre de motivation, faire des recherches sur différents sites, apprendre à se présenter au cours de simulation d'entretiens etc.) à quoi s'ajoutent un temps socio-culturel et sportif (théâtre, arts plastiques, visites culturelles, sport etc.). Les périodes en centre sont encadrées par les formateurs référents : ils veillent également à l'écoute des stagiaires afin d'identifier d'éventuels « freins » (logement, garde d'enfants, couverture médicale, santé, addiction, etc.) et mettre les usagers en relations avec les services idoines ce qui suppose la maîtrise d'un réseau étendu de partenaires sociaux. Les périodes en entreprise sont quant à elles « encadrées » par le chargé de mission entreprise. C'est lui qui assiste le stagiaire dans sa recherche, établit la convention avec l'organisme d'accueil, visite l'entreprise pour s'informer de la conduite du stagiaire auprès du tuteur en entreprise, enfin établit le bilan de fin de stage en présence du stagiaire et du tuteur²³. Là encore une bonne connaissance du réseau des entreprises locales, forgée au cours de sa carrière professionnelle assure au CME la possibilité de suppléer, autant que faire se peut, aux difficultés que peut éprouver un stagiaire pour trouver une entreprise d'accueil. Formateurs référents et chargés de mission entreprise

²³ Des variations peuvent exister selon les sites. Les formateurs référents peuvent avoir la charge de la gestion du conventionnement et du retour d'expérience en centre, ils peuvent également contribuer à la recherche de stages.

travaillent en étroite collaboration, échangeant des informations sur la situation des stagiaires à l'occasion d'échanges informels et surtout lors des séances hebdomadaires (mercredi matin) où se réunissent tous les membres de l'école.

L'enjeu principal du travail de ces salariés réside dans « l'autonomie » que pourra progressivement acquérir le stagiaire, c'est-à-dire la capacité d'effectuer ses recherches d'emploi par ses propres moyens et dont le terme culmine avec l'insertion dans la vie active.²⁴ Améliorer l'employabilité des personnes suppose alors un travail de transmission pédagogique couplé à l'élaboration du « projet professionnel ».

2.2. Accompagner l'élaboration du « projet professionnel ».

En préalable à son intégration tout candidat doit franchir un ensemble de paliers consistant en une sélection. Cette phase préalable comprend différents moments. La candidature²⁵ (à l'origine sous prescription prioritaires des missions locales) donne lieu à une 1^{ère} information collective avant entretien de recrutement. C'est au cours de ce 1^{er} entretien qu'un contrôle effectif est réalisé par le personnel de l'école. Il porte sur deux critères principaux, la vérification des critères d'entrée, c'est-à-dire l'éligibilité du candidat au dispositif ainsi que l'appréciation de son degré de « motivation ». La candidature peut se voir refusée, mise en attente - le temps de la régularisation de documents administratifs, de lever des freins sociaux (garde d'enfants etc.) - ou bien acceptée. Vient ensuite l'entrée proprement dite dans le dispositif.

Nous appréhenderons le travail « d'accompagnement » comme une « pédagogisation » de l'insertion professionnelle. Comme toute action pédagogique, cette activité consiste en une action explicite de transmission de savoirs. Les apprentissages obéissent à un découpage (professionnel, éducatif, social et culturel), donnent lieu à une division du travail (formation / relation entreprise), s'ordonnent selon une progression en vue d'un point final (l'insertion) et donnent régulièrement lieu à des évaluations. Il y est revendiqué la transmission de savoirs et

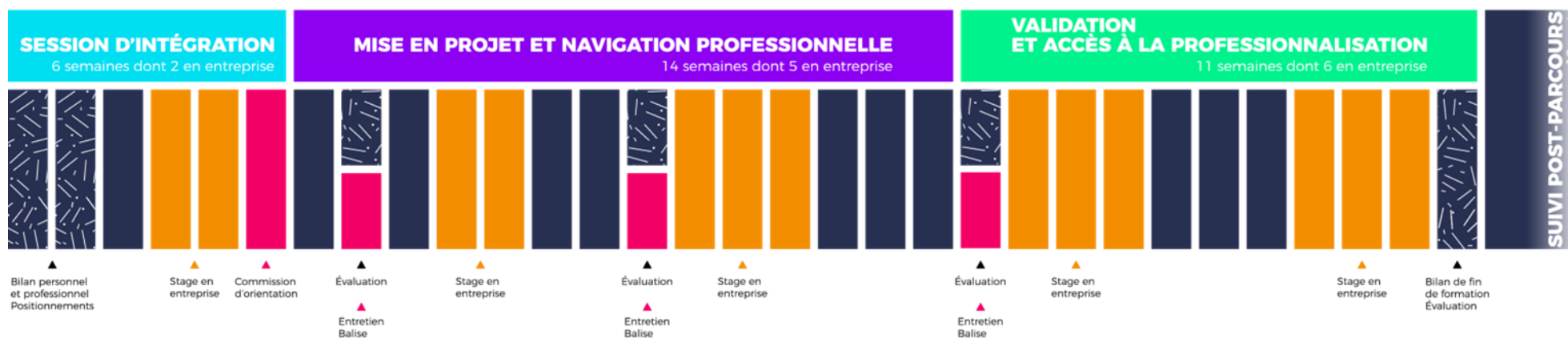
²⁴ Pour une approche sociohistorique de la construction de la catégorie politique d'insertion, excluant les 16-25 ans de l'ouverture à des droits sociaux par crainte d'incitation à la paresse, on se reportera à Léa Lima (2012).

²⁵ A l'origine, seuls les missions locales et pôle emploi pouvaient prescrire une orientation en e2c. Depuis quelques années et en raison de la concurrence de la Garantie Jeunes, les e2C ont conquis le droit de bénéficier de candidatures individuelles par d'autres canaux.

savoir-faire susceptibles de favoriser « l'autonomie » du stagiaire. Tous les établissements obéissent à cette norme pédagogique qui se manifeste par un découpage institutionnel du temps. Il est possible se faire une idée de ce découpage à l'aide du schéma ci-dessous extrait du manuel de labélisation d'un des sites étudiés. Tous participent de cette même idée qui consiste à découper le temps de l'accompagnement en différentes phases en vue d'une meilleure autonomie.

PARCOURS THÉORIQUE MOYEN

31 semaines (1085 heures) = 13 semaines en entreprise (455 heures) + 18 semaines en centre (630 heures)



Positionnements et plan individuel de formation.

Période d'intégration progressive et confirmation de l'engagement du jeune.

Une **commission d'orientation** planifiée en 6^e et dernière semaine de la SI valide ou non la suite du parcours.

Découverte des métiers, stages et immersions pour **prendre conscience de ses compétences et faire émerger un choix d'orientation professionnelle**. Développement des connaissances et acquisitions de compétences.

Confirmation du projet professionnel avec l'acquisition de gestes professionnels. Professionnalisation et **accès à la formation qualifiante ou à l'emploi**.

Suivi de l'insertion post-formation et accompagnement jusqu'à un an après la sortie de l'E2C.

L'entrée effective dans le dispositif marque la 1^{ère} étape. Elle se traduit par une période dite d'intégration²⁶ – d'une durée de 5 à 7 semaines – et donne lieu à un « positionnement » assorti d'un 1^{er} stage en entreprise. Tout au long de ces semaines, les professionnels procèdent à un travail visant à « positionner » la personne. Le verbe est utilisé dans son sens transitif et non pronominal, on ne demande pas à la personne de « se positionner », c'est-à-dire se situer par rapport à quelqu'un mais l'on cherche bien plutôt à « positionner » la personne. Les acceptations du dictionnaire définissent le verbe positionner de trois manières qui sont 1. « Indiquer les coordonnées géographiques d'un navire, l'emplacement exact d'un engin, d'une troupe, etc ». 2. Déterminer la situation d'un produit sur un marché par rapport aux produits concurrents et le promouvoir en ciblant une catégorie de clientèle. 3. Fixer la position d'une pièce ou d'un organe de machine en vue d'un travail tel qu'usinage, soudage ou montage ». Le terme évoque la troisième définition, celle relative au travail. Mais dans le cas présent, loin de s'agir de matière, c'est à une personne que l'on s'adresse et vis-à-vis de laquelle il est proposé un service ; travailler pour la personne, exigera de travailler sur la personne (Hugues, 1996) aussi faut-il établir un 1^{er} bilan de « faisabilité ». Positionner, c'est être en mesure d'évaluer le niveau de compétence dans différents domaines ; c'est également avoir une 1^{ère} appréciation sur le degré d'engagement du stagiaire dans un dispositif exigeant. Lors du « positionnement », les candidats sont évalués dans différents domaines et invités à établir un bilan sur leur parcours (formation, activité professionnelle) couplé à un « bilan de la personne », prélude à une 1^{ère} formulation de leurs centres d'intérêts, aspirations et motivations de manière à ce qu'ils puissent formuler un ou plusieurs vœux en matière d'orientation professionnelle. Comme il l'est énoncé dans le rapport d'activité d'une des écoles : *« chaque nouveau / nouvelle stagiaire bénéficie d'un entretien diagnostic social. Cet entretien se déroule au tout début du parcours. Il permet de travailler sur chaque situation sensible et surtout de trouver des solutions adaptées. Repérer les freins sociaux et les leviers rapidement permet aux stagiaires de pouvoir se centrer sur leur orientation professionnelle dans de meilleures conditions ; cet entretien diagnostic s'appuie sur des indicateurs qui permettent à la / au référent.e « vie sociale » de faire un premier état des lieux de chaque situation. Chaque stagiaire est amené.e à s'exprimer sur sa situation,*

²⁶ Les modalités concrètes du suivi peuvent varier d'une e2C à l'autre, tout comme les termes employés pour qualifier les étapes. Cependant le rythme de progression, l'étape de pré-sélection, les trois étapes en parcours, et enfin l'étape de suivi post-parcours, sont communs à l'ensemble des sites.

administrative familiale, financière et ses besoins en matière de santé ». (Rapport d'activité e2c N., p7).

Le terme de cette étape se marque par un 1^{er} stage en entreprise où il est éprouvé la « fermeté » de la demande du stagiaire et notamment sa capacité à respecter le rythme de travail. Tout au long de ce 1^{er} cycle à l'e2c, les activités collectives permettent également de jauger la capacité de la personne à s'intégrer dans le collectif que constitue la promotion. Mise en récit de soi, formulation d'une hiérarchie de préférences en matière d'orientation professionnelle, acceptation d'évaluations répétées des compétences, respect de la discipline au travail et capacité à s'insérer dans un collectif sont les différentes dimensions qui permettent à l'équipe de travail d'évaluer le candidat et d'estimer sa capacité future à souscrire aux normes du travail attendu dans le dispositif. Cette étape est clôturée par une commission d'orientation composée de membre de l'équipe, formateurs et chargés de mission entreprise, chargés de confirmer ou non l'engagement du stagiaire. Cela donne lieu à l'élaboration d'un PIF (Plan Individuel de Formation) qui précise les étapes qui scanderont le parcours. C'est alors seulement que le stagiaire signe son contrat d'engagement à l'e2c. Il devient alors stagiaire de la formation professionnelle et reçoit un forfait d'un montant de 500 euros. Il est tenu d'effectuer, à l'instar d'un salarié, 35 heures hebdomadaires. La durée du contrat y est stipulée et varie de 7 à 9 mois selon les écoles, période au-delà de laquelle il est possible, d'allonger la période de suivi.

La période qui suit se compose de deux étapes : « mise en projet » et « navigation professionnelle » qui ont pour objet la mise à l'épreuve des aspirations professionnelles des candidats. L'enjeu consiste – comme le souligne le document - à pouvoir définir progressivement un choix « réaliste et réalisable ». Pour ce faire les stagiaires doivent s'informer sur le.s métier.s qu'ils envisagent via des enquêtes métiers, réaliser des stages en établissements de manière à valider ou infirmer leur 1^{er} choix. Durant cette étape, ils suivent également en centre des enseignements transverses dans différents domaines à quoi s'ajoute un module d'orientation professionnelle où les personnes apprennent à rechercher un emploi (usage de logiciels de traitement de l'information, usage des ressources informatiques de pôle emploi, apprentissage des systèmes d'information sur les offres d'emplois). Comme il est affirmé dans le rapport d'activité du site, il s'agit d'une étape d'une « *Découverte des métiers, stages et immersion pour prendre conscience de ses compétences et faire émerger un choix* ».

d'orientation professionnelle. » (Rapport d'activité e2c N. p 31). Cette étape donne lieu à un bilan de « mi-parcours » où les stagiaires sont tenus, avec l'assistance du formateur référent et du chargé de mission entreprise, de réaliser un 1^{er} regard rétrospectif sur le parcours accompli de manière à pouvoir se projeter dans l'avenir en vue de la confirmation du « projet professionnel ».

C'est une fois le « choix » arrêté²⁷ que les personnes entrent alors dans la troisième étape dite « phase de validation et d'accès à la professionnalisation » dont l'objectif vise à conforter le choix professionnel tout en continuant à poursuivre l'approfondissement des domaines majeures (français, mathématiques, traitement de l'information numérique). Bref, les individus sont tenus de commencer à préparer la sortie du dispositif. Comme il est dit, il s'agit d'une « confirmation du projet professionnel avec l'acquisition de gestes professionnels. Professionnalisation et accès à la formation qualifiante ou à l'emploi » (Rapport d'activité, p 31).

Une fois sortis du dispositif, les anciens stagiaires font l'objet d'un suivi (4^{ème} étape) qui consiste en un recueil d'informations concernant leur situation tous les trois mois et ce durant un an de manière à pouvoir s'informer sur leur insertion professionnelle. Les informations recueillies assurent la production de statistiques à la sortie du dispositif et durant l'accompagnement « post-parcours ». Les sorties sont classées en sorties positives, sorties dynamiques ou sorties sans solutions²⁸. Durant cette période sont également prodigués des conseils aux stagiaires qui le souhaiteraient (informations sur offre d'emploi, de formation, mise en relation avec des partenaires sociaux etc.), comme il est veillé à ce que le lien avec la mission locale soit pérenne.

²⁷ De manière normative, au terme des 20 premières semaines soit 5 mois.

²⁸ Les sorties positives comprennent les sorties en formations qualifiantes ou diplômantes, en contrat de travail (CDI ou CDD de deux mois et plus), en contrat de travail en alternance, en contrat de travail aidé et en création d'entreprises. Sont recensées comme des sorties dynamiques, les CDD ou intérim < à 2 mois, service civique, les réorientations vers des structures d'insertion spécifiques, l'accès à des formations pré qualifiantes. Les sorties sans solutions agrègent les fins de parcours sans solution, les abandons en cours de parcours et les exclusions pendant le parcours.

3. Les rythmes de travail à l'école de la deuxième chance.

L'examen des sorties du dispositif selon le temps passé souligne combien le schéma présenté ci-dessus à titre d'exemple se révèle être une norme pédagogique contraignante pour les stagiaires comme pour les salariés. Car qu'en est-il dans les faits ? Nous allons pour cela procéder à une analyse statistique. Nous disposons d'une base de 36 526 individus inscrits à une e2c du 4 janvier 2016 au 30 janvier 2020. Il a été par la suite procédé à l'extraction des seuls individus ayant achevé leur parcours à l'école (N = 31 638). On se propose d'étudier les flux de sorties du dispositif par période (semaines, mois) selon le type de sortie (abandon, sortie sans solution, sortie dynamique, sortie positive), la durée de stage ainsi que les liens entretenus ou pas avec l'école durant l'année qui suit.

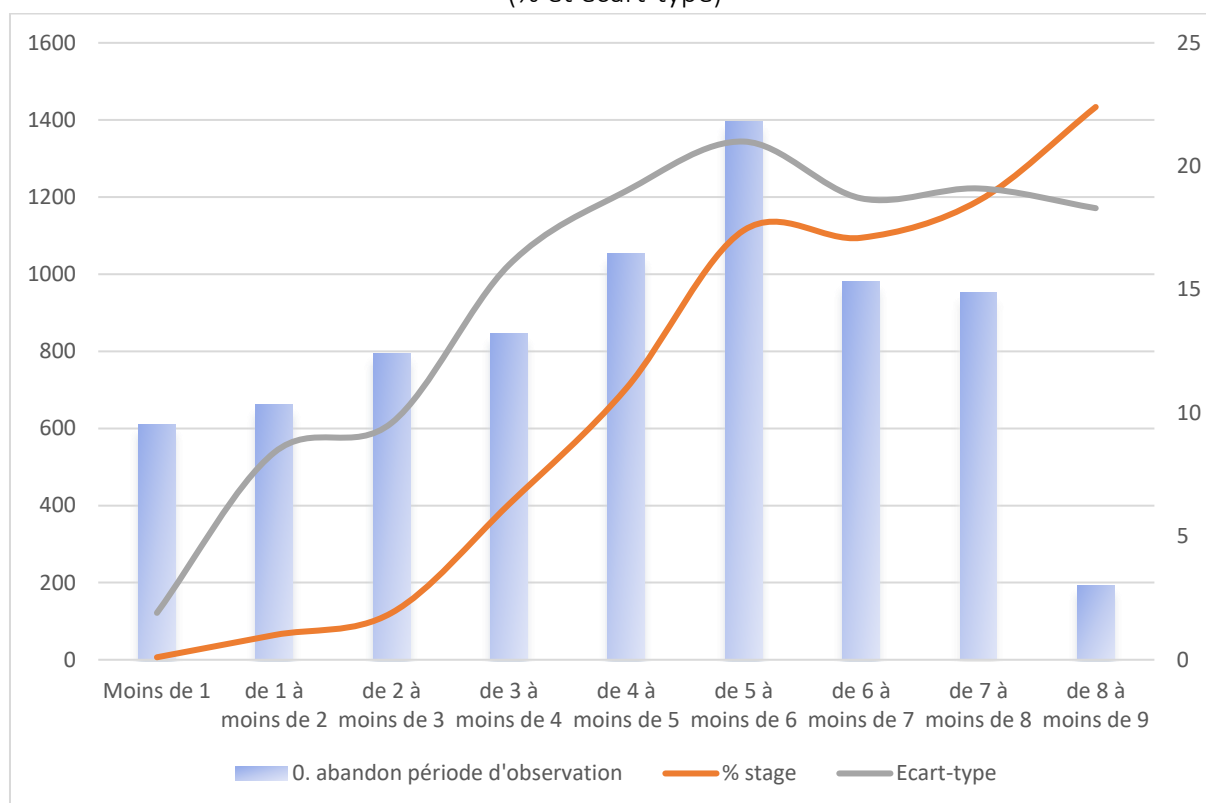
3.1. Les trois moments de défection durant la période d'intégration.

Concernant la période d'intégration, remarquons qu'en la matière, l'abandon est important. Soumis à une forme scolaire exigeante, près du $\frac{1}{4}$ ²⁹ des candidats renoncent à s'engager (ou ne sont pas retenus) au terme de la période d'intégration.

Pour nombre d'entre eux, parfois désaffiliés depuis de nombreuses années, le statut de stagiaire de la formation professionnelle, assimilé au statut de salarié (le contrôle des présences est permanent, le retrait sur rétribution effectif en cas d'absence non justifiée par certificat médical) peut contribuer à les en éloigner. La forme scolaire que revêt le dispositif, les ateliers en centre de formation comme les stages donnant lieu systématiquement à objectivation et verbalisation des compétences, peut en rebuter d'autres peu familiers avec un rapport réflexif à leur pratique. L'injonction à la mise en récit de soi peut s'avérer être un autre facteur dissuasif en dépit de la bienveillance des formateurs ; se prendre pour objet d'un récit n'est pas une compétence universellement distribuée. En présence d'enfants en bas âge, l'absence de soutien familial proche ou de soutien financier de la part de la Région, peut en pénaliser d'autres. La distance géographique entre le domicile et le centre de formation peut également se révéler être un facteur d'abandon.

²⁹ En 2022 le taux d'abandon est de 18 %, information communiquée par un responsable Dreetts

Figure 4. Nombre d'abandons en période d'intégration (9 premières semaines) et temps dédié au stage (% et écart-type)



Champ : ensemble des individus entrés entre 2016 et 2019 ayant quitté le dispositif (achevé leur parcours au moment de l'extraction de la base des données en provenance du réseau e2C). Note de lecture : l'effectif des individus ayant abandonné dès la 1^{ère} semaine avant d'avoir signé le contrat d'engagement est de 600 ; ils sont 1 400 durant la cinquième semaine. Le temps consacré au stage la 5^{ème} semaine, que l'on quitte le dispositif ou non, est de 17,4 %.

La période d'intégration connaît trois moments sélectifs. Les trois premières semaines, celles passées en centre de formation, enregistrent des abandons en réaction à la forme scolaire / professionnelle du dispositif : contrôle du respect du rythme de travail, succession d'évaluations et incitation à la mise en récit de soi en vue d'un « positionnement » dissuade 27,6 % de ceux qui abandonnent durant la période d'intégration. (Zaffran & Vollet, 2018). Par la suite, la variation concomitante entre le nombre d'abandons et le % de temps dédié au stage indique une sélectivité entre la troisième et sixième semaine, période de la recherche et d'accueil en établissement pour effectuer un stage ; cela représente 44 % des abandons. Les raisons de l'abandon sont multiples : difficulté à trouver une entreprise, mauvais accueil de l'établissement, rythme de travail en entreprise auquel il peut être difficile de s'accoutumer. Passé ce seuil, nous remarquons que les abandons diminuent tandis que le temps dédié au

stage poursuit sa croissance tandis et l'écart-type diminue entre la 6^{ème} et 7^{ème} semaine pour se stabiliser par la suite. Ce fait résulte de la sélection à l'étape précédente éliminant ceux qui ne sont pas parvenus à franchir l'obstacle du stage ; ceux qui sont demeurés dans le dispositif sont « aptes » à travailler selon la norme pédagogique et professionnelle (alternance centre / établissement). Il s'agit d'une population plus homogène qui présente une plus grande aptitude à effectuer des stages. Pour ceux qui abandonnent durant cette troisième phase (25,8 % des abandons), les raisons sont indépendantes de la forme scolaire et du stage, piliers du dispositif ; elles résultent probablement de facteurs matériels.

Dans ce panorama, il est à souligner l'extrême rareté des simples exclusions par l'école : le dispositif est abandonné plus que l'on n'est exclu. Cette période a pour objet la construction d'un ajustement réciproque entre les attentes des stagiaires et les formateurs / CME. La période d'intégration consiste en une mise à l'épreuve à travers une simulation de ce que sera leur travail à l'e2C. L'objectif vise à apprécier la possibilité d'un travail futur effectif et efficace en coopération avec le stagiaire ; en un mot il s'agit de tester l'adhésion du candidat à la forme pédagogique. Ce n'est qu'au terme de cette période qu'un contrat est signé ou pas. Le contrat est un rite d'engagement réciproque où chacune des parties se propose de respecter la norme du travail pédagogique. C'est la condition 1^{ère} pour un travail effectif. Qu'attend-t'on d'un futur stagiaire ? La réponse nous est donnée à travers le récit de cette exclusion.

*« On a mis fin à sa période d'essai parce **qu'il était tout le temps en retard**, tout le temps en retard, ça c'est un point sur lequel on travaille. Sauf qu'en fait il était en incapacité de prendre sa part et de se remettre en question. Donc en fait, on pouvait pas travailler avec lui : par exemple, on lui disait « écoutez Charline aujourd'hui vous n'êtes pas accepté en séance parce que vous avez été convoqué par la direction par rapport à vos retards. Vous arrivez encore 1/4 d'heure en retard » et en plus il est arrivé en disant "Bah Ouais mais je me suis pas réveillé" et cela ce n'est pas entendable. Invente un bobard (...) mais là c'était presque effronté et il restait 1 heure devant à se dire aux autres : "Ben oui ils m'ont pas accepté". Et donc en fait en termes de posture, on n'arrivait pas à travailler avec lui. Et le truc, c'est qu'il faut marquer les limites parce que sinon on commençait à voir que vu qu'on passait notre, on a ça pendant 2 mois. (...) Et donc, et c'est surtout **qu'il était incapable de reconnaître sa part parce qu'on aurait pu en entendre plein de choses dans, on est beaucoup dans l'échange, mais du coup il y avait pas de d'ouverture.***

- P : Il faut qu'il soit en mesure, comment dire ? d'accepter ses responsabilités.

- J : Oui, c'est ça. Et puis ne serait-ce que montrer une once de j'ai compris et du coup **je vais essayer de m'améliorer en prenant en compte le cadre**, ce qu'est le cadre qu'il faut, mais il était comme un électron libre ». Katleen, Site 2

Il est attendu d'un stagiaire, pour qu'il soit possible de travailler avec lui, le respect de la discipline exigée par le travail ainsi qu'une capacité d'écoute, gage d'une possible modification de sa conduite. L'entretien nous en dit plus : entrer dans une relation de travail avec les personnels, c'est accepter un pacte institutionnel fondé sur l'échange, mettant un adulte ouvert et responsable (le stagiaire) en prise avec un professionnel de la pédagogie et du conseil. La période d'intégration permet ainsi l'élimination douce (Oeuvarard, 1979) – hormis quelques cas exceptionnels – de tous ceux qui voudraient se soustraire à la norme pédagogique. Les personnes sont libres de partir ou de contracter, cela relève de leur responsabilité individuelle. Les personnes s'engagent alors à travailler en étroite collaboration avec les formateurs / conseillers en vue de leur insertion.

Doit-on assimiler cette « sélection » à une pratique qui consisterait à choisir son public en vue de souscrire aux normes comptables imposées par les financeurs ? Dans une telle hypothèse, il devrait pouvoir s'observer une corrélation entre % de taux de sorties positives par sites et taux d'abandon en période d'intégration. La corrélation, nulle ($r = 0$), atteste que la sélection n'a pour seule fonction que la mise à l'épreuve du stagiaire avec une manière de travailler, nullement de préempter un public permettant d'atteindre les objectifs fixés par les financeurs. On ne sélectionne pas en vue de respecter un objectif quantifiable ; on éprouve plutôt une capacité à travailler en commun, se tenant ouvert à toute personne qui souhaiterait se conformer à la norme pédagogique. Lorsqu'ils travaillent avec les candidats durant la période d'intégration, les salariés de l'école n'ont nullement en tête le « score » à l'indicateur de sortie positive ; ils affichent par là une ouverture à quiconque souhaiterait se conformer à la norme pédagogique, à charge à ces mêmes salariés, en coopération avec les stagiaires, de contribuer à leur insertion professionnelle, respectant autant que faire se peut, le palier des sorties positives attendu. Il s'agit-là d'une distance éthique avec les normes comptables sans pour autant que celles-ci soient ignorées.

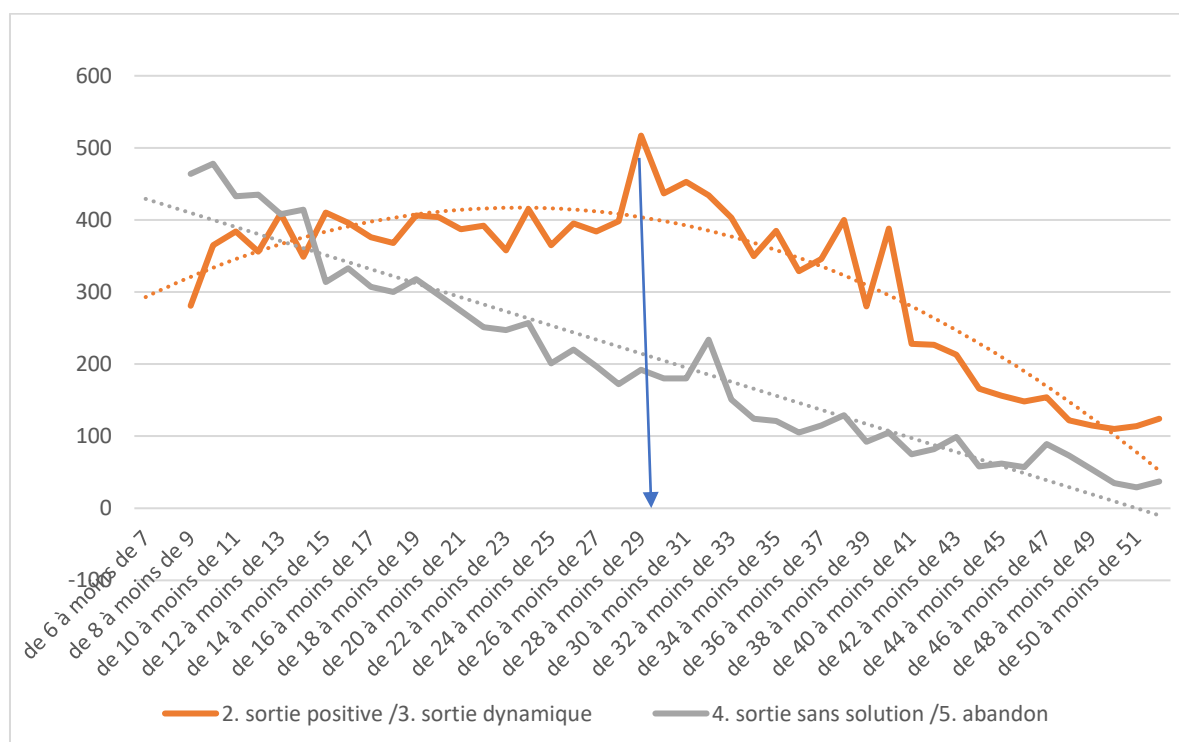
3.2. Les professionnels se mobilisent pour préparer la sortie dans les meilleures conditions.

Le temps institutionnel de l'école est un temps normé : la durée des contrats, généralement de 7 mois, excède très rarement neuf mois, et tout prolongement exige une dérogation dûment justifiée. Les objectifs en matière d'insertion sont fixés à l'échelle d'une Région et fluctuent autour d'une valeur centrale de 60 % ; les établissements affichent, dans leur cahier des charges, des taux de stage en entreprise de 30 % à 40 % du temps.

3.2.1. Un brusque pic de sortie à l'issue du 7^{ème} mois.

Ces contraintes s'observent dans les mouvements de sorties. Les sorties sans solution et abandons, indifférentes au temps normé, diminuent de manière constante tout au long de la durée du suivi ; il n'en va pas de même en ce qui concerne les sorties positives et dynamiques. Trois périodes peuvent être distinguées, plateau élevé du nombre de sorties de la 6^{ème} à la 28^{ème} semaine, pics de sorties entre la fin du septième et du neuvième mois, baisse prononcée au-delà.

Figure 5. Nombre de sorties par type et par semaine d'arrêt du parcours



Population : stagiaires e2C. Cohortes 2016 à 2018 ayant achevé leur parcours (population 2019-2020 exclue).

La période de fin de contrat – échelonnée entre le 7^{ème} et le 9^{ème} mois – enregistre de brusques pics de sorties, positives ou dynamiques dès la fin du 7^{ème} mois, à quoi répondent une hausse des sorties sans solutions le 9^{ème} mois. Peu de contrats sont renouvelés. Les salariés travaillent dans le respect d'un temps institutionnellement borné.

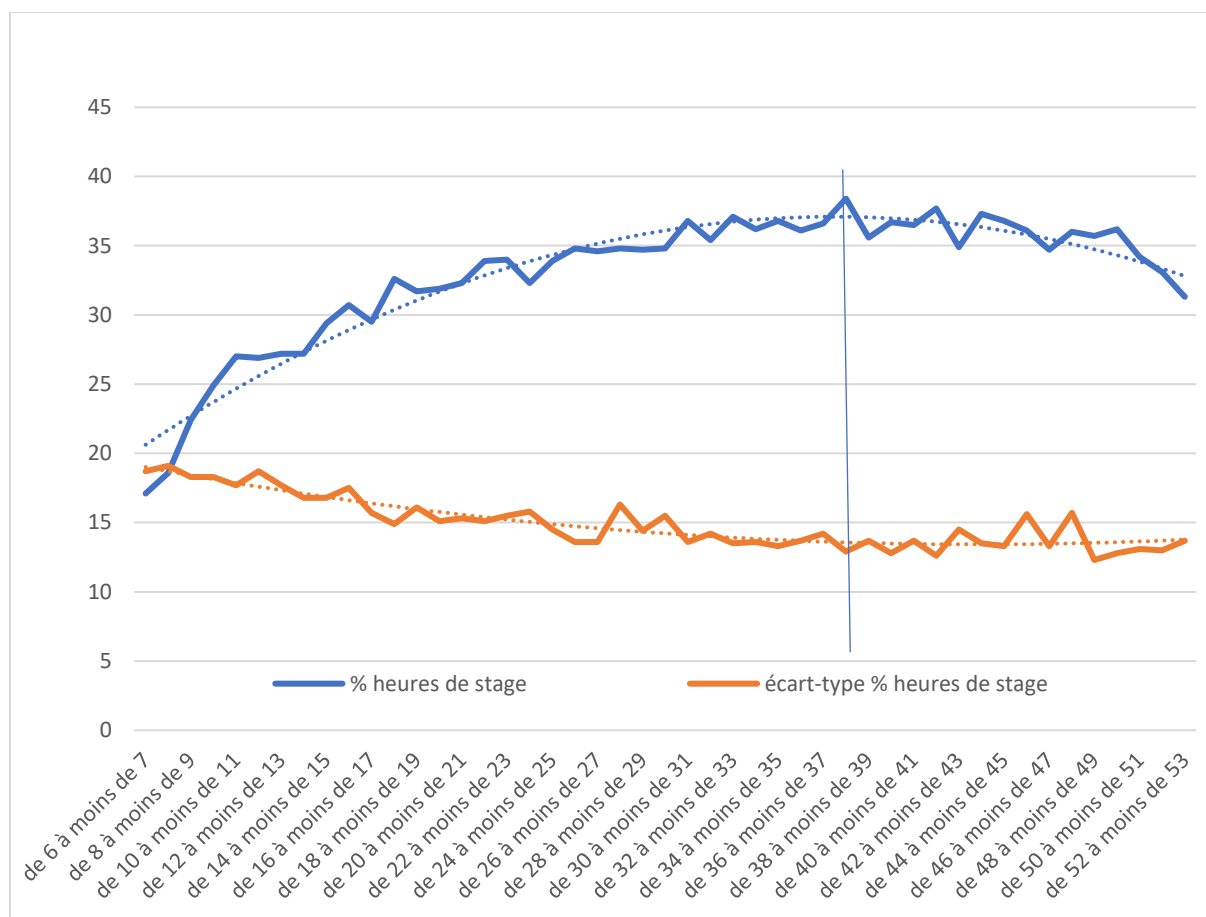
3.2.2. Plus on avance dans le parcours et plus l'on passe de temps en stage ; au-delà du neuvième mois la tendance se renverse.

Si l'on s'intéresse au temps alloué au stage, nous remarquons combien la prégnance de la norme est effective. Le % moyen d'heures de stage réalisé augmente pour les personnes qui sortent durant les huit premiers mois tandis que la dispersion du temps passé en stage s'atténue ; cette tendance s'inverse pour les sortants du neuvième mois et au-delà. Comment interpréter ce fait ? Soulignons que ce retournement de tendance s'observe dans la fourchette moyenne de la durée limite des parcours, c'est-à-dire entre 7 et 9 mois. La durée maximale prescrite oscille entre 7 et 9 mois selon les écoles, période au-delà de laquelle il peut être proposé un allongement à durée limitée. Cette inflexion exprime une norme de travail : plus les individus accomplissent le parcours « idéal », c'est-à-dire pédagogiquement normé, scandé par les deux étapes principales qui sont celles de la découverte des métiers et de la confirmation du projet, et plus le temps de présence en stage progresse tandis que les différences entre stagiaires quant au temps passé en stage s'estompent. Quand la date butoir approche, la norme de préparation à la sortie s'exprime avec vigueur et s'applique de manière relativement uniforme à l'ensemble des stagiaires. Non seulement on accomplit plus d'heures de stage mais en plus, les stagiaires sont soumis à un engagement et un suivi atténuant les différences inter-individuelles d'accès au stage. Ce fait témoigne d'une mobilisation des équipes en faveur du respect du délais de parcours. Au-delà de ce seuil, la durée moyenne des stages amorce une chute brutale tandis que l'indice de dispersion croît très légèrement³⁰. Les équipes travaillent alors auprès d'une population dont le contrat a été renouvelé en raison de situations matérielles et/ou morales jugées complexes, il en résulte

³⁰ Si l'on raisonne en temps complet (35 heures équivalent à 1 semaine) couvrant une plus grande étendue de parcours (certains excèdent un an), cette tendance se manifeste avec vigueur.

pour cette population une grande plus difficulté d'accès au stage et une plus grande hétérogénéité des problématiques accentuant l'individualisation du travail.

Figure 6. Temps dédié au stage (% et écart type)



Population : stagiaires e2C. Cohortes 2016 à 2018 ayant achevé leur parcours (population 2019-2020 exclue).
Note de lecture : les individus sortis la 38^{ème} semaine (9 mois et demi), ont passé 38,4 % de leur parcours en stage.

3.2.3. Travailler dès le 5^{ème} mois pour préparer la sortie.

Le respect de la norme peut résulter de l'intériorisation individuelle du respect de l'échéance comme elle peut dériver d'un projet d'école. Ainsi l'établissement suivant où l'accompagnement des stagiaires est scandé par quatre phases : « j'ai une idée », « j'explore », « je sais », « j'y vais ». Pour ceux et celles qui auraient dépassé le temps moyen de 5 mois – moyenne calculée et érigée en norme de travail – il leur est demandé d'intégrer le parcours « boost ». Les stagiaires sont alors déchargés de toute présence en centre pour se

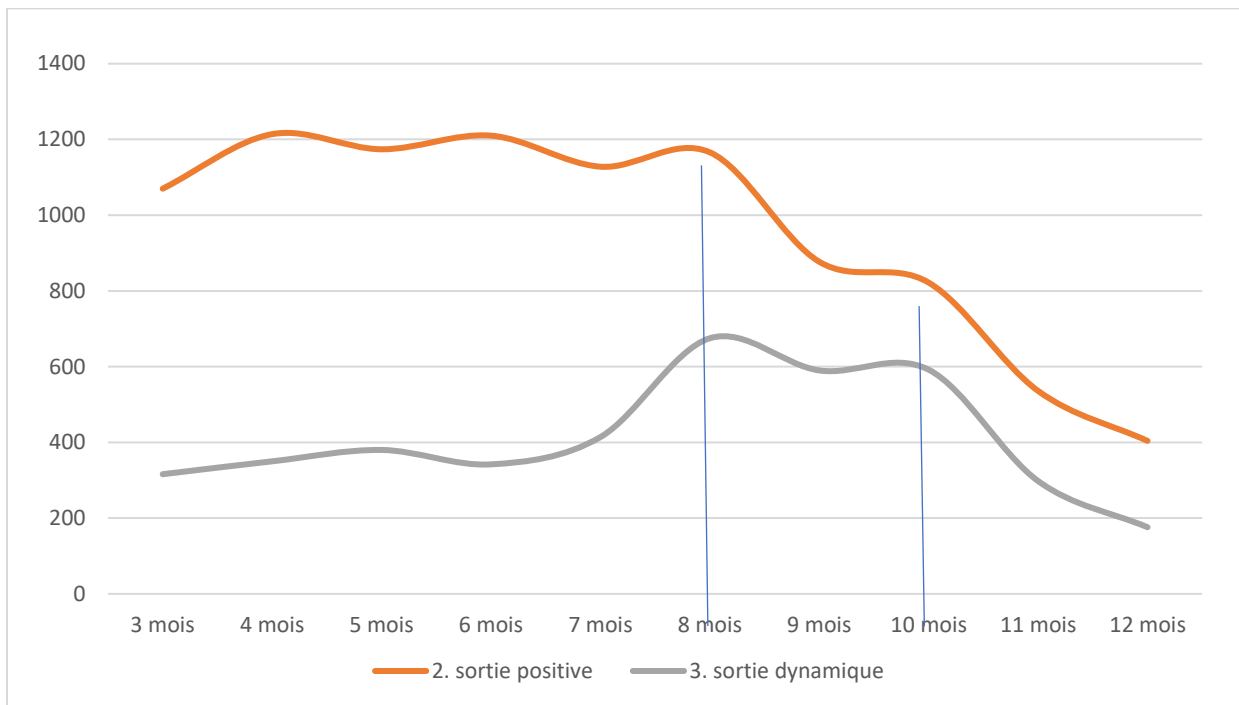
consacrer exclusivement, avec le soutien de leur chargé de relation entreprise, à la recherche de stages en vue de leur insertion professionnelle. Ce parcours mêle deux « publics » : ceux qui ont une idée professionnelle validée par l'équipe pédagogique, amenés à sortir au terme de deux / trois mois et ceux pour qui l'on craint une démotivation en raison d'une trop grande lassitude à répéter les mêmes ateliers (« au bout de cinq mois, ils ont fait le tour des ateliers »), voire revendiqueraient la maîtrise d'un temps à soi exclusivement consacré à la sociabilité à l'instar d'un élève et/ou d'un étudiant. On espère alors que les plus « dynamiques » inspireront ceux qui « pantouflent ».

*« Je suis les jeunes qui sont en fin de parcours, donc c'est ce qu'on appelle le parcours boost. (...) En fait, il y a quelques temps, on avait 70 jeunes en parcours et ce qu'on avait défini dans le parcours boost, c'est qu'on mettait 2 typologies de jeunes, ceux **qui avaient un projet défini et qui étaient proches de l'emploi**, ceux qu'on appelle les « j'y vais » (...). Et il y avait aussi ceux qu'après on a appelé les propulseurs, c'est-à-dire que donc les « j'y vais » ils peuvent être là. ils peuvent être jusqu'au bout de 3 mois hein si le jeune il a déjà de l'expérience précédente et tout et après y a ce qu'on a les « propulseurs », c'est que ça fait 5 mois qu'ils sont en parcours. C'est toujours un peu flou, ils pantouflent un peu parce qu'ils se disent j'aime bien l'E2C, je vais attendre de voir ce que ça me donne 4 mois de plus et c'est sûr ceux-là qu'on met un petit warning parce qu'on se dit, ils vont rester 4 mois de plus et s'ils restent comme ça un petit peu latents comme ça au bout du parcours, ils trouveront pas leur solution vers l'emploi donc l'objectif c'était de mélanger les je sais et les enfin les propulseurs là dans un même parcours plus en lien avec le chargé des relations d'entreprises pour mettre un coup d'accélération sur la fin de parcours ou sur la recherche d'emploi si c'était les « j'y vais ». (...) Et l'objectif, vous savez, a été pensé comme ça pour que toujours par le fonctionnement de l'inspiration, Ben des jeunes qui sont un petit peu passifs se redynamisent au contact de jeunes qui sont très enclins à être actifs ». Katleen, Site 2*

3.2.4. Moduler la sortie, une pratique courante.

Anticipant la sortie, les personnels sont également incités à moduler la durée du séjour selon l'appréciation qu'ils se font des chances de sortie des stagiaires. Si les sorties positives s'échelonnent durant tout le parcours (du deuxième au septième mois), les sorties dynamiques enregistrent une brusque hausse entre le septième et le dixième mois.

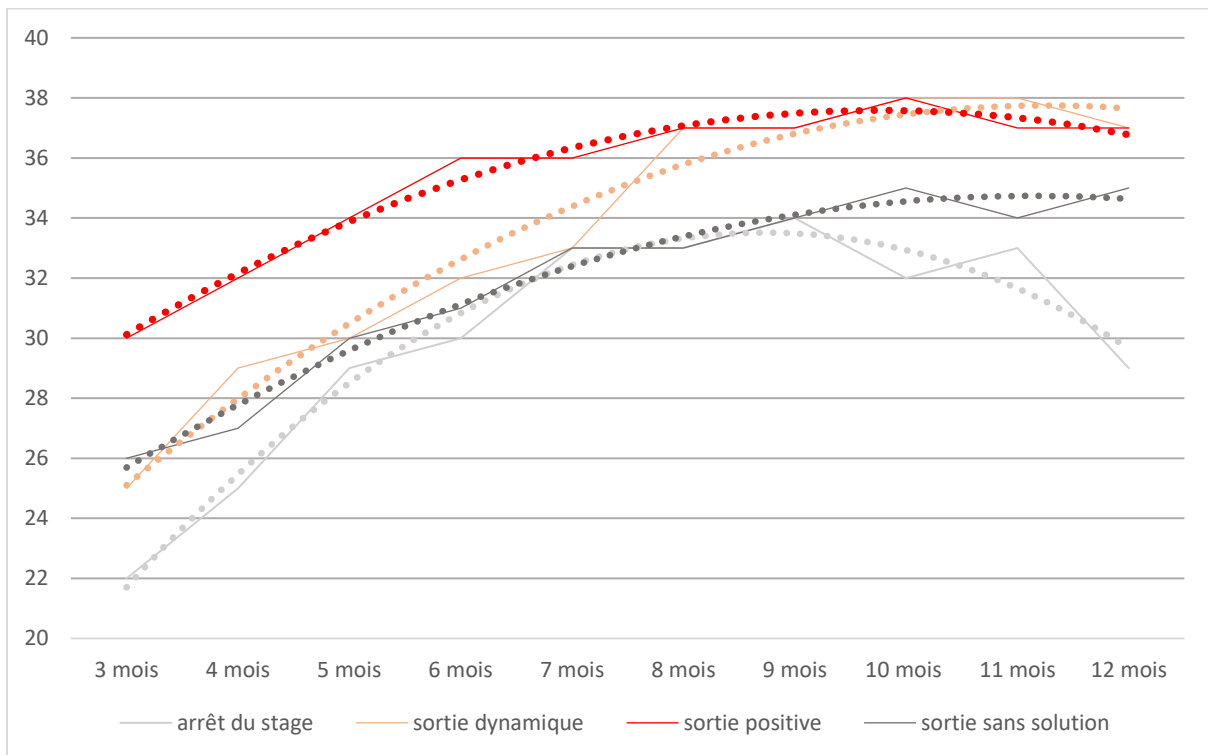
Figure 7. Effectifs des sorties « positives » et « dynamiques » selon la durée du parcours.



Population : stagiaires e2C. Cohortes 2016 à 2018 ayant achevé leur parcours (population 2019-2020 exclue).

Cette variation indique qu'il existe une population éprouvant davantage de difficultés à rejoindre l'emploi ou la formation, que les professionnels maintiennent le plus longtemps possible au sein du parcours, tout en leur faisant bénéficier d'un soutien sans faille, en témoigne le fort % de temps dédié au stage (cf graphique ci-dessous).

Figure 8. Durée moyenne de stage selon le type de sortie et la durée du parcours.



Population : stagiaires e2C. Cohortes 2016 à 2018 ayant achevé leur parcours (population 2019-2020 exclue).

Deux faits peuvent être établis :

1/ Plus important est le temps moyen dédié au stage et meilleure est la sortie. Quelle que soit la durée du parcours, la sortie est dynamique et plus encore positive d'autant plus que les temps moyens de présence en stage sont élevés.

2/ Les différences d'heures consacrées au stage entre les sorties positives et dynamiques s'estompent à mesure que la durée du parcours augmente pour s'annuler au terme du 9^{ème} mois. En dépit de cette égalisation des temps de préparation à l'emploi, témoignant d'un niveau actif de mobilisation des chargés de relation entreprise et des stagiaires, certains ne parviennent pas à trouver une solution pérenne et quittent l'école pour rejoindre soit un nouveau dispositif public (y compris le service civique), soit la mission locale.

Ce constat atteste de l'intériorisation de la norme institutionnelle à la fois par les salariés (formateurs / chargés de relation entreprise) et les stagiaires. Les salariés, parfois confrontés à certains stagiaires qui peinent à s'insérer en dépit de leur investissement, leur octroie un

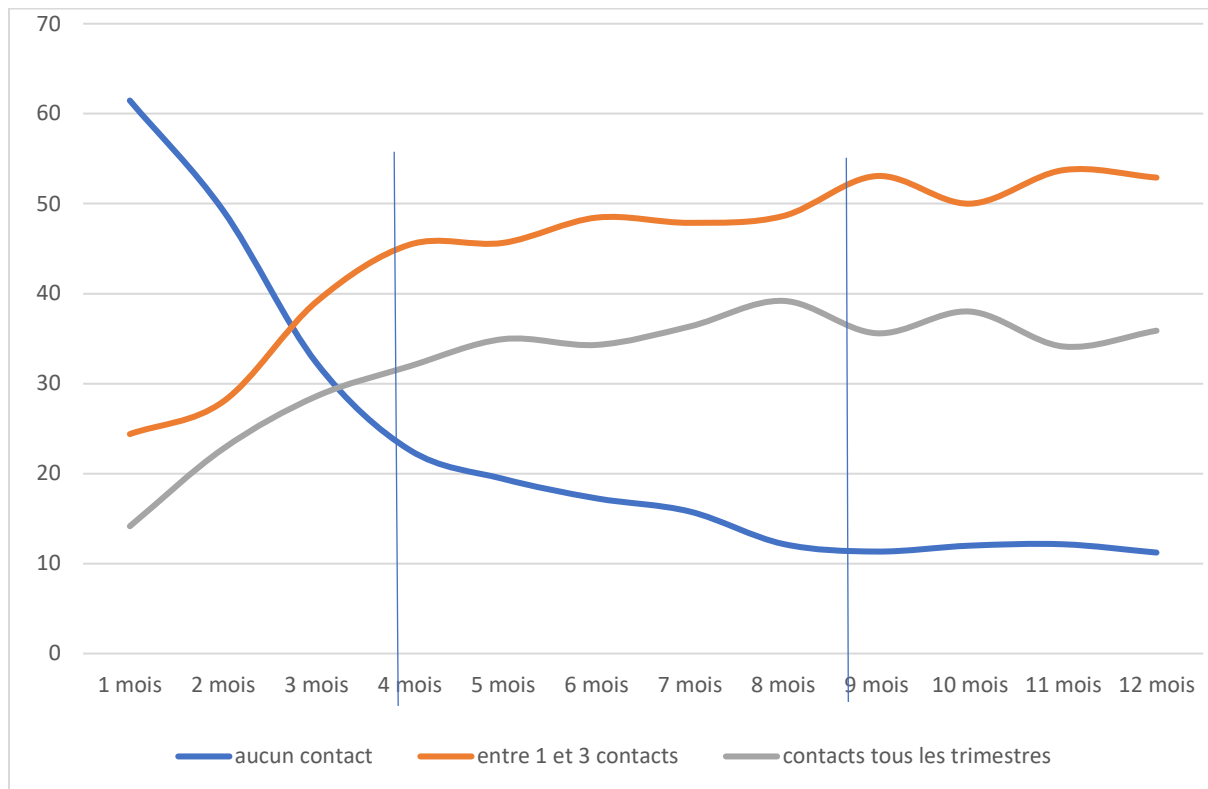
supplément temporel de manière à optimiser leurs chances d'accès à une formation ou un emploi.

3.2.5. Un public fidélisé : ceux qui ont pleinement bénéficié de « l'accompagnement » restent en contact.

Les stagiaires bénéficient d'un suivi « post-parcours » d'une durée d'une année. Tous les trois mois, un salarié de l'école contacte le stagiaire de manière à s'informer de son devenir et le cas échéant, lui prodiguer des conseils. 25 % des personnes entrées à l'école – abandon durant la période d'intégration comprise – n'ont pas répondu aux sollicitations des chargés du suivi.

Les stagiaires qui sont allés au-delà de 4 mois sont rares à couper tout contact avec l'école comme l'indique le graphique ci-dessous (de 10 % à 20 %). Il s'agit de stagiaires qui ont bénéficié d'un bilan de mi-parcours et sont entrés dans la phase dite de validation et de consolidation du projet professionnel. Ce sont ceux pour qui le travail d'affirmation et de validation du « projet professionnel » a été le plus long et probablement le plus effectif.

Figure 9. Degré de fidélisation selon la durée du parcours.



Population : stagiaires e2C. Cohortes 2016 à 2018 ayant achevé leur parcours (population 2019-2020 exclue).

Ces stagiaires maintiennent fréquemment les liens avec l'école, voyant non seulement une ressource pour leur insertion sociale et professionnelle mais aussi un lien noué à la faveur d'une grande proximité avec leurs formateurs référents et chargés de relation entreprise. Les personnes qui sortent plus rapidement sont d'autant moins fidèles que leur parcours a été bref. Ce sont des stagiaires pour lesquels passer par l'e2C a représenté une confirmation de leur orientation professionnelle initiale et un tremplin via les stages pour l'accès à l'emploi.

Ce fait se voit confirmer par le tableau ci-dessous. Les taux de fidélité progressent selon le type de sortie, variable elle-même à ce point corrélée avec la durée de séjour, qu'elles sont interchangeables.

Tableau 3. Taux de réponse (en %) selon le type de sortie du dispositif.

	abandon période d'observation	abandon en cours de parcours	sortie sans solution	sortie dynamique	sortie positive	Ensemble
au moins un contact après sortie	46,2	61,9	79	87,8	91,1	75
Heures passées à l'e2c (centre et stage)	94	379	672	772	748	547

Population : cohortes 2016-2018 (2019 exclue). Note de lecture : la valeur 91,1% signifie que sur 100 stagiaires ayant quitté l'école en sortie positive, 91,1 ont répondu au moins une fois à l'appel du chargé de suivi. Pour cette catégorie de sortants, le nombre moyen d'heures réalisées (centre de formation et stage) est de 748 heures.

Le 1^{er} temps du parcours, dévolu à la sélection, vise à construire un ajustement réciproque où stagiaires et salariés conviennent – du moins formellement - d'un pacte de coopération dans l'accomplissement d'une norme pédagogique. Engagés dans le dispositif, la majeure partie d'entre eux (ceux pour qui la durée n'excède pas 9 mois) bénéficient d'un accès progressif et croissant au stage à mesure que les différences inter-individuelles s'atténuent, témoignant d'une norme de travail orientée vers l'équité et l'efficacité quant à l'accès aux établissements d'accueil.

Trois profils peuvent être distingués : les stagiaires qui connaissent une sortie positive rejoignent principalement la formation (formation qualifiante), obtiennent des contrats d'apprentissage et de professionnalisation, même si d'autres accèdent à l'emploi. Les sorties s'étalent du 2^{ème} au 7^{ème} mois et la fidélisation avec l'école est forte (8,9 % d'entre eux seulement ne donne aucune nouvelle à l'issue de leur sortie du dispositif). Dans le cas des sorties dynamiques, l'échéance est repoussée le plus tardivement possible, soit principalement pour rejoindre un dispositif d'insertion ou un service civique, soit pour renouer avec la mission locale. Pour cette population, l'effort dans le suivi de stage, qu'il s'agisse du stagiaire comme des personnels de l'école, mené jusqu'au terme du contrat n'a pas porté ses fruits. Cela n'entame pas la confiance dans le dispositif de la part des anciens stagiaires de l'école ; seul 12,2 % d'entre eux n'ont pas répondu au suivi post-parcours. Le troisième profil regroupe ceux qui abandonnent durant la période d'intégration et sortent sans solutions ou par abandons sur lesquels les professionnels n'ont pas de prise. Les arrêts et abandons sont précoces et dépendent principalement – lorsque les écoles disposent de

l'information³¹ - de circonstances extérieures (déménagement, arrêt maladie, maternité, etc.).

3.3. Temps de travail de l'insertion et temps de la jeunesse, une divergence d'appréciation.

Dans leur article intitulé *l'expertise au prisme du temps*, Brun et al. (2013) opèrent une distinction entre temps institutionnel et temps biographique. Le temps institutionnel qui « renvoi au temps de l'expert » exprime dans notre cas la norme pédagogique qui scande les différentes étapes de l'élaboration du projet professionnel. Le temps institutionnel est constitué d'une succession d'étapes. La 1^{ère} étape obéit à une logique de sélection par auto-élimination, notamment au moment de la réalisation d'un stage. Cette sélection ne peut être toutefois tenue pour une stratégie visant à sélectionner un public apte à répondre au critère institutionnel d'évaluation (la sortie positive). Il n'existe aucun lien – à l'échelle des sites – entre taux d'abandon en période d'intégration et taux de sortie positive. La sélection n'est autre qu'un ajustement entre une proposition de travail (école) et une disposition du stagiaire à répondre à la norme de travail, qu'elle soit pédagogique (APC) ou professionnelle (autonomie dans la recherche de stage). Les salariés des écoles sélectionnent de manière tacite des personnes avec qui il est jugé possible de travailler et non avec lesquelles on souscrita aux normes comptables d'évaluation des politiques publiques. Non pas que cet enjeu leur échappe - les entretiens le soulignent à souhait - mais lorsque vient le temps de la sélection, les salariés s'en remettent principalement à l'épreuve de la période d'intégration, « prédicteur institutionnel » du public avec lequel il est jugé possible de travailler et donc de coopérer en vue de son « autonomie ». Il s'agit-là d'une distance éthique avec le fait de la politique d'« accountability » diraient les anglo-saxons.

Une fois le contrat signé – et nous entrons dans la seconde étape - à charge à chacun (salarié de l'e2C / stagiaire) à travailler selon la norme pédagogique de la coopération en vue de l'élaboration du projet pédagogique. Si l'on se place du point de vue du professionnel, nous avons pu distinguer le temps institutionnel formel du temps institutionnel réel. Le premier

³¹ 44 % des personnes qui abandonnent durant le parcours n'entretiennent plus de relations avec l'école, c'est le cas de 22,6 % de ceux qui arrêtent sans solution.

s'exprime dans le « parcours moyen théorique », construction théorique découpant la durée du contrat en séquences pédagogiques. L'examen statistique révèle en revanche ce que nous appellerons le temps institutionnel réel : il exprime le travail de mobilisation des salariés à l'encontre de ceux qui tardent à s'insérer, lorsqu'approche l'échéance du contrat. Il a pu être établi, en effet, que la durée moyenne de séjour est prise comme étalon – une norme – à l'aune de laquelle les stagiaires sont l'objet d'une attention soutenue en vue de la préparation de leur sortie. Le temps consacré aux stages augmente à mesure que l'échéance de la durée maximale approche et les différences inter-individuelles quant à l'accès à l'entreprise s'atténuent soulignant une mobilisation institutionnelle en faveur de la préparation à une éventuelle entrée sur le marché du travail et/ou en formation qualifiante. Les stratégies sont multiples : augmentation du temps consacré aux stages sous la direction du chargé de relation entreprise au-delà de cinq mois (parcours dit « *boost* »), activation des réseaux de l'école dans le cas où le stagiaire peine à trouver un stage, incitation à la détermination et la concentration sur un seul et unique objectif.

Lorsque les stagiaires poursuivent leur stage au-delà de cinq mois et entrent de plein pied dans ce qui est considéré comme la période de « validation » du projet, la fidélisation est élevée. Il s'agit de candidats pour lesquels le curriculum de l'institution est « ancré » : les personnes ont déroulé dans son entièreté la frise pédagogique idéale, faite de succession des périodes de découverte des métiers et de validation d'une orientation professionnelle³². Pour ceux sortis en amont, le fait de posséder une idée claire et précise couplée à la recherche d'une solution de court terme, les conduit à abréger le parcours tandis que les personnes qui abandonnent le doivent souvent à des obstacles matériels et/ou moraux qui les conduit à se retirer.

Lorsque les personnes quittent l'e2c pour rejoindre une formation ou bien un emploi, temps institutionnel et temps biographique s'ajustent. Norme professionnelle et usage résonnent en harmonie. Les objectifs de chacun concordent : les stagiaires quittent le dispositif pour une sortie « positive » ou « dynamique » et ne traînent pas au-delà de ce qu'exige le projet pédagogique de l'institution. La sortie peut s'accomplir rapidement pour ceux qui transitent

³² Cela n'exclue pas des désaccords tus ou affichés vis-à-vis du contenu du projet (métier de destination) sans pour autant que la norme du travail soit rejetée. Le taux élevé de réponses aux appels après sortie du dispositif témoigne d'une coopération minimale en raison de ressources proposées (informations, contacts avec autres services etc.)

par le dispositif en deux ou trois mois, plus lentement pour ceux qui franchissent le parcours avec davantage de difficulté (5 à 8 mois) mais dans tous les cas les stagiaires ne trahissent dans leur conduite le moindre signe qui pourrait correspondre à des pratiques opportunistes, restant à l'école plus qu'il ne faudrait.

Le temps pédagogique peut toutefois faire l'objet d'un détournement au profit du « temps de la jeunesse ». Le temps biographique devient alors un « temps à soi », soustrait de l'injonction à être l'acteur de son insertion, pour devenir le « temps de la jeunesse », à l'instar des bacheliers ou des étudiants. L'examen de la pyramide des âges a souligné combien l'âge à la majorité s'avérait normatif. A 18 ans, il convient de travailler à son insertion professionnelle mais il est également possible de rejoindre le dispositif pour y revendiquer de manière discrète un temps à soi mêlant indistinctement temps scolaire, temps professionnel et temps de sociabilité juvénile.

La sociabilité au sein des promotions est une composante essentielle du travail pédagogique. Les directeurs et formateurs s'accordent pour souligner combien l'intégration d'une e2c peut contribuer à la resocialisation de personnes isolées et/ou affranchies des rythmes de la vie collective dont le temps de travail demeure le métronome majeur. A cet égard, l'e2c assure une transition douce de l'inactivité au rythme du travail.

« **Le fait qu'ils se lèvent et qu'ils terminent une journée et qu'ils soient avec du monde et qu'ils soient dans une dynamique**, je trouve que déjà tu gagnes beaucoup parce que c'est un gros problème en entreprise, en mission locale (ancienne salariée de mission locale), on en avait énormément, tu les mets à l'emploi au bout de 3 jours, les jeunes ne tiennent pas et c'est pas de leur faute. Bah c'est de leur faute mais c'est que c'est dur pour un jeune qui a pas été ... on le voit ici, c'est le carnage au début : la prépa numérique, je parlais avec eux, ils dormaient 2 heures par nuit ils jouaient, ils jouaient, y en a certains qui jouaient 12 heures de jeux Vidéo. Ils se couchaient il était quatre heures du mat. Tu leur demandes d'être là à 08h00 Bah forcément, ils s'endorment pendant une semaine, ils vont s'endormir et puis après **ils vont faire leur rythme mais au moins ils ne sont pas au boulot**. Tu vois ? Alors que les entreprises elles vivent avec certains jeunes de missions locales. Le fait qu'ils arrivent en retard, Il n'y a pas d'hygiène de vie, **nous au moins on leur donne l'hygiène de vie, elle est à peu près établie quand ils arrivent au moins en stage**. Moi je trouve ça, c'est une force. (...) Donc, au fur et à mesure, tu grappilles tu grappilles et là je leur ai demandé tout à l'heure à la Prépa, vous jouez encore beaucoup aux jeux vidéo ? Bah non, ils peuvent plus, ils sont carbonisés le soir mais ils ont retrouvé le rythme de à 23h00 on dort et on se réveille à 07h30 et on est plus en décalage inverse ». Denise, Site2

A travers l'e2C, vie sociale et rythmes sociaux se conjuguent et assurent aux personnes la

possibilité de nouer des liens de camaraderie, parfois d'amitié se poursuivant au-delà même du temps de l'école.

« Ils se sont fait leur petite tribu de 4, alors il font pas que bosser, ils se sont liés d'une amitié. Ouais, je pense d'ailleurs qu'il y a 2 couples, je pense qu'ils sont 2 et 2 maintenant en couple et en fait ils s'appellent le soir, c'est-à-dire que tu vois là tu te dis le lien social au bout de 4 jours où ils étaient ici le soir ils s'appellent pendant 3 / 4 heures et ils s'endorment au téléphone entre eux, ils font un appel visio groupé se raconter toute leur vie donc ils se connaissent tous hyper bien, ils sont très proches. Je pense que tous ils avaient pas beaucoup d'amis ou tu vois une et ils se sont. Il s'est, je sais pas comment le dire, ils s'adorent, ils partent en vacances ensemble cet été, ça fait quand même que 3 semaines qu'ils se connaissent. **Et bah des groupes comme ça si t'en mets pas un rapidement à l'emploi, tu les as pendant 9 mois** parce que Ben t' imagine sinon ils vont arrêter, ils vont être sans leurs copains. Comment ils vont faire ? » Denise, Site2.

Ces liens sont à ce point essentiels pour certains stagiaires qu'ils peuvent contribuer à subvertir – en douceur – la pédagogie de l'école : telle personne s'inscrit pour une visite d'entreprise qui ne correspond pas à son projet professionnel au seul motif qu'elle souhaite ne pas être séparée d'un ami, telle autre participe à tel ou tel atelier pour demeurer au contact de ses camarades.

« Et ça aussi ça quand des fois on fait des choix d'activité, on ou qu'on met quelqu'un sur une sortie et pas l'autre. Et Ben ça ils viennent dans un : « **Ben moi je voudrais être avec machin** ». « Ben mais ça **cette sortie c'est telle visite, ça n'a rien à voir avec ton projet** ». « Oui mais quand même », ils essaient de filouter pour être avec leurs copains, **ça devient sortir avec mon copain, pas aller visiter l'entreprise tu vois et là du coup après nous c'est - je veux pas dire - c'est chiant** ». Denise, Site2

A contrario d'autres regrettent de quitter trop rapidement l'école en dépit d'un emploi à la clé, déçus de n'avoir pas vécu « le temps de l'école ».

« Rayan là qui a fait pas 2 mois de parcours parce qu'il a trouvé assez vite son poste, **Il était triste de partir. Il a dit « oui, mais j'ai même j'ai pas fait beaucoup de parcours** ». Enfin, il avait l'impression de **pas avoir vécu tout ce qu'il avait à vivre** ici et donc je pense y a une forme d'attachement qu'on essaie d'endiguer. Parce qu'on veut pas par exemple, nous on leur dit pas que le parcours c'est 9 mois, le parcours c'est pas 9 mois c'est que tu peux être jusqu'à 9 mois mais y a pas de temps. Enfin ceux qui commencent à dire Bah ça va j'ai le temps mon parcours il se termine, **on leur dit non le l'objectif c'est l'emploi, on essaie vraiment de transformer ça quand ils sont en entreprise** ». Katleen, Site2.

Conclusion du chapitre 1

Avoir interrompu ses études d'enseignement technique et rejoindre l'e2c entre 18 et 22 ans, constitue le public modal de l'e2c. Il s'agit d'un public se situant à la croisée de deux normes centrales. A commencer par l'accès à la majorité légale. Quand vient l'âge de l'acquisition de la citoyenneté, les personnes ayant connu une période d'inactivité durable ou bien encore des périodes jalonnées d'emplois précaires, s'engagent durablement dans la recherche d'emploi. Cela se traduit, concernant le profil des stagiaires de l'e2c, par une pyramide des âges ayant une base élargie à 18 ans, s'évasant progressivement au fil des âges. La seconde norme sociétale, celle-là répond à l'horloge du calendrier de l'accès à l'indépendance : 23 ans est en effet l'âge médian à la décohabitation parentale (A. Van de Velde, 2008). C'est dans cette plage étroite que s'inscrit la majorité des stagiaires (74 %). Les personnes qui rejoignent l'e2c le font avec le sentiment d'entrer dans la vie adulte, ayant en point de mire l'accès à l'indépendance financière et l'autonomie résidentielle.

Cette signification générale accordée à l'inscription à l'e2c s'inscrit dans une matrice sociétale dont A. Van de Velde (2008) a bien démontré la spécificité française. La préoccupation principale des jeunes français qu'elle résume sous l'expression « se placer », résulte d'une combinaison particulière de trois niveaux que sont l'Etat, le marché et la famille (Esping Andersen, 1999). Dans un Etat corporatiste, marqué par une forte relation entre l'emploi et le niveau de formation, dans un contexte de faible croissance économique à l'origine d'un important chômage juvénile, l'important investissement dans les études qui en résulte, oriente l'énergie des personnes vers l'acquisition précoce d'un titre scolaire. L'enjeu réside alors dans l'inscription la plus rapide possible dans la file d'attente des demandeurs d'emplois, muni du diplôme le plus élevé, afin de pouvoir se « placer » au mieux. Attentes dans la formation d'autant plus fortes que le faible développement de la formation professionnelle en cours de carrière (Dubet et al., 2010) renforce le sentiment de jouer son destin à l'école. Il existe bien une institutionnalisation de l'âge à l'insertion Lima (2013). Pour ceux, frappés durement par les difficultés d'accès à l'emploi, l'e2c – comme de nombreux dispositifs des politiques publiques – apparaît comme un temps dévolu au difficile travail d'apprentissage de l'insertion.

L'école donne à ce temps une direction pédagogique découpant la durée du « parcours » en quatre phases principales dont la 1^{ère} a pour objectif de confronter un candidat à une norme de travail. Cette première étape donne lieu à une sélection dont l'objectif vise à ne retenir que les seules personnes qui s'estiment aptes à adhérer à un mode de travail qu'elles auront éprouvé durant les six premières semaines. Confrontés à la culture de l'écrit (Lahire, 1993) puis à l'impératif de recherche de stage et du respect des normes de conduites en établissement, près du quart des candidats s'auto-éliminent. Cette sélection n'est pas animée par la culture du résultat : il n'existe pas de corrélation entre les taux de sorties positives et le taux d'abandon en période d'intégration. Les professionnels ne sélectionnent pas un public apte à souscrire aux normes d'évaluation de la part des financeurs, mais cherchent à retenir un public auprès duquel ils estiment une action possible ; à charge à ces mêmes professionnels de tendre – autant que faire se peut – vers les objectifs d'insertion assignés par les financeurs. Une fois cette étape franchie les stagiaires, selon des durées variables, passent par deux étapes, découverte dans un 1^{er} temps, exploration dans un deuxième temps, avant de quitter l'e2c au plus tard à l'issue de la durée du contrat. L'analyse des rythmes de sortie souligne combien la période de fin de parcours s'avère stratégique pour ceux qui peinent à rejoindre une formation qualifiante ou bien un emploi. Lorsque l'échéance de fin de parcours approche, les professionnels assurent un intense travail de mobilisation en faveur des stagiaires les plus fragiles, ce qui se traduit par un allongement de la durée de stage (deux mois supplémentaires en moyenne) et une égalisation du temps consacré aux stages par rapport à ceux qui connaissent une « sortie positive ». Il est recherché de souscrire au critère d'efficacité (tendre vers le taux de sorties positives assigné) dans le respect de l'équité (réduction des inégalités d'accès à l'entreprise). Les normes du NPM (New Public Management) sont intériorisées (valeurs d'efficacité, voire d'efficience), pondérées toutefois par le souci de l'équité. Une éthique de la responsabilité anime les conduites des professionnels à l'encontre des stagiaires.

L'e2c accorde une signification pédagogique à l'injonction au projet professionnel, jalonnant le temps du parcours de périodes (intégration ; exploration ; confirmation), segmentant les apprentissages en domaines, eux-mêmes hiérarchisés en paliers. Tout au long de leur « parcours » les stagiaires sont pris dans une « pédagogie enveloppante » (Darmon, 2013),

subordonnant toute activité (en centre ou en entreprise) à l'évaluation (ou auto-évaluation) de son propre niveau sur une échelle de compétences.

Cette mise en format pédagogique, et c'est là la grande différence avec un dispositif comme la Garantie Jeunes, requiert une présence continue en centre, propice à l'émergence d'une vie sociale, recherchée car propice à la réaffiliation sociale de certains stagiaires. Celle-ci se trouve valorisée tant qu'elle ne bouscule pas l'ordre du travail pédagogique / professionnel.

La logique professionnelle peut toutefois entrer en tension avec une autre forme d'appropriation du temps que nous qualifierons d'appropriation juvénile. Certains stagiaires trouvent à l'école une vie sociale – parfois strictement vécue sur un mode scolaire – les incitant à demeurer plus que de raison au sein de dispositif, bousculant de la sorte la norme professionnelle du travail au projet en vue de l'autonomie. Une revendication silencieuse traverse les écoles, elle prend sa source dans la généralisation de l'allongement du temps des études au sein des classes populaires – enfants d'ouvriers, d'employés – depuis la création et la généralisation du baccalauréat professionnel (Dubet, 1991). Pour certains stagiaires, être à l'école, permet de mêler temps de travail (statut de jeune en situation d'insertion professionnelle), temps de la sociabilité (insertion continue dans un collectif) grâce à l'acquisition d'un statut (stagiaire de la formation professionnelle), dont la rémunération permet une modeste mais effective autonomie sur le plan des loisirs ; loisirs dont on sait qu'ils contribuent à former la jeunesse (Bozon, 1990).

Chapitre 2. L'étape d'intégration : qui sont les jeunes qui restent à l'E2C ? P. Sabuco.

Introduction

Ce chapitre a pour objectif d'ouvrir la « boîte noire » du processus d'intégration de l'École de la Deuxième Chance. A partir d'un travail ethnographique réalisé sur une des écoles enquêtées, nous allons étudier le cheminement des stagiaires le jour de leur entrée en période d'intégration jusqu'au bilan de fin de période d'intégration. Il s'agit de se placer au plus près des interactions de manière à décrire les attentes de chacun (professionnels et stagiaires) et la manière par laquelle s'opère des ajustements réciproques, voire parfois s'expriment des malentendus. On se propose d'identifier les termes par lesquels les professionnels classent les stagiaires compte-tenu de leurs comportements face à des situations diverses, émettent des pronostics de réussite ou bien manifestent des réserves, enfin prennent leur décision à l'issue de la période d'intégration. Nous nous intéresserons aux individus parvenus au terme du processus, moment à l'issue duquel une décision est prise. Quels sont les arguments avancés par les professionnels ? Expriment-ils des désaccords ? Comment les résolvent-ils ? Pour répondre à ces questions, nous nous appuyerons sur une monographie portant sur quatre promotions³³.

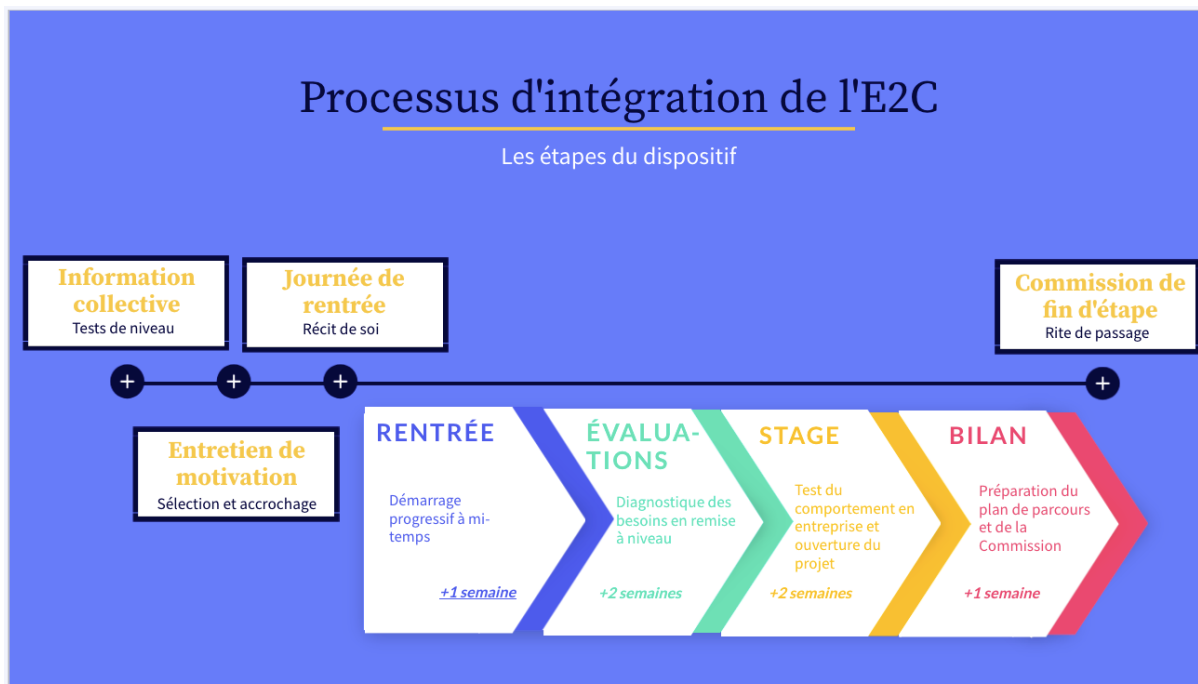
1. Le parcours de recrutement

Les étapes d'intégration de l'École de la Deuxième Chance fonctionnent comme une succession de tamis permettant d'affiner les critères de jugement des professionnels de l'insertion. Lorsqu'ils se présentent à la journée d'information collective, les candidats ont déjà fait l'objet d'un 1^{er} tri ; les conseillers mission locale³⁴ ont opéré une 1^{ère} sélection en

³³ L'observation de la période de l'intégration s'est imposée progressivement durant le temps de la recherche. La durée de cette période – de 6 à 7 semaines – a imposé l'obligation de se concentrer sur un unique site.

³⁴ Le public provient principalement de la mission locale (93 % contre 63 %) à l'échelle nationale. Dans le cas de cet établissement la période d'intégration revêt une forme particulière (cf graphique ci-dessous) se singularisant par la tenue d'une commission de fin de période où le stagiaire se présente à l'ensemble de l'équipe, réunissant plusieurs membres qui, à l'issue de l'audition, procèdent à un vote, ce qui ritualise considérablement la

orientant des jeunes jugés susceptibles d'être retenus à l'E2C. Vient le moment de l'intégration, celle-ci se déroule en plusieurs étapes :



L'information collective constitue une première étape d'accueil et de tests dits de positionnement, sont réalisés de manière à évaluer les compétences des candidats dans différents domaines. Ils sont ensuite soumis à un entretien dit de « motivation ». C'est ultérieurement que les stagiaires commencent l'étape d'intégration (EI). Cette période est jalonnée de moments clés par lesquels les salariés de l'association se forment progressivement une appréciation du stagiaire.

Le jour de rentrée est déjà une épreuve, nous avons pu remarquer que des abandons ont lieu dès cette journée-là qui mêle réunion collective et nouvelle mise en récit de soi lors des entretiens avec la future équipe encadrante. C'est par cette longue journée que commence la période d'intégration de 6 semaines lors de laquelle les stagiaires effectueront des évaluations de niveau et un stage de deux semaines en entreprise. Cette étape d'intégration se termine par la tenue d'une commission réunie autour du candidat : définie comme un rite de passage, elle se clôture par un verdict quant à l'admissibilité à l'école.

procédure. Le taux d'abandon durant la période d'intégration est de 25,6 % ce qui ne le diffère guère de ce qu'il est observé à l'échelle nationale (23,7 %).

1.1. Les premières semaines à l'E2C : la période d'intégration

Étudier la journée de rentrée permet de comprendre comment elle peut être une étape propice à l'auto-exclusion.

La réunion est menée par un ou une chargée de mission « vie collective » qui présente l'École, lit le règlement intérieur et distribue les documents nécessaires à l'inscription. Ce déroulé est régulièrement entrecoupé d'interventions de différents salariés (responsable pédagogique, formateurs référents, chargés de mission entreprise, responsable vie collective) qui interviendront tout au long de la période d'intégration.

La lecture du règlement intérieur impose une certaine autorité, et rappelle des normes finalement très scolaires de la structure. Pourtant, la rupture avec l'Éducation nationale est revendiquée : les stagiaires ne doivent pas confondre le chargé de mission vie collective avec un CPE (Conseiller Principal d'Éducation), ni le formateur avec un professeur.

1.1.1. Le discours du directeur pédagogique durant la réunion de rentrée.

La période d'intégration inaugure un temps institutionnel marqué par un rite d'ouverture et un rite de clôture, rites officiés par le responsable pédagogique. C'est lui qui ouvre l'espace-temps de l'école, lors de la 1^{ère} journée, et c'est encore lui qui anime les échanges, entre professionnels et stagiaires, lors de la commission de fin d'étape. Présentons ce rite d'institution (Bourdieu, 1982).

Son intervention se focalise sur les attendus de l'École et rappellent les normes de l'entreprise : la finalité de l'École doit être le travail, la plus haute exigence porte sur les savoir-être. Ces codes de l'entreprises sont à la fois présentés comme un pré-requis et supposés de ne pas être acquis par certains candidats à l'E2C, tenus de pratiquer leur examen de conscience : « si vous voulez du travail, demandez-vous pourquoi moi je ne suis pas pris sur le marché du travail ? ».

Aussi rappelle-t'il, les « règles de l'employabilité » : « ponctualité, présentation, présence, politesse ». La mission socialisatrice de l'E2C semble ici clairement exposée.

Les jeunes sont mis en garde sur les efforts à fournir sous forme de conseils de conduite : « ne pas vouloir aller trop vite », « communiquer au maximum avec les professionnels de l'E2C si les baisses de motivation inhérentes à un parcours de formation apparaissent », « avoir un comportement exemplaire en entreprise », « faire part des progressions en remise à niveau quel que soit le niveau de départ ».

Le discours de la rentrée donne aussi la tonalité contractuelle du parcours à l'E2C : « les possibles leur sont ouverts, les mains tendues, mais l'effort des professionnels doit être

proportionnel à celui des bénéficiaires ». Les conseils sont donnés dans la perspective du maintien de ce contrat : « j'ai toujours le sourire, mais je peux vous licencier avec le sourire, je vais pas m'énerver parce que vous voulez pas travailler ».

L'encouragement à la réussite justifie cette exigence « pour que vous vous réussissiez il faut que nous on soit exigeants avec vous », « la réussite de l'école, c'est pas moi, c'est vous ». Le discours de responsabilisation porte aussi un message d'autonomie liée à l'injonction à devenir adulte à l'école de la deuxième chance, en insistant sur la nécessité que l'entrée à l'E2C soit bien un choix personnel et non une contrainte parentale, et que les jeunes ont la liberté et l'autonomie de quitter le dispositif.

L'après-midi ont lieu des entretiens dits « tripartites » : chaque nouveau stagiaire est reçu individuellement par son CME et son formateur référent durant un premier échange d'une vingtaine de minutes. La trame de l'entretien est plutôt standardisée : les deux professionnels se présentent ainsi que leurs missions, puis la première question porte sur le parcours passé du stagiaire ou bien ses raisons d'entrer à l'E2C. Face à des jeunes souvent peu loquaces, l'entretien est assez dirigé pour s'enquérir de l'âge, de l'expérience professionnelle, du niveau scolaire, afin de dresser rapidement la biographie et questionner les candidats quant à leurs attentes vis-à-vis de l'E2C.

Cet échange est aussi le moment d'une première discussion sur le projet professionnel de manière à identifier, le métier ou famille de métiers que souhaiterait rejoindre le candidat. Le stage doit être réalisé dans trois semaines, aussi convient-il d'anticiper ce moment. Le CME est particulièrement impliqué dans ce moment du parcours. Au fait sur la difficulté à trouver un stage à un rythme soutenu (périodicité de trois semaines), et tout particulièrement pour des nouveaux entrants peu rompus à l'exercice, les CME doivent concilier deux logiques opposées. D'une part, rassurer le candidat qui serait dans l'incertitude faute de projet, ou bien encore éprouverait les plus grandes difficultés à trouver un établissement de destination et d'autre part, s'assurer de sa « fiabilité » quant à l'établissement qui lui serait proposé, afin de ne pas décevoir l'établissement d'accueil.

Le premier stage est une épreuve « d'accrochage » du parcours : trouver un domaine qui plait, qui motive. La discussion permet de comprendre les souhaits et les déceptions qu'ont connus les jeunes, et de rappeler que le choix du premier stage n'est pas déterminant, qu'il doit être considéré comme un simple test. C'est aussi le moment de bien rappeler les exigences en matière de conduite à tenir durant les stages.

Ce temps d'entretien est donc une nouvelle épreuve de mise en récit qui va se répéter durant le parcours. Dès le lendemain, commence le « premier temps référent », où les candidats réunis, sont invités à se présenter les uns les autres, en présence des formateurs référents. La banalité de ces mises en récit, régulières pour les professionnels, contraste avec l'enjeu qu'elles représentent pour les jeunes. Conscients d'être jugés, leur malaise se fait plus ou moins sentir, et ils adoptent plusieurs stratégies déjà plus ou moins rôdées, faisant échos à leur expérience antérieure pour échapper à ce qu'ils peuvent vivre comme une perte de contrôle sur leur parcours : résister à l'imposition d'un secteur professionnel peut impliquer de cacher certaines expériences, se présenter comme « repentant » d'un parcours peu valorisant peut permettre d'échapper à un nouvel étiquetage.

L'étape d'intégration (EI) est organisée de manière à consolider ou non, et surtout prouver, l'engagement des jeunes dans le dispositif. Dès les premières séances, les stagiaires doivent commencer à remplir le portefeuille de compétences, qui sera évalué lors de la commission de fin d'EI. Il s'agit d'un portfolio de leurs activités, de leurs savoir-faire, de leur personnalité et de leur projet professionnel. À la fois garant de leur motivation et trace de leurs efforts, il comprend les évaluations de stages, les recherches de fiches métiers, le CV, les lettres de motivation, les acquis de compétences, le projet professionnel et les démarches. Ce portefeuille de compétences constitue un repère pour les professionnels de l'E2C. Ce n'est plus simplement une mise en récit de soi, sous forme orale-pratique mais bien plutôt une mise en écriture de soi.

Pour le construire, les jeunes réalisent une batterie d'exercices à visée professionnelle : leurs points forts et leurs points faibles dans le travail, leurs qualités et leurs défauts, la valeur qu'ils donnent au travail, les conditions qui feraient qu'ils accepteraient ou refuseraient tel ou tel type d'emploi, etc. Ces supports relèvent d'une psychologisation du rapport à l'emploi et au marché du travail, et permettent d'identifier des signaux d'(in)adéquations entre un secteur professionnel et la « personnalité » des jeunes : par exemple, le refus de travailler le weekend est incompatible avec le travail dans la restauration. Toutes ces fiches sont perçues comme des bilans de compétences pour guider le projet professionnel, et concernent principalement les acteurs du suivi (CME et formateur-référent), mais la préparation la plus déterminante est celle des documents en vue de la commission. Ces documents sont le CV, mais surtout la lettre de motivation à laquelle le directeur pédagogique accorde beaucoup d'importance.

Les deux dernières semaines de la période d'intégration se font en stage, qui se révèle être un test déterminant pour la poursuite du parcours. L'objectif réside dans le fait que le stage soit « tenu », que les jeunes arrivent à l'heure, et qu'ils soient présents tous les jours, même lorsque le stage ne leur plait pas. L'indicateur de la résistance à la contrainte du stage est une évaluation de la docilité et du savoir être attendu par l'Ecole ; il est considéré comme un moment important pour apprécier la réussite du parcours. Lors de la première journée de cours, une référente dira à son groupe : « *Si vous faites le premier stage jusqu'au bout, je suis sûre que vous sortirez avec quelque chose* ».

La centralité du comportement en entreprise pose la question du rôle de l'E2C et divise les professionnels quant à l'appréciation de la conduite des jeunes. Lors de cette étape d'intégration, comme tout au long du parcours, les membres de l'équipe encadrant le groupe se réunit chaque semaine avec le directeur pédagogique pour faire un point sur l'avancée et la situation des jeunes. A ces occasions, appelées « revue des effectifs », des diagnostics sont souvent posés sur les chances de maintien des jeunes dans le parcours et des recommandations peuvent être formulées quant à la conduite à adopter auprès des candidats.

1.1.2. La commission de fin d'étape

L'étape d'intégration se termine par la réunion d'une commission. Celle-ci est parfois crainte, parfois peu préparée par certains stagiaires, elle revêt pourtant une importance rituelle pour les stagiaires et parfois plus encore pour les professionnels, comme l'explique une formatrice :

« *Ça dépend des jeunes. T'en as qui ont peur d'être exclus alors qu'ils ont un parcours irréprochable, tu sais c'est comme tout le monde, c'est des tempéraments différents. T'en as d'autres ils ont en rien à faire mais finalement quand ils passent en commission et qu'ils se font virer, ils mettent un mois à réaliser qu'ils se font virer, donc tu les vois tous les jours là parce que ils ont pas compris que le parcours était terminé. Y a de tout hein. Donc c'est un vrai passage quand même, c'est important, ça rythme le parcours et ça ritualise... moi je le*

banalise pas en fait. Après je vais pas soutenir toutes les décisions qui sont prises pendant cette commission, mais je garde l'importance et la ritualisation. Parce qu'en fait quand on se retrouve autour de la table pour les stagiaires, mais ça c'est pas pris en compte du tout, les stagiaires quand ils arrivent d'ici, la commission fait office d'un repas de famille en fait. Comme un repas de famille, tu vois. Tu as le père, le directeur pédagogique, puis après t'as toute la famille. Et en fait, c'est hyper important pour eux, parce que même les repas de famille chez eux, ils en ont pas forcément eu. Donc au début, ça les interpelle, ça a vraiment du sens en fait cette commission. Si c'était bien fait, ça serait exceptionnel ».

Cette commission est un réel jalon bien que les exclusions concrètes au cours de celle-ci ne soient pas si nombreuses. Les perceptions que peuvent en avoir les stagiaires sont variées. Lors d'une séance de cours, un stagiaire dit ne pas savoir ce qu'est la commission de fin d'étape, une de ses camarades lui explique « *c'est là qu'ils décident s'ils te gardent ou pas* ». Cette commission peut donc être vue comme le moment d'une sentence, et en amont comme une source d'anxiété. Cette ritualisation peut finalement s'apparenter à un conseil de classe, sa forme scolaire peut inquiéter certains, en rassurer d'autres, ou encore avoir peu de valeur. Certains jeunes diront fièrement avoir réussi à être « pris » à l'École de la deuxième chance, comme une revanche sur le système scolaire. Certains se voient attribuer la place de bon élève dans cet ersatz de conseil de classe ; certains subissent la confrontation à une situation de jugement à nouveau dévalorisante ou infantilisante.

Déroulé d'une commission de fin d'étape d'intégration.

Nous avons pu assister aux commissions de fin d'étape d'intégration pour 4 groupes différents. La forme est relativement standardisée. Le directeur pédagogique préside une table ovale au bout de laquelle le candidat sera invité à s'asseoir. Autour de la table sont présents le formateur référent, le CME et le chargé de « vie collective » ; je prends place parmi eux autour de la table, me mettant légèrement en retrait.

Chaque candidat est auditionné une dizaine ou une quinzaine de minutes, puis on lui demande de sortir le temps de la délibération. Pendant cette audition, le directeur consulte les documents du portefeuille de compétences tout en l'interrogeant. Il demande à nouveau

de faire une brève mise en récit de son parcours précédant et de son début de parcours à l'E2C. On lui demande quel est son projet et ce qu'il attend de l'E2C. La discussion peut parfois être un peu vive, le directeur pédagogique n'hésite pas à le confronter à son évaluation de stage, à l'état de sa lettre de motivation, à son comportement. Les autres professionnels autour de la table peuvent prendre la parole en rebondissant vis-à-vis des échanges, pour soutenir le stagiaire, ou parfois le directeur pédagogique dans son interrogatoire.

Lorsque le stagiaire sort, les professionnels échangent leur avis sur le candidat et réagissent au discours qu'il a tenu pendant la commission. Chaque membre de la réunion vote, et un document garde une trace des votes de chacun. Lorsque le candidat revient, la décision est rendue et il doit signer les papiers de réengagement (contrat d'objectif et contrat pédagogique) s'il continue.

La commission de fin d'étapes est un lieu de décision. Celle-ci résulte d'une appréciation de la conduite du candidat, aussi bien durant toute la période qu'au moment de la présentation de son bilan de fin d'étapes. Elle peut donner lieu à des divergences d'appréciation, entre stagiaires et professionnels, mais aussi, et plus souvent entre professionnels qui jugent différemment la place d'un stagiaire dans l'E2C. Ces observations révèlent finalement des oppositions vis-à-vis du sens du travail et du type d'accompagnement de chaque professionnel.

Lors de toutes ces étapes d'intégration, nous avons pu observer les catégories dont usent les professionnels pour organiser le travail et l'accompagnement des trajectoires. Ces catégorisations sont aussi directement exposées aux jeunes à travers les termes « motivation », « maturité », « responsabilité », et sur des registres à la fois scolaires et professionnels.

Dans les parties suivantes, nous allons exposer les catégories et critères d'intégration ou d'exclusion qui sont utilisées à l'E2C à travers le suivi de jeunes qui sont allés jusqu'en commission de fin d'étape d'intégration.

2. Les signaux du « bon profil ».

Dans cette première partie, nous allons nous intéresser à trois profils de jeunes qui présentent des caractéristiques qui correspondent à ce qui est attendu des stagiaires. Si les professionnels ont des difficultés à définir ce que seraient les « bons » ou « mauvais » stagiaires, nous avons pu tirer des catégorisations qui mettent en avant certaines qualités chez les stagiaires. A partir des portraits d'Ouria, Soraya et Sirine³⁵ nous allons observer comment les attentes de l'E2C se manifestent.

2.1 Profil du public cible et motivation

Ouria est une jeune qui entre à l'E2C à l'âge de 22 ans. Elle a arrêté l'école en 3^e dans un collège de quartiers politiques de la ville. Elle correspond en cela au public « typique » de l'E2C.

Lors de l'entretiens tripartite de rentrée, son attitude peut être décrite par un mélange de malaise et de détermination face à l'exercice de présentation de soi. Elle se montre motivée pour son projet professionnel et repentie sur son passé. Son attitude montre sa honte lorsqu'on lui demande ce qu'elle a fait depuis la fin de son parcours scolaire. Elle répond d'abord : « rien », puis, poussée à développer, elle dit avoir fait plusieurs stages et formations. Lorsque son projet professionnel est évoqué elle se montre motivée et renseignée :

Extrait d'observation en entretien tripartite

- « Quel est votre projet ?
- La pâtisserie
- Qu'est-ce qui vous plait ?
- Faire des gâteaux, faire plaisir aux gens, c'est créatif.
- Vous avez déjà fait un stage ?
- Non je sais pas comment ça se passe, ça va être la découverte !
- Vous savez à quelle heure on commence ?
- Oui 4h ! Je me suis renseignée avec la Mission Locale.
- C'est physique, on est debout, ça vous fait pas peur ?

³⁵ Les noms propres (prénoms, noms de ville, établissements) sont anonymisés. Concernant les prénoms, il a été respecté leur origine culturelle. Les établissements (entreprises ou équipements collectifs) ainsi que les noms de lieu, sont anonymisés à l'aide d'une simple lettre.

- Non ! »

Dans la suite de l'entretien, des éléments de sa vie personnelle sont demandés, cela permet d'évaluer les « difficultés périphériques » qui pourraient peser sur son parcours. Son parcours laisse entendre qu'elle a connu une forte instabilité depuis jeune : elle a passé des années en foyer et n'a plus de contacts avec ses parents. Elle vit chez sa cousine et il lui est demandé si cet hébergement est stable, si elle il y a des changements qui vont survenir dans les mois qui suivent. Elle les rassure sur la stabilité de sa situation. En fin d'entretien, vient la question habituelle liée aux problèmes de justice, elle répond qu'elle est sous curatelle. Lorsqu'on lui redemande si c'est lié à un problème de justice, elle se justifie « *non c'est juste pour gérer mes sous, moi j'ai rien à voir avec ça !* ».

Lorsqu'elle quitte cet entretien, la CME commente : « *profil type, 4 ans sans rien faire* ». En cours, elle se montre très timide, et peu sûre d'elle. L'une de ses formatrices la rassure d'ailleurs sur son niveau et le fait qu'elle puisse prendre la parole pendant les cours : « *elle est en mode défense, il va beaucoup falloir travailler en individuel avec elle* ».

Après son stage en pâtisserie, elle se montre bonne élève lorsqu'elle retourne en cours : elle a bien rempli son carnet d'observation et son évaluation est « parfaite » selon les indicateurs d'évaluation des professionnels :

Extrait d'observation d'interaction individuelle entre Ouria et sa formatrice

« Les compétences sociales, le savoir être, c'est acquis, ce qui est rare pour un premier stage, en étape d'intégration, c'est bien. Le travail de groupe est bien acquis, c'est important ça. L'hygiène, la hiérarchie, c'est ok. Ensuite les compétences plus techniques sont validées aussi. Bravo pour la présence et la ponctualité impeccable. C'est un très bon retour d'employeur ».

Ainsi, Ouria est une candidate qui correspond au public cible : décrocheuse scolaire et en inactivité pendant une période de latence, elle montre à l'entrée à l'E2C à la fois repentance sur sa vie passée et sa motivation. Selon la formatrice, elle est particulièrement enthousiaste à la fin de ce stage qui lui a valu de montrer des compétences d'employabilité importantes.

Sa timidité permet aussi aux professionnels de se projeter dans un travail de développement personnel, voire de *care* (White & Tronto, 2014), qui est souvent valorisant pour eux. Elle témoigne d'une connaissance des codes de l'entreprise et scolaires par son appétit pour les exercices de remises à niveau.

Lorsque nous la recevrons en entretien individuel plus tard, elle nous confiera avoir été eu des activités de prostitution contre son grès. Elle nous confie ne pas en avoir parlé à l'E2C par peur du jugement. Son entrée à l'E2C est d'ailleurs liée à la volonté de sortir de cette activité.

Lors de la commission de fin d'étape, ses objectifs sont « testés ». Le but est pour le directeur pédagogique est de s'assurer qu'elle s'inscrive bien dans une logique de projet professionnel :

Extrait d'observation en commission de fin d'étape d'intégration

- *Et là vous voulez un contrat d'apprentissage c'est ça ?*
- *Oui*
- *Imaginons que la pâtisserie de carrefour vous embauche ?
(Elle regarde sa CME)*
- *C'est à vous de savoir.*
- *Si ça me plait, oui.*
- *Ça me plait cette réponse !*

Cet échange est exemple de « bons signaux » : elle montre à la fois une envie de bien faire, une complicité et une confiance vis-à-vis de son encadrante, comme la capacité de répondre par elle-même. Sa réponse indique qu'elle est prête à signer un contrat, mais pas à n'importe quel prix, un principe de plaisir gouverne son choix, preuve de responsabilisation et d'autonomie. Le rapport seulement instrumental (Nicole-Drancourt & Roulleau-Berger, 2001) à l'emploi n'est pas un critère d'exclusion, mais met en doute le rôle de l'E2C qui serait alors seulement une agence d'intérim. Ainsi, le rapport plus vocationnel d'Ouria au travail est un atout de plus.

Face à un profil qui semble très dynamique, le doute peut être posé face à tous les signaux positifs. C'est ce que cet extrait montre :

Extrait d'observation en délibération de commission de fin d'étape d'intégration

- *Directeur pédagogique : elle est bien, on se demande pourquoi elle a rien fait pendant 2 ans ... est ce que c'est une consommatrice ? C'est peut-être le risque vu qu'elle en a fait plein des formations.*
- *CME : Non je pense qu'elle l'a été, mais là elle est motivée vraiment, elle s'est éclatée pendant le stage ».*

Une « consommatrice » serait une jeune qui cumule les dispositifs et les abandonne sans solutions : elle viendrait en partie pour la rémunération mais sans « se donner les moyens »

de réussir. La motivation est opposée au fait de venir « consommer » le dispositif. Sans être défini, c'est le critère commun et légitime de sélection à l'E2C. Un discours commun sur la motivation propose une définition reposant sur deux catégories : la « motivation extérieure » et la « motivation personnelle ». La motivation extérieure correspond à des motifs d'entrée à l'E2C basés sur la réponse à un contrôle social exercé par un tiers de manière plus ou moins coercitive : des parents inquiets ou insistants, la justice qui demande une preuve d'intégration dans des modes de vie licites. Ce type de motivation est caractérisé comme relevant de « mauvaises raisons » pour justifier d'entrer à l'E2C. Il est anticipé plutôt, pour ces jeunes-là, l'échec ; la motivation devrait être construite individuellement, si possible en amont, avant même de rejoindre l'école de manière à ce que l'amorce prenne.

Pour conclure sur le profil d'Ouria, nous pouvons reprendre plusieurs points qui en font une bonne candidate. Tout d'abord, elle sait faire avec l'injonction biographique : elle sélectionne les éléments de son parcours à ne pas dire. Bien que ce choix soit guidé par un sentiment de honte plus qu'une stratégie, cela joue probablement en sa faveur. De plus, son usage multiple des formations a pu l'aider à construire un récit d'elle-même. Elle nous dit d'ailleurs ne pas avoir été dérangée par ces temps répétés de présentation de soi. Elle montre le jugement qu'elle émet à son égard lorsqu'il s'agit de parler de sa période d'inactivité, ce qui justifie sa présence par une « reprise en main ».

Ensuite, elle propose un projet professionnel qui semble « réaliste » : le milieu de la restauration étant en tension, et le niveau de connaissance générale requis par le diplôme faible, son aspiration n'est pas contestée. De plus, elle s'est déjà renseignée sur les conditions de travail et démontre pendant son stage une parfaite adaptation à celles-ci. Sa motivation transparaît par l'enthousiasme mis à raconter son stage pour lequel elle reçoit une très bonne évaluation.

Enfin, elle semble tout à fait docile à la fois à l'accompagnement des professionnels et à la forme scolaire. Nous pouvons également penser qu'elle participe à une valorisation du travail d'accompagnement par sa démonstration de prise de confiance en elle grâce à l'E2C. Ainsi, Ouria représente par divers aspects la candidate idéale : elle présente le comportement de la bonne stagiaire

2.2. Le profil « trop diplômé » : quelle place à l'E2C ?

Soraya a 24 ans lorsqu'elle entre à l'E2C, elle est plus âgée que la moyenne des jeunes. Elle a obtenu un bac professionnel en exploitation de transport mais dit que ce n'est « *pas du tout son truc* ». Elle explique qu'elle souhaitait faire de la vente, mais qu'elle n'a pas pu car elle aurait dû être scolarisée dans une autre ville pour cela, ce que son père a refusé. Elle a poursuivi ses études par deux ans en licence Administration Économique et Sociale, qu'elle a arrêtées par désintérêt pour la formation. Son objectif, à l'issue de l'E2C, serait de reprendre une formation pour travailler dans le secteur social. Soraya évoque la rupture dans laquelle s'inscrit sa démarche d'insertion : ne plus faire ce que son père veut pour elle.

« *Et voilà, aujourd'hui j'habite plus avec lui, et j'ai décidé de me bouger, faire ce que je voulais faire, sinon je vais rien faire* ».

Elle dit à l'équipe avoir effectué des recherches sur les métiers du social et donc vouloir en tester plusieurs avant d'arrêter son choix. Invitée par la formatrice à développer les raisons du choix de cette famille de métier, lors de l'entretien tripartite, Soraya explique que sa mère étant décédée lorsqu'elle avait 11 ans, elle a bénéficié d'une aide précieuse des services sociaux, qu'elle souhaite restituer en retour, à la manière d'un contre-don. Lorsque son intention de réaliser un stage en foyer est évoquée, la formatrice lui dit que cela peut être difficile à obtenir parce que les foyers sont réticents à prendre des stagiaires mais que son profil et son âge peuvent être des atouts. L'E2C reçoit régulièrement des jeunes à la vocation pour le social dans l'objectif de rendre ce qu'on leur a donné, mais celle-ci n'est pas toujours bien perçue. Dans ce cas, son niveau scolaire la distingue des autres jeunes dans sa situation et son projet semble donc mieux pris au sérieux.

Pendant les premières semaines, elle se renseigne sur les formations et se fixe comme objectif de présenter le concours de monitrice-éducatrice plutôt que celui d'éducatrice spécialisée. Le premier requiert un niveau inférieur au bac, et bien que son niveau soit supérieur, elle préfère s'abstenir de passer celui qui demande plus d'exigence, afin de placer toutes les chances de son côté. Pendant un cours, elle discute de cette stratégie avec sa formatrice qui essaie de lui donner confiance, valorisant son niveau d'études, bien supérieur aux exigences du concours de monitrice-éducatrice. Bien que sa formatrice semble avoir pour

elle de plus grandes ambitions, sa stratégie de déclassement fait d'elle une candidate à la trajectoire de réussite très assurée.

Ainsi, lors des délibérations de sa commission de fin d'étape d'intégration, le directeur pédagogique commente : « *Bac + 2 c'est pas notre public, elle est pas à nous* ». Lors des commissions de fin d'étape, cette catégorie de jeunes dite « hors public » est souvent pointée par les professionnels, écartelés entre le souhait de travailler avec un public, affirmant un projet résolu, disposant d'un diplôme, autant de caractéristique présageant d'un travail efficace, pouvant toutefois déroger à l'« esprit du dispositif », et plus encore aux obligations fixées par les financeurs de l'action. A cet égard, l'échange entre le responsable pédagogique et la formatrice référente, illustre le conflit de < délimitation du métier >.

Cette catégorisation fait cependant débat et relève de différentes approches de la mission de l'E2C :

Extrait d'observation en délibération de commission de fin d'étape d'intégration

- « *Elle est pas à nous.*
- *Ah ben si.*
- *Non, on doit pas dépasser les 25% de diplômés.*
- *Oui mais on a du boulot pour la mener à éduc spé, la remise à niveau sera pas du luxe* ».

La formatrice explique alors son histoire et sa réorientation. Pour elle, le travail d'accompagnement doit s'adapter à son niveau et c'est l'accompagnement personnel qui prendra certainement le dessus sur son cas. C'est aussi ce que Soraya semble attendre aussi de l'E2C. Lorsque nous l'interviewons au sujet des multiples fois où elle a dû répéter son histoire pendant son étape d'intégration elle nous répond :

« *Ça m'a plu parce que ça me donne l'impression qu'enfin je suis écoutée, y a des gens qui s'intéressent à ce que je veux faire, qui sont prêts à m'écouter, donc moi ça m'a pas dérangé en fait. De répéter toujours, au contraire ça me fait plaisir, parce qu'avant je disais pas, personne m'écoutait en fait* ».

Soraya a donc validé sa période d'intégration et on lui annonce qu'elle fera des évaluations à un niveau plus haut. Si la mission d'accompagnement de ce type de public fait débat, sur le fait de la garder ou pas. La bonne volonté de cette candidate, les perspectives d'un travail

efficace auprès d'une personne armée d'un projet réaliste et manifestant le souhait argumenté de bifurquer, augurent d'une forte employabilité. Armée d'un bon niveau scolaire, d'un réel projet de reconversion, Soraya affiche également le souhait de s'intégrer dans un collectif à même de la soutenir. Pour les professionnels, Soraya offre l'opportunité de mener un travail de développement personnel en faveur d'une stagiaire en recherche de confiance et de sociabilité :

« Ça se passe bien dans le groupe, je me sens bien depuis que je suis arrivée à l'E2C, parce que je suis arrivée ici depuis presque 1 an et j'avais pas trop de copines, j'étais un peu en dépression quoi. Et depuis que je suis là ben je me suis faite des copines, je parle je rigole, ça m'a fait du bien ».

2.3. Être mineur et être mature : des profils qui s'opposent ?

A l'E2C, les mineurs sont acceptés sous forme dérogatoire, et doivent faire d'autant plus leurs preuves quant à leur motivation et leur maturité.

Sirine entre à l'E2C alors qu'elle a tout juste 16 ans mais elle surprend les professionnels par sa « maturité » qui font le pari d'un accompagnement prometteur avec elle.

Sirine a fait sa première présentation durant la première séance, et donc devant ses collègues de promotion, avant d'être reçue en entretien tripartite. Elle expose au groupe son parcours : son passage par la 3^e en Dispositif d'Accès à la Qualification, puis sa 2nd ASSP (Accompagnement, Soins et Services à la Personne) et sa bifurcation en CAP vente alimentaire en alternance qu'elle a également interrompu.

Extrait d'observation pendant le premier cours

- « Vous avez arrêté parce que ça vous plaisait pas ?
- Non parce que j'avais des problèmes.
- Et ça vous plaisait sinon ?
- Non, je voulais travailler dans le domaine médical, mais j'ai jamais pu parce que j'avais de problèmes. Là je veux reprendre à 0 ».

Lors de l'entretien elle présente son parcours de manière très détaillée : elle donne pour les différents stages réalisés les postes, les tâches, les entreprises et leur localisation. Sa posture

ressemble à celle d'un entretien d'embauche, elle est particulièrement apprêtée pour renvoyer une image professionnelle malgré son jeune âge. Son parcours est marqué par de nombreux arrêts de formation, expliqués par l'attitude du père ainsi que des problèmes de santé. Elle semble cumuler des problèmes dits « périphériques » impactant fortement son parcours, qui se sont traduits notamment par un placement en foyer suite à une ordonnance de restriction à l'encontre de son père. Malgré cela, elle explique être toujours restée en activité. Lorsqu'elle a arrêté sa seconde, elle a cherché des alternances sur le bon coin et trouvé un contrat en une semaine. Elle explique qu'elle veut à présent reprendre son projet dans le médical, elle souhaite travailler en pharmacie, et impute pour partie ses échecs à sa conduite, signe de responsabilisation.

Extrait d'observation en entretien tripartite

« J'avais lâché l'école, ça se fait pas. J'avais trop de problèmes. (...) Et j'étais petite dans ma tête. (...) j'ai vécu plein de choses ».

Cela impressionne formateurs qui le lui disent et le soulignent à nouveau entre eux :

Extrait d'observation en entretien tripartite

Devant elle : « Vous êtes autonome à votre âge, il y en a pas beaucoup ! ».

Une fois qu'elle est sortie : « J'en ai jamais vu des comme ça, je suis sur le cul. Ça donne envie de travailler ».

Lors de la première revue des effectifs, le contraste entre sa motivation et son autonomie avec des indicateurs objectifs qui sont généralement négatifs (minorité et hébergement en foyer) est discuté : « *elle pourrait être majeure vue sa majorité* ».

Mais assez vite, lors d'un cours, un premier obstacle se dresse. Elle évoque son dilemme entre son projet professionnel et la réalité de ses conditions d'existence. Elle souhaite être préparatrice en pharmacie, ce qui demande de l'orienter vers la préparation d'un bac. C'est une désillusion pour elle d'apprendre qu'il faudra des études longues, ce qu'elle ne veut pas faire :

Extrait d'observation en cours

« Je sais que je risque de lâcher, là je suis en foyer, je sais pas ce qu'il peut se passer, si j'ai commencé un bac, je vais m'en vouloir d'arrêter ».

De plus, elle apprend qu'il lui sera impossible de trouver une alternance dans le secteur médical tant qu'elle est mineure. Après cela, Sirine est de plus en plus absente, perçue par la formatrice comme un décrochage possible :

Extrait d'observation en revue d'effectifs

« Elle a toujours tout fait toute seule. Alors là on lui a dit qu'elle aurait pas d'apprentissage parce qu'elle a 16 ans, donc elle est partie sur la vente. Avec un gars pas très fiable qui lui a promis un truc. Je lui ai dit de venir aujourd'hui, elle est pas venue. On va la perdre, c'est souvent le problème avec les trop jeunes ».

Lors revue d'effectifs suivante, une stratégie est discutée pour tenter de maintenir l'accrochage :

Extrait d'observation en revue d'effectifs

- *« Et non elle est pas revenue. Elle en fait qu'à sa tête, elle veut trop faire tout seule.*
- *Si on lui envoie le courrier, elle va peut-être revenir, on pourra discuter avec elle ... à voir ».*

Sirine réapparaît finalement le jour de la commission de fin d'étape. Cette commission se passe très cordialement, mais c'est l'occasion pour les professionnels d'exprimer leur inquiétude. Lorsque le directeur pédagogique lui demande les raisons de son inscription à l'E2C, elle répond *« parce que le foyer me mettait la pression, et je voulais venir, je pleurais pour venir »*. Il semble qu'elle tienne à justifier son entrée comme légitime, nous pouvons penser que la répétition d'une démission la met mal à l'aise. Lorsque la raison de son abandon de stage lui est demandée, elle répond qu'elle n'avait pas le temps, sa priorité était pour chercher un apprentissage.

Extrait d'observation en commission de fin d'étape d'intégration

- *« Là je suis à l'essai chez quelqu'un en boulangerie. Et je fais un autre essai dimanche dans une boutique de vêtement.*
- *Alors attention dans ce quartier, c'est souvent qu'ils promettent et ils déclarent jamais.*
- *Mais il fait que m'appeler.*
- *Forcément, il y a quelqu'un qui travaille le dimanche rapidement ! Vous êtes une enfant, faites attention aux arnaqueurs. Allez plutôt dans la boulangerie... vous ne voulez pas rester avec nous de toute façon ?*
- *Non (en souriant, gênée).*

- *D'accord, on va vous demander des nouvelles dans 2 mois. Vous êtes débrouillarde, vous allez trouver, mais vous auriez pu chercher ici en étant payée.*
- *Je vous appelle dès que j'ai quelque chose !*
- *Merci d'être venue, et vous pouvez revenir si ça marche pas vos projets ».*

Elle ressort souriante et rassurée. Cette jeune sera enregistrée en sortie précoce, mais il semble que son encadrement paraisse peu maîtrisable pour des professionnels qui ont vu une possibilité d'accompagnement sortant de l'ordinaire.

La difficulté ressentie par les professionnels d'accrocher le public mineur peut aussi s'expliquer par le manque de solutions. Tout d'abord, la mise en emploi, parfois particulièrement désirée par cette population, est rendue difficile par le cumul de « freins » à leur employabilité propre à l'âge : le droit du travail protégeant les mineurs, les entreprises sont plus contraintes quant à leur embauche que pour un majeur, le manque de diplôme, d'expérience professionnelle, et de mobilité (absence de permis de conduire), sont des caractéristiques d'éloignement de l'emploi (Métayer et al., 2017).

De plus, ces jeunes peuvent être perçus comme inadaptés par les professionnels eux-mêmes qui y décèlent un manque de « maturité », terme fourre-tout souvent utilisé par les professionnels pour désigner les stagiaires qui ne sauraient se conformer aux normes scolaires et d'emploi. Par exemple, l'acceptation de mineurs par l'E2C s'est faite en négociation avec la mission locale :

« Alors après au fil du temps, on a travaillé avec l'E2C sur l'acceptation d'une partie du public, ou de temps en temps. Par exemple, sur les mineurs, ils sont très réfractaires à recevoir les 16-17 ans, donc on a pu au fil de l'eau, en disant « ben on les accompagne quand même, ils sont dans un programme d'accompagnement avec la Mission locale ». Christiane, conseillère mission locale.

Ce qui est confirmé par le compte-rendu de séance où il est énoncé aux jeunes candidats combien il se révèle difficile de travailler auprès d'eux : outre leur immaturité, le statut de mineur interdit la possibilité de stages et diminue leur probabilité d'insertion dans l'emploi en raison de la conduite de parents jugés par trop envahissants.

Extrait d'observation E2C en information collective

Lors d'une information collective à destination des jeunes, l'animatrice présente le fonctionnement de la structure et ce qu'elle attend. Elle s'adresse à plusieurs reprises aux mineurs en leur disant : « avec vous, on est moins bons ». Elle se justifie : « C'est pour ça que je disais que les mineurs c'était plus compliqué. Souvent vous êtes moins matures, et puis nous on a moins de possibilités. Les entreprises refusent souvent de prendre des mineurs en stage, et en contrat encore moins, parce qu'elles ne veulent pas avoir affaire avec les parents. Il y a des possibilités mais moins, il y a moins de choix, il vous reste surtout le contrat d'apprentissage ou la reprise d'études ».

En effet, l'E2C attribue aux mineurs une place "dérogatoire", considérant que ce public n'est pas en réussite dans le dispositif. Les représentations sur les mineurs reposent sur leur manque supposé de motivation individuelle : ils seraient entrés sous la contrainte parentale, et « consommeraient » le dispositif dans une posture d'élève sous obligation de formation plutôt que comme adultes seuls maîtres de leur trajectoire. Cela implique des représentations sur leur "fiabilité" dans les stages (assiduité), dont le manque est redouté par les accompagnants et la crainte serait partagée par les entreprises.

Estimer la motivation et la maturité du candidat, identifier d'éventuels problèmes périphériques, c'est là l'ordinaire des pratiques des professionnels mais la présomption de leur co-présence se manifeste avec plus de vigueur lorsqu'il s'agit d'un mineur.

3. Des signaux d'alerte sur les profils à risque de sortie négative.

Poursuivons notre analyse des modes de catégorisation des jeunes de l'E2C à travers de nouveaux profils qui sont plutôt perçus comme ceux de jeunes susceptibles d'aboutir à des sorties négatives. Nous allons voir comment les profils d'Abdel et Samir, similaires, conduisent à des arbitrages différents. Enfin, avec le profil d'Aïcha nous verrons comment des critères normalement excluants peuvent ne pas être appliqués dans une décision de sortie du dispositif.

3.1 Des problèmes dits « périphériques » et le niveau de désengagement acceptable.

Deux jeunes garçons ont un profil similaire lié à l'empiètement de problèmes personnels sur le suivi régulier du parcours E2C.

Abdel a 19 ans quand il entre à l'E2C, il ne s'est pas présenté lors de l'entretien tripartite sans fournir la moindre justification, ce qui est déjà un mauvais signal quant à sa motivation. Les professionnels ne connaissent rien de son passé. Lorsqu'il se présente au premier atelier, il se montre peu loquace lors de cette séance de présentation et rencontre des difficultés de compréhension de français. Il manifeste le souhait de travailler dans la restauration. Lorsque la formatrice essaie de le faire développer le type de métier qu'il souhaiterait exercer, il ne répond pas précisément et déclare : « je prends tout ».

La semaine suivante, Abdel semble s'intégrer dans le collectif, puis s'absente beaucoup. Sa formatrice essaie de l'appeler afin de s'informer des raisons de ses absences. Il dévoile alors un contexte familial compliqué, ce dont il s'était bien gardé jusque-là. Arrivé en France, en provenance d'Algérie depuis 1 an, il est hébergé par sa mère biologique qui ne l'a pas élevé, et la cohabitation se passe mal. Quand vient la période de stage en entreprise, il ne s'y présente que pour une journée. Or, l'absentéisme, durant le stage, est un motif de poids quant à l'absence de validation de la période d'intégration. Sa formatrice craint qu'il ne reste pas à l'E2C, même si, désormais informée de sa nouvelle situation, une nouvelle chance pourrait lui être laissée pendant la période d'intégration. La prise en compte du contexte, désormais connu, incite les professionnels au débat.

Finalement, lors de la commission de fin d'étape, les professionnels sont étonnés de voir Abdel se présenter. Le directeur pédagogique avait envoyé un courrier postal à son domicile pour signaler le problème d'absence alors que sa formatrice avait contacté sa mère et lui « j'ai tout essayé, mais je pensais pas qu'il allait venir ».

Extrait d'observation en commission de fin d'étape d'intégration

- « Pourquoi vous vous inscrivez à l'E2C pour pas venir ? il y a beaucoup d'absences, et quasiment pas de stage.
- J'avais des problèmes.
- Là vous êtes pas venu, on n'a pas pu travailler avec vous. Pourquoi vous voulez faire de la cuisine ?

Abdel ne comprend pas et se tourne vers sa formatrice qui reformule la question. Il ne répond pas vraiment.

On lui propose finalement de retourner à la mission locale et de voir avec sa conseillère pour refaire une étape d'intégration. On lui propose aussi que sa mère appelle le directeur pédagogique pour discuter ».

Lorsqu'il sort, un débat s'ouvre sur son comportement. Certains professionnels mettent en doute sa difficulté de compréhension du français, et appuient plutôt la thèse de la prise de drogue. D'autres argumentent qu'il prend un traitement qui est prescrit pour des maladies neurologiques. Entre responsabilité du jeune, prise en compte du contexte de vie, problèmes de santé, se pose la question des limites de prise en charge de l'E2C. Si le dispositif lui reste ouvert, il essuie un premier refus et devra recommencer son parcours, au motif qu'il n'a pas réellement fait son étape d'intégration à cause de ses absences.

Ainsi, les problèmes personnels, sociaux, de santé, sont souvent un critère de distinction des stagiaires que l'on qualifie de « prêts » ou non à l'E2C. L'entretien de recrutement a pour objectif notamment d'évaluer le poids des freins dits périphériques à la poursuite du dispositif, et au placement en stage.

« Parce que l'entretien sert aussi à mesurer la capacité de notre structure à prendre en charge une personne (...) Quand la prise en charge est trop grande, quand l'accompagnement n'est plus possible, qu'il faut qu'on passe à la prise en charge, là je préfère décliner ». Extrait d'entretien avec une professionnelle responsable du recrutement à l'E2C .

Nous pouvons là faire un lien avec les jeunes classés comme « instables » (Muniglia et Rothé, 2007) marqués par des fragilités psychologiques et qui seraient une source d'incertitude et d'abandons. Ce public représente une prise de risque pour l'E2C du fait que la réussite du parcours tient à la réalisation de stages. Une difficulté à trouver un stage ou bien plus encore à respecter le rythme de travail, exprime le degré de « fiabilité » du candidat. Le défaut de fiabilité indique de possibles freins périphériques sur lesquels les membres de l'équipe s'interrogent d'autant plus qu'ils disposent de peu d'informations. Le cumul des « freins » (maîtrise de la langue, absentéisme, relation complexe avec la mère) et la divergence d'appréciation sur sa conduite en centre, imputée par certains à une toxicomanie, ou à une prise de médicaments pour raisons neurologiques pour d'autres, conduit à refuser la candidature. Le motif évoqué en public est celui de l'absentéisme.

Samir dont la situation sociale est assez proche, se différencie par son extrême assiduité, signe d'une motivation, qui donnera lieu à l'acceptation de sa candidature.

Samir a 21 ans lorsqu'il entre à l'E2C, il est arrivé en France depuis 2 mois. Il a arrêté l'école en 4^e SEGPA en France puis est allé vivre en Algérie durant 6 ans où il a fait plusieurs petits boulots au sein d'entreprises familiales. A présent, il souhaite devenir électricien, même s'il n'a jamais testé ce métier, et se déclare prêt à se former. Lorsqu'on lui demande pourquoi ce secteur, il répond gêné « *parce que c'est pas fatiguant* », à quoi on lui répond que ce n'est « *pas forcément une bonne raison* », et qu'il va falloir creuser pour voir si c'est vraiment ce qu'il veut faire. Son projet est donc mis en cause, et dans la suite de l'entretien, l'auditoire comprend qu'il se trouve dans une situation précaire, sur le plan du logement, probablement à l'origine d'absences fréquentes, du moins pour la présence en centre de formation, car Samir est assidu en stage. Celui qu'il a réalisé pour une entreprise de pose de portails électriques ne lui a pas plu car il y a effectué un travail de manœuvre, il souhaite donc changer de secteur d'activité pour le prochain. Afin d'identifier la raison de ses absences en centre, sa formatrice essaie plusieurs fois d'entamer un dialogue avec lui. Il lui avoue finalement qu'il cherche une assistante sociale parce que son oncle lui a demandé de quitter le logement. Il a passé quelques nuits dehors et demande de l'aide à l'E2C.

A l'approche de la fin de la période d'intégration, durant un atelier, Samir demande ce qu'est la commission de fin d'étape alors que les autres stagiaires sont en train de la préparer. Il a du mal à suivre le parcours à l'E2C bien qu'il laisse l'impression de sembler s'y « accrocher », en raison de ses nombreuses sollicitations pour l'obtention d'aide pour l'obtention d'un logement. Si son absentéisme plaide en sa défaveur, la présence « perlée » en stage, attire l'attention des membres de la commission, y voyant un signe de motivation. Beaucoup de questions lui sont alors posées sur son projet professionnel afin d'y apprécier le caractère « réaliste » et « réalisable ». Lors de la délibération, est évoqué la question du logement.

Extrait d'observation en délibération de commission de fin d'étape d'intégration

- « *La priorité c'est qu'il trouve un logement. On peut le mettre à l'internat, mais c'est pas le SAMU social. Le problème c'est la mission locale, elle nous envoie des jeunes à l'E2C quand ils ont pas de logement, sauf que le logement il est que la semaine et en plus quand ils sont ici, ils sont plus prioritaires pour entrer en foyer après. Après on peut le faire rentrer au logement s'il est présent, sérieux et travailleur. Est-ce qu'il a tenu ses engagements ?*

- *Il a des absences, mais celles sont justifiées par la situation de logement. Et quand il est là, il est là. Il travaille.*
- *Bon aller on le garde, en plus il veut aller en cuisine maintenant, il a pas de diplôme, il y a de la place en cuisine, on travaillera avec lui ».*

L'appréciation de la conduite de Samir présente de nombreuses différences avec celles d'Abdel. Tous deux sont insuffisamment présents, mais si Abdel ne réalise pas les stages qui lui sont proposés et se déclare prêt à prendre « n'importe quoi », Samir, bien que fréquemment absent se révèle plus assidu aux stages, à même d'énoncer un choix (refus d'un métier au profit d'un autre) et engagé (travailleur) quand il est en centre. C'est là le 1^{er} signe d'une motivation (assiduité) couplé à un second signe, l'énoncé d'une direction professionnelle (électricien). Tous deux éprouvent des problèmes « périphériques » mais dans le cas de Samir, l'équipe estime qu'il est possible d'y remédier. Il est possible de l'accueillir dans la filière cuisine où il reste des places et de lui accorder un régime dérogatoire, l'autorisant à bénéficier d'un hébergement en centre. Tout autre est l'évaluation portée sur la conduite d'Abdel, son absentéisme en centre et plus encore en stage, constitue un critère rédhibitoire. Il aurait pourtant des facteurs pour le disculper, étranger, maniant mal la langue française, cohabitant de manière conflictuelle avec mère qui ne l'a pas élevé, Abdel présente une grande vulnérabilité sociale mais sa conduite n'offre aucune prise et ne suscite nullement l'accord interprétatif des membres de l'équipes. Ses difficultés de communication et sa conduite en centre sont imputées à sa toxicomanie par certains quand la formatrice en charge de son suivi évoque une prise médicamenteuse excessive en raison de problèmes neurologiques. A défaut d'accord, la commission appuiera son refus par le critère le plus objectif : l'absentéisme.

3.2. Pronostics de réussite sur un niveau scolaire trop faible.

Aïcha a 20 ans lorsqu'elle se présente à l'E2C, elle a fait ses études en Guinée Bissao jusqu'au collège. Elle est arrivée en France et a fait une rentrée au lycée, mais a dû arrêter pour des problèmes de santé. Aujourd'hui elle est mariée et mère d'un enfant. Son mari n'a pas de papiers, et elle a mis du temps à en avoir, et se présente dispositif parce qu'elle a obtenu un permis de séjour de 5 ans. La famille vit seulement des revenus que son père lui envoie. Elle semble donc dans une situation d'urgence économique forte.

Extrait d'observation en entretien tripartite

« En fait, j'ai besoin d'étudier pour avoir le diplôme et pour travailler. J'aimerais bien travailler dans un centre commercial ».

Pendant le 1^{er} entretien, elle acquiesce souvent pour manifester son assentiment à son interlocutrice, même lorsqu'elle ne semble pas tout à fait d'accord. La discussion est alors confuse, il est difficile de comprendre quel est son projet professionnel. La CME qui la reçoit avait reçu comme information, lors de son inscription, le fait qu'elle souhaitait se former dans la cuisine, mais elle ne semble plus vouloir faire cela. La CME essaie de faciliter le dialogue, puis aborde la question de la langue :

Extrait d'observation en entretien tripartite

- *« Et vous savez que là vous avez un niveau de français un peu bas, alors on va travailler ça pour ensuite aller vers le diplôme. Nous on ne passe pas de diplôme. (Elle ne semble pas avoir compris cela avant de venir).
Après il y a des métiers où on n'a pas besoin de diplôme, mais vous, vous voulez forcément un diplôme ?*
- *Non.*
- *Ok donc vous voulez travailler. On peut changer d'idée, mais le premier travail ça va être de trouver ce qui vous plaît. Et il faut travailler en français ».*

La CME nous confie après l'entretien :

« Pour Aïcha, ça va être dur pour la langue, mais elle a l'air sérieuse. Après, y a eu le problème de santé pendant 3 ans, et elle dit qu'elle n'a plus rien, y a peut-être des restes quand même ».

Lorsqu'Aïcha est en atelier, elle se montre impliquée, mais est en grande difficulté. Les formateurs la qualifient de « post-alphabétique », terme signifiant qu'elle a un niveau insuffisant pour être suivie par l'E2C. Son stage se déroule en cuisine et ne se passe pas très bien. Cela ne lui plaît pas et il lui est reproché de ne pas bien comprendre ainsi que d'être « très lente ».

Pendant une séance où chacun est invité à raconter son stage, c'est une de ses camarades qui prend la parole pour elle, énonçant « Madame, Aïcha elle a dit qu'elle veut pas faire cuisine en fait ». Très réservée et en situation d'urgence économique, Aïcha découvre en fait le fonctionnement du marché du travail et s'en remet facilement à ce qu'on lui dit de faire. Lors

des réunions entre professionnels, elle est classée comme relevant du Français Langues Étrangère, et donc devant être réorientée vers un dispositif de remise à niveau en français. De plus, son comportement effacé et ses difficultés conduisent à douter de sa motivation.

Extrait d'observation en revue d'effectifs

- « Très faible niveau, même pour la restauration
- Elle a pas la capacité d'apprentissage.
- Elle a pas la capacité ou pas l'envie ? C'est pas le genre qui est là en attendant de faire un enfant avec le mari ? Elle vient pour consommer ?
- Non je pense pas, elle a envie.
- On verra ce qu'elle dit à la commission ».

Sa motivation est donc testée lors de la commission de fin d'étape à travers la solidité de sa réflexion sur le projet professionnel :

Extrait d'observation en commission de fin d'étape d'intégration

- « Donc maintenant vous voulez faire vendeuse. Quelles sont les qualités d'une vendeuse ? Vous avez regardé une fiche métier ?
- Non. Je sais pas...
- (sa formatrice :) Non mais elle veut faire du rayonnage en fait
- Et quelles qualités il faut pour ça ?
- ...
- Il faut aller vite, vous pouvez ?
- ...
- Peut-être que vous pouvez mais vous l'avez pas montré ni en cours ni en stage. Mais je vois que vous avez fait un peu de ménage, pourquoi pas ça, on vous trouverait du boulot très vite.
- C'est trop dur physiquement...
- Le rayonnage aussi c'est dur. Vous voulez travailler vite en fait ?
- Oui ».

Lorsqu'elle sort, les professionnels débattent de son adéquation avec l'E2C :

Extrait d'observation en délibération de commission de fin d'étape d'intégration

- « Le problème c'est qu'elle est pas prête à travailler, elle dit que c'est trop dur.
- Elle connaît pas le monde du travail. De toute façon je parie qu'on la sort en grossesse du 2^{ème} enfant.
- Ben ce serait mieux comme sortie que négatif !
- En fait il lui faut du FLE. Moi je la renverrais pas en stage, et je la garderais en français.
- Mais on peut pas, il faut la confronter au travail ! »

Finalement, Aïcha est gardée malgré tous les doutes émis.

Nous voyons à travers le cas d'Aïcha que les limites du travail de l'E2C s'expriment par l'exigence d'un niveau minimum référé au « socle de base » des savoirs. C'est ainsi que se justifie la catégorisation de jeunes « haut de panier », clairement distincte des « jeunes à côté de leurs pompes » que l'E2C disait recevoir à la naissance du dispositif.

« Le profil E2C hein, on était quand même, pour nous ce qu'on appelait les hauts de paniers, par rapports aux niveaux ... alors après, tout est relatif bien entendu. Mais nous tous les jeunes qui sortaient de 5eme, de 4e, voir de 6e, avec une scolarité en grandes dents de scie, c'était pas, c'est pas le profil E2C ». Professionnelle de Mission Locale.

Il semble donc qu'un certain niveau scolaire soit attendu. Concrètement, la remise à niveau débute sur la base de ce qui correspond à des savoirs de 6^e. Les difficultés relevant de l'illettrisme, ou même de la « post-alphabétisation », ou encore du français langue étrangère (FLE), sont clairement affichées comme des motifs de refus. Ce dernier est notamment justifié par les nécessités de la pratique de l'alternance en entreprise.

Ainsi, les cas d'analphabétismes sont écartés très tôt dans le processus d'orientation mis en œuvre par l'E2C elle-même, s'ils n'ont pas été identifiés par la mission locale. C'est le rôle de l'information collective qui donne lieu à une première évaluation des jeunes et de leur niveau scolaire. Du retour que font les jeunes de cette expérience, il ressort que la mission locale construit sa perception des jeunes selon qu'ils peuvent ou non avoir leur place à l'E2C.

Extrait d'observation en information collective

J'assiste à une Information collective, des temps de présentation de l'école et de test des jeunes sont prévus. A la fin de cette réunion, l'animatrice me dit que les profils de trois jeunes questionnent les limites de l'E2C par leur niveau d'écriture et de compréhension du français, et font l'objet de verdicts différents. L'un d'entre eux ne sera pas pris. Il est irakien, et lorsqu'elle discute avec lui pendant ses exercices, elle apprend qu'il a arrêté l'école en troisième. Pour elle, ce sont des signes d'un travail de remise à niveau et de FLE qui ne relèvent pas de l'E2C. A la fin de la réunion, elle l'accompagne au secrétariat et appelle avec lui son conseiller ML pour évoquer une réorientation vers une structure plus adaptée.

La deuxième a également un faible niveau à l'écrit, mais est sénégalaise, ce qui rassure l'animatrice par le fait qu'elle vient d'un pays francophone et se fait comprendre à l'oral. Elle est tout de même dubitative sur sa capacité à suivre à l'E2C et me dit qu'elle laisse les personnes de l'entretien de recrutement juger de son intégration ou non. En

effet, une autre étape est à venir pour l'intégration : l'entretien de motivation auquel les jeunes qui rempliront le dossier de candidature seront convoqués pour valider leur entrée dans le dispositif (nous évoquerons cette étape dans la suite du chapitre).

Le troisième est aussi en difficulté avec le français, il vient du Portugal, et l'animatrice se fait moins de soucis à son sujet. Lorsque je lui demande pourquoi, elle me répond que par expérience, les Portugais souvent en réussite à l'E2C, notamment du point de vue de l'apprentissage du français, plus facile lorsque la langue maternelle est aussi de racine latine.

Cette première information collective constitue donc déjà une étape de sélection. Un rappel clair à la scolarité est fait pendant cette réunion puisque l'animatrice explique que l'enjeu de ces tests est qu'ils ne se retrouvent pas en difficulté dans la structure par la suite, en prenant l'exemple que s'ils ont arrêté l'école en CM1, ce sera trop compliqué pour eux.

La Mission locale semble bien connaître les normes minimales de niveau scolaire attendu par l'E2C. Néanmoins, elle oriente certains jeunes dont le niveau scolaire ne correspondrait pas à cette exigence, comme ici Aïcha. Une fois entrés dans le dispositif, l'E2C en refuse certains et en accepte d'autres, étant aussi empêchée de pratiquer un écrémage trop drastique, puisqu'elle est prise dans les injonctions l'appelant à remplir les places disponibles. Chaque jeune donne lieu à un « pari » à faire sur la réussite, et le doute à cet égard peut être explicité à chaque étape de la sélection. Il semble donc qu'un espace de négociation puisse s'ouvrir pour ces « cas limites » dont certains passent dans les mailles du filet qu'est le processus d'intégration. La multiplication des étapes permet à la fois à la Mission locale de « tenter » certains profils et à l'E2C d'ajuster et réajuster la sélection à tout moment.

Conclusion du chapitre 2

L'observation du fonctionnement de la période d'intégration met en lumière les critères par lesquels les stagiaires se trouvent évalués en fin de période, les arguments que les personnels mobilisent ou pas pour les soutenir, les arbitrages en cas de divergence d'appréciation.

Les informations recueillies soulignent combien le niveau d'études, la durée d'inactivité, l'expérience professionnelle ont pour objectif de positionner la personne dans l'espace social (trajectoire scolaire, trajectoire d'emploi) de manière à estimer une perspective d'évolution

plausible. Celle-ci se trouve confortée par le recueil d'informations visant à apprécier le réalisme de la demande. Lorsque la personne vise un métier, il est cherché à s'enquérir de son degré de connaissance de l'univers de destination visé (horaires et conditions de travail, stages et/ou emplois occupés, capacité à lister les tâches réalisées ainsi que les établissements où la personne a travaillé), afin d'estimer le degré de fermeté et de faisabilité de la demande. Être en mesure d'énoncer des faits, témoignant d'une connaissance avertie du métier souhaité, est alors l'indice du réalisme d'un projet dès lorsqu'il est confronté au niveau scolaire de la personne. A cela s'ajoute un principe de plaisir. Il convient en effet de choisir un métier qui plaise.

Le comportement durant la période d'intégration constitue le second critère par lequel les stagiaires sont évalués. L'assiduité (en centre de formation comme en entreprise) représente le critère principal, renforcé par un engagement du candidat dans les activités proposées. Un engagement sans faille dans les activités en centre ou en entreprise, lors de présences épisodiques, peut éventuellement compenser une appréciation négative. Mais dans ces cas-là, pour espérer emporter l'adhésion, encore faut-il présenter des causes indépendantes de la volonté de la personne, à même d'expliquer son absence ou moindre engagement, c'est là l'objet de l'identification des freins périphériques qui constitue le troisième critère d'appréciation.

Il est d'autres cas où la situation de la personne (degré de vulnérabilité économique), le statut (mineur) ou la condition (étudiante en reconversion) peuvent donner lieu à des questionnements voire des divergences d'interprétation. Ce sont, pourrions-nous dire, des cas limites qui exigent la construction de l'accord ou du moins le ralliement du plus grand nombre. Dans ce cas, l'appréciation des « freins périphériques » et leurs possibles effets sur les apprentissages à l'e2c, joue un rôle majeur. Les « freins périphériques », verbalisés dès les premiers jours, ou bien formulés auprès du référent tuteur en guise d'explication en raison d'absences trop fréquentes, peut conduire à une modulation du jugement selon le degré estimé de vulnérabilité de la personne.

Les situations « limites », où les personnes cumulent absences et se heurtent à des obstacles importants comme le logement, peuvent donner lieu à des jugements différents. Abdel et Samir, sont à cet égard exemplaires. Tous deux cumulent les absences en raison de problèmes de logement. Abdel, algérien arrivé en France à 19 ans, vit une cohabitation

difficile avec sa mère qui ne l'a pas élevé, et présente des troubles neurologiques, à l'origine d'une importante prise de médicaments. Sa faible maîtrise de la langue française associée à ses troubles neurologiques, conduisent les salariés à un jugement polarisé : certains voyant dans sa conduite le signe de la toxicomanie quand d'autres soulignent en guise d'explication, la pathologie et la consommation – légale et légitime – de médicaments. La difficulté de sa référente à rallier la majorité des suffrages – le vote est pratiqué dans cet établissement – conduira au refus de sa candidature. Il en va différemment de Samir, de retour en France au terme d'un séjour de six ans en Algérie, où il a pu vivre de petits boulots au sein d'entreprises gérées par l'entourage familial. Régulièrement absent, il révélera sous l'insistance pressante de sa référente, être en recherche de logement, son oncle l'ayant mis à la porte. Samir connaîtra, à l'inverse d'Abdel, une issue favorable ; il pourra bénéficier d'un logement au sein de l'e2c. Capable d'énoncer un projet, à même de communiquer avec autrui en raison de la maîtrise de la langue, sa situation est jugée plus conforme avec la norme de travail de l'école que celle d'Abdel.

Aïcha et Soraya présentent deux autres « cas limite », l'un par défaut de maîtrise de la langue française, l'assimilant à un profil « post-alphabétisation » (elle serait qualifiée de public FLE dans d'autres établissements), l'autre par excès de qualification (titulaire d'un BTS en reconversion professionnelle). Dans le cas de Soraya, formatrice et direction s'opposent, cette dernière arguant qu'il s'agit d'un projet légitime tandis que le directeur d'études énonce qu'un tel niveau de formation ne relève pas de fait de l'école (« ce n'est pas notre public »). La présentation de la trajectoire scolaire de la personne (reconversion dans le travail social), associée à la présentation de sa mobilité géographique et la nécessité d'une vie de groupe emporte l'adhésion de l'équipe, en raison des signes positifs envoyés par cette candidate durant les parcours. Aïcha, en dépit d'une faible maîtrise de la langue française, d'une extrême difficulté à tenir le rythme de travail en centre, sera acceptée. Il pèse toutefois sur elle le risque du « déclassement de son projet » ; alors qu'elle souhaite travailler en cuisine, il lui sera proposé – de manière brutale – une réorientation à titre de personnel de service, autrement dit de « faire des ménages », travail qu'elle juge pénible³⁶. La conduite en entreprise peut s'avérer être un critère discriminant.

³⁶ Il convient de souligner un point d'analyse important. Si l'on entend par violence symbolique, « tout pouvoir qui parvient à imposer des significations et à les imposer comme légitimes en dissimulant les rapports de force

Dernier « cas limite », le stagiaire mineur dont les personnels de ce centre s'interrogent toujours sur leur capacité à épouser les normes exigeantes de l'e2c. Mais dans ce cas Sirine, 16 ans, déjoue les pronostics. Elle se présente à l'e2c, à l'instar d'un entretien d'embauche faisant preuve, malgré son jeune âge (16 ans), d'un grand professionnalisme. La tenue vestimentaire, la précision de l'élocution, la valorisation de ses expériences professionnelles, la capacité à imputer l'échec de certains emplois à sa conduite, font d'elle l'idéal du stagiaire, à même de recueillir l'enthousiasme unanime des personnels. Sirine est une personne « mature », pleinement « responsable » de ses actes. Elle abandonnera pourtant le stage, apprenant qu'il lui faut un bac pour exercer dans le métier qu'elle souhaite rejoindre. Pour elle, le « deuil du grand métier » (préparation en pharmacie), la conduira à travailler en boulangerie, en raison de la promesse d'une formation qualifiante, ce dont la mettront en garde les formateurs. Sirine redevient l'enfant qu'il faut protéger de l'exploitation économique.

qui sont au fondement de sa force, ajoute sa force propre, i.e. proprement symbolique, à ces rapports de force » (Bourdieu & Passeron, 1970, p 18), l'e2c, comme toute action pédagogique – dans ce cas imposant une forme de pédagogie compensatoire et l'injonction au projet - fonctionne à la violence symbolique. Il s'agit-là d'un rapport social indépendant de la bienveillance ou de la malveillance des personnes. En revanche, les propos et/ou les conduites, fonctionnant comme autant de stéréotypes (de classe, de genre, ethnique ou bien encore de race), imputant à la personne une altérité radicale, au principe de son rabaissement, sont considérées comme des actes de violence morale (Fassin, 2011), voire comme des actes d'humiliation (Merle, 2012). Les propos à l'égard d'Aïssa (p 71) relèvent de cet état de fait. On ne saurait toutefois imputer à l'ensemble des personnels de telles attitudes, les personnels ayant compensé un jugement discriminant – de genre et racial – par l'acceptation de la candidature d'Aïssa avec la ferme intention de soutenir son projet professionnel.

Chapitre 3. Le suivi de stage : comment maintenir l'équilibre des tensions. P. Pérez

Le travail à l'e2c est ponctué de « moments institutionnels » cruciaux pour les stagiaires comme les salariés : accueil de la personne pour un 1^{er} entretien, période d'intégration, bilan de mi-parcours, sortie du dispositif sont des moments clés qui jalonnent le parcours, scandent le rythme du travail. Par-delà les routines, il arrive parfois que l'école connaisse des évènements au sens propre, c'est-à-dire « ce qui arrive et a de l'importance aux êtres humains ». Le stage en entreprise constitue un de ces moments. Il revêt un grand intérêt car il met en relation le stagiaire, l'entreprise et les personnels de l'école.

Le premier chapitre a permis d'établir une relation entre temps moyen passé en entreprise et sortie positive. Dans le contexte d'un chômage juvénile prononcé, fortement sensible aux aléas de la conjoncture, transiter par l'e2c peut contribuer à améliorer les chances d'accès à l'emploi. Lorsque la « fille d'attente » s'allonge et que les personnes ne disposent pas de ressources familiales, un réseau, l'e2c peut s'apparenter à un capital social institutionnalisé grâce aux nombreux liens tissés avec les entreprises. Cette notion occulte toutefois le travail mené au sein des écoles, aussi nous proposons nous d'analyser le suivi de stage comme un travail de parrainage. Ce terme est dérivé du substantif parrain, entendu comme « celui qui présente, introduit quelqu'un dans un cercle, dans une société, un club, etc. » mais aussi « celui qui accompagne un enfant ou un adulte au baptême ou qui présente un confirmand à la confirmation ». En ce sens, l'activité de l'e2c substitue au calendrier liturgique le calendrier profane de l'accompagnement à l'emploi. Employé dans son 1^{er} sens, accompagner c'est également introduire quelqu'un dans un cercle, celui du monde de l'entreprise.

Lorsque nous mobilisons cette définition, nous voulons souligner que le dispositif e2c, en raison de la signification pédagogique qu'il assigne au stage, via les incitations à la recherche autonome de stage, la visite régulière de l'entreprise, la gestion au quotidien des litiges pouvant subvenir entre employeurs et stagiaires quant à la définition même de ce que peut être un stage, etc. contribue à introduire progressivement le stagiaire dans le monde de l'entreprise – monde avec ses exigences propres - veillant au bien-être du stagiaire contre toute forme d'exploitation tout en étant soucieux, à des fins pédagogiques, de réformer ses manières d'être lorsque celles-ci sont jugées trop éloignées de la discipline au travail. Travail

de care (Molinier et al, 2009) et travail sur la discipline (Foucault, 1975) sont les deux faces d'une même réalité. Aussi la notion de parrainage a pour volonté d'objectiver l'ambivalence de ce travail à la différence de la notion d'accompagnement, catégorie amorphe, utilisée indistinctement par de nombreuses professions du champ de l'insertion professionnelle et du travail social, sans que l'on puisse en aucune manière singulariser le travail de chacune. Il s'agit d'une simple catégorie politico-administrative par laquelle les acteurs se voient reconnus certes comme acteurs légitimes mais qui n'apporte rien à l'analyse sociologique. Tous les professionnels de l'action sociale et de l'insertion professionnelle « accompagnent » et pourtant la réalité de leur travail diffère. Nous souhaiterions nous attacher à appréhender la complexité de ce travail.

Si les stagiaires sont invités à réaliser par eux-mêmes des démarches dans le droit fil du travail de développement de « l'autonomie », les résultats du chapitre premier soulignent combien les disparités sont importantes quant au temps passé en entreprises. Les stagiaires sont inégaux devant l'accès à l'entreprise. Ce fait s'observe dès la période d'intégration, période de forte défection durant le temps dévolu à la réalisation de stages. Il se poursuit pour ceux qui deviennent stagiaires de la formation professionnelle. Les personnes qui connaissent une issue positive se différencient des autres par un temps dédié au stage plus important (cf chapitre 1, figure 8). Face à ces inégalités d'accès au stage, l'enquête a pu également établir qu'un travail de mobilisation – individuel et/ou institutionnel – contribuait à réduire ces inégalités initiales, les différences inter-individuelles quant au temps passé en stage s'atténuant à mesure que l'échéance des termes du contrat approchait. Bien loin de n'être que le résultat d'une prise d'autonomie individuelle, l'accès aux entreprises résulte d'un travail complexe associant équipe de formation, stagiaires et entrepreneurs. Il ne suffit donc pas de répéter à l'envie la vulgate de l'école selon laquelle « *les équipes accompagnent le jeune dans une recherche de stage en autonomie : trouver l'entreprise, la contacter, faire son CV etc.* » mais bien d'essayer de rendre compte des variations observées, notamment à deux moments cruciaux de l'école : celui de la période d'intégration et celui de la fin de parcours.

Nous traiterons de la relation école / entreprise comme une configuration sociale (N. Elias, 1991) entendue comme un système d'interdépendance réciproque entre acteurs. Il s'agit là d'une notion extensive pouvant s'appliquer à deux joueurs d'échec, mais également aux rapports entre des ordres (aristocratie / bourgeoisie) au sein de la société de cour (Elias,

1994), jusqu'aux rapports entre Etats-Nations (Elias, 2017). Dans un système d'interdépendances réciproques les relations entre les protagonistes forment système, elles sont réciproques entendues comme mutuelle dépendance ; peuvent se révéler ambivalentes, non dénuées de tension latentes, donnant éventuellement lieu à des conflits.

1. Le stage : à la confluence des enjeux de trois acteurs.

Le stage met en relation le formateur / CRE de l'école de la deuxième chance, le tuteur / entrepreneur ainsi que le stagiaire. Chacun des protagonistes trouve intérêt à la relation. Quels enjeux gravitent autour du maintien de la relation pour chacun des acteurs ?

1.1. Le stage : une expérience du travail pour une possible opportunité d'emploi.

L'opportunité de faire des stages est fortement valorisée par les bénéficiaires de l'e2C et les écoles ne se privent pas de mettre en scène une telle demande. En témoigne ce clip consultable en ligne.

« Bonjour, je m'appelle Fatou, j'ai 32 ans. J'ai rejoint l'e2C il y a 13 ans exactement. En 2005 j'avais 19 ans. Je suis rentrée à l'e2C parce que justement j'étais sortie de milieu scolaire à l'âge de 17 ans. Je suis rentrée en 2005 Je suis restée presque 7 mois et grâce à ma formatrice, qui m'a permis justement de trouver ce stage à Carrefour, je peux être recontactée et pouvoir travailler dans cette société. Ce qui m'a marqué justement, c'est le suivi qu'il y a eu avec les formateurs. Ils m'ont suivi jusqu'au bout, ils ne m'ont pas lâché jusqu'à que j'ai pu être embauché en CDI. Ils m'ont appris à faire des entretiens d'embauche et ils m'ont appris à faire des CV, des lettres de motivation et c'est grâce à ça justement que j'ai pu atteindre l'entreprise que je voulais. Alors le conseil que je peux donner aux futurs stagiaires de l'e2c, c'est de faire confiance aux formateurs. De ... d'avoir, de prendre confiance en soi. Et d'aller jusqu'au bout de ses projets de pas lâcher au milieu de l'année, c'est très important ».

Le stage est présenté comme le tremplin d'accès à l'emploi, opportunité saisie à la faveur des compétences acquises en matière de présentation de soi (entretiens, CV, lettre de motivation) et de l'engagement de la formatrice. C'est grâce à ces deux atouts que cette ancienne stagiaire a pu non seulement reprendre confiance en elle mais également accéder à

un stage, marchepied pour un emploi en CDI. Mais une telle éventualité n'est possible qu'à la condition, nous affirme-t'elle, d'accorder une confiance sans relâche aux formateurs et ne pas se démotiver à mi-parcours.

L'accès au stage, la confiance ainsi que l'engagement s'avèrent importants pour qui souhaite se placer sur le marché du travail. C. Van de Velde (2008), comparant quatre pays européens, a pu montrer combien l'insertion sociale et professionnelle des jeunes de 18-30 ans obéissait à des expériences distinctes. Tandis que les jeunes danois cherchent à « se trouver », les anglais à « s'assumer », les français cherchent davantage à se « placer ». Cette expérience résulte d'une emprise forte du diplôme sur la position sociale que ne compense guère une mobilité en cours de carrière (Dubet et al., 2010), faisant de l'école la seule et unique voie de l'insertion sociale et professionnelle. Dans le contexte d'un chômage juvénile important, affectant d'autant plus les jeunes qu'ils sont faiblement diplômés, et la valeur de leur force de travail se déprécier (Baudelot & Establet, 2000), « se placer » devient d'autant plus difficile que les ressources familiales font défaut (réseau d'accès à l'emploi, soutien familial). L'e2c constitue un capital social institutionnalisé pouvant éventuellement suppléer à l'absence de réseaux.

La succession des stages permet à la personne de prendre confiance en elle, d'acquérir des informations sur le marché de l'emploi (débouchés selon les secteurs), sur les conditions de travail (variation des activités selon la taille de l'entreprise au sein d'un même secteur), d'apprendre les manières de se comporter au sein collectifs de travail (relation à autrui dans l'exécution des tâches), d'acquérir des gestes professionnels, autant d'informations et de savoirs qui lui permettent de se forger des expériences à même d'être capitalisées sur un CV contribuant à l'accumulation patiente d'un capital social. Parfois même le stage peut constituer un premier pas dans l'emploi à la faveur de missions d'intérim proposées³⁷, voire même devenir un passeport d'accès à l'emploi. Bien mal informé serait celui qui considérerait ces expériences mineures ; des travaux ont montré combien, en dépit de l'absence de diplôme, l'ancienneté sur le marché du travail, faite d'expériences certes fragmentées mais répétées, pouvait contribuer à améliorer la probabilité d'accès à l'emploi (Fondeur & Mini, 2006).

³⁷ Dans ce cas le contrat est provisoirement suspendu le temps de la mission.

Proposer de cheminer au sein de différents secteurs, dans le confort d'un temps dédié à l'exploration, c'est pouvoir s'accorder le moment de « l'accroche avec de potentielles identités professionnelles », en raison d'identifications avec des « autrui significatif » (Berger & Luckmann, 2018) : collègues de travail, tuteurs etc. Le stagiaire se forge des expériences dans un champ d'opportunités ouvertes. Parfois, le champ des possibles peut se refermer en raison d'une expérience malheureuse en entreprise ; l'espoir s'obscurcir en raison du strict usage mercantile du temps, voire même se muer en expérience traumatisante lorsque la personne se trouve confrontée à des situations de racisme ou bien encore de harcèlement moral, physique ou sexuel. Le stage peut ainsi se révéler promesse d'avenir ou bien menace selon la manière par laquelle la relation entre le responsable du suivi et le tuteur se trouve gérée.

1.2 L'e2c un possible réseau de recrutement pour l'entreprise.

Formation et entreprise ne font forcément bon ménage en France. Les sociologues de l'enseignement ont souligné combien l'enseignement technique fut, au cours du XX^{ème} siècle scolarisé, c'est-à-dire soustrait de la formation en entreprise, les enseignants vouant une méfiance parfois excessive vis-à-vis des entreprises, souvent soupçonnées de dévoyer la mission d'éducation au profit d'une rentabilité de court terme (Pelpel & Troger 1993). La scolarisation de l'enseignement a pu même affecter le recrutement des enseignants : anciens ouvriers issus du monde de l'entreprise, ceux-ci ont été, dans le courant des années 80, supplantés par de jeunes enseignants, ayant préparé le concours après avoir quitté les bancs de l'université, éloignant sans cesse la formation des savoirs pratiques mais également sociaux sur le monde du travail (Grignon, 1971) au profit d'une formalisation théorique toujours plus poussée (Tanguy, 1991).

D'autres travaux ont souligné combien la relation à l'entreprise en France, comparativement à l'Allemagne, s'y trouve moins formalisée (Maurice et al., 1982). Les apprentis formés en Allemagne s'inscrivent de plein pied dans un système où centres de formation et entreprises coopèrent. On y prépare une famille réduite de métiers sous l'encadrement du Meister ; une fois le diplôme en poche, les jeunes promus, loin de demeurer affiliés à l'entreprise qui les a

formés, circulent aisément sur le marché du travail. L'institutionnalisation forte de la relation entre système éducatif et système productif garantit une confiance réciproque : s'investir dans la formation d'une main d'œuvre apte à travailler dans toute entreprise du même secteur est une norme partagée par l'ensemble des entreprises qui concourent à la formation. Il en résulte une mobilité inter-entreprise élevée. Le panorama est différent en France, l'apprentissage – en dépit d'une croissance ces dernières années – y est moins valorisé qu'en Allemagne et surtout donne lieu à une faible mobilité horizontale sur le marché du travail ; on affiche une plus grande propension à rejoindre, une fois le diplôme en poche, l'entreprise formatrice. Ce monde de fonctionnement contribue à une forte dispersion des pratiques entre entreprises et une forte individualisation de la relation formateur / stagiaire. La faible institutionnalisation de la relation formation – emploi peut conduire certaines entreprises à n'accorder qu'une valeur minimale – occupationnelle – au stage, voire même à travestir sa fonction pédagogique – revendiquée par l'e2c - pour mobiliser les stagiaires à tâches très parcellisées pour un coût nul.

Simultanément, dispositif fondé sur l'alternance, veillant parfois à inscrire le stage dans un parcours de formation, l'e2c peut se révéler être une ressource pour certaines entreprises, faisant des stages des épreuves tacites de pré-recrutement. Dans leurs travaux consacrés aux pratiques de recrutement, Eymard-Duverney et Marchal (1997) soulignent combien la « compétence », loin de préexister à l'activité de recrutement comme une réalité objective et mesurable, résulte de jugements forgés à travers les épreuves de recrutement retenues et les conventions qu'elles charrient. A cet effet, les auteurs distinguent quatre épreuves : le diplôme, le réseau, l'aptitude et le recours au CV. L'e2c, à travers les stagiaires qu'elle envoie, peut-être assimilée par l'entreprise à un « réseau » dont la fiabilité résulterait des « aptitudes » des stagiaires dont l'école se porte garante, grâce au travail de socialisation diffus qu'elle délivre. Si l'engagement des entreprises ne se borne pas à cette stricte logique de recrutement, l'utilitarisme peut en effet côtoyer l'engagement (« faire quelque chose pour les jeunes ») comme l'éthos artisanal (morale pratique visant à accueillir de potentiels continuateurs du métier), il n'en demeure pas moins que cette dimension oriente pour partie les conduites des employeurs comme elle anime celles des chargés de relation entreprise et stagiaires pour lesquels chaque stage est une mise à l'épreuve. Pour le CRE, la répétition et la bonne marche du stage (ie la bonne conduite du stagiaire), donne du crédit à

l'école et permet aux stagiaires d'accumuler de l'expérience ; pour l'entreprise, l'accueil de stagiaires encadrés par l'e2c, limite les sources potentielles de conflit (notamment avec les parents) en raison de la socialisation diffuse dont les stagiaires sont l'objet, et dont le stage peut même constituer une épreuve de recrutement informelle. Pour le stagiaire, c'est l'occasion d'accumuler un capital d'expérience, pouvant parfois donner lieu à embauche.

1.3. Le travail de parrainage à vocation éducative des CRE.

Le salarié de l'école en charge de la relation à l'entreprise occupe une position clé. Les tâches accomplies s'organisent en trois faisceaux (Hugues, 1996) : le 1^{er} faisceau vise à constituer, maintenir et accroître un réseau d'entreprises qu'il est possible de mobiliser pour la réalisation de stages, notamment lorsque les stagiaires peinent à trouver un employeur, stages pouvant parfois donner lieu à recrutement ; le second faisceau de tâches a pour objet de convertir l'entreprise (à travers ses tuteurs) à l'accomplissement d'un travail pédagogique standardisé ; le troisième faisceau de tâches a pour objet d'inscrire la succession des stages dans un parcours de formation en vue de l'élaboration d'un projet professionnel³⁸. Le présent chapitre aborde les faisceaux 1 et 2, le faisceaux 3 étant appréhendé dans le chapitre 7 consacré à la relation personnel / stagiaire.

1.3.1 Les missions du CRE : Prospector, rassurer en vue de former l'entreprise.

Le 1^{er} faisceau de tâches regroupe les activités telles qu'organiser des visites et/ou l'accueil de représentants d'entreprises et de centres de formation à des fins de découverte de nouveaux secteurs d'emploi, planifier des entretiens de simulation, prospector des entreprises et associations de manière à alimenter le répertoire des établissements fidélisés afin de constituer un réseau de partenaires qui permette d'accueillir les stagiaires de l'école. Accomplir ces activités peut occuper jusqu'à 60 % du temps de travail d'un chargé de relation entreprise. Les agents économiques sollicités sont multiples : entreprises de grande taille

³⁸ CRE et formateurs participent – à des degrés inégaux – dans chacun des faisceaux de tâches, cela dépend de la division du travail au sein de l'école.

ayant des conventions avec le réseau e2c participant au titre du mécénat de compétences et de la Responsabilité Sociale d'Entreprise, contacts locaux via les réseaux personnels résultant d'une ancienne activité avant reconversion professionnelle, portefeuille hérité d'anciens CME, stocké dans une base enrichie patiemment, mobilisation d'entrepreneurs et DRH d'établissements locaux allant au-devant de l'école, soucieux de formation et d'insertion professionnelle des jeunes, sans oublier l'essentiel, à savoir la prospection des stagiaires, incités à démarcher par eux-mêmes les établissements.

Prospection d'entreprise

Je travaille dans le bureau à relire des documents quand Elisabeth (chargée de relation entreprise) appelle une entreprise de pose de climatisation afin de savoir si elle était favorable à l'accueil de jeunes stagiaires. S'en suit une présentation de l'école, analogue à ce que l'on peut télécharger sur le site. Bien que je ne puisse entendre les réponses de son interlocutrice, il me semble que l'entreprise n'est pas favorable ; pourtant lorsqu'Elisabeth raccroche je constate qu'elle a tout de même parlé plus de vingt minutes.

Nous rendant sur un lieu de stage, Elisabeth m'informe que les éléments de réponse sont classiques. Son interlocutrice est la femme du patron. Ils seraient bien entendu favorables à l'accueil de jeunes stagiaires mais il est immédiatement rappelé la difficulté de la tâche : les absences et retards sont fréquents, les personnes ne se donnant même pas la peine d'appeler pour prévenir de leur absence ou retard, enfin et surtout « les parents les couvrent ».

En dépit de ces réserves, Elisabeth me dit avoir reçu « une écoute » car les deux femmes ont une connaissance commune, le responsable EDF (partenaire du réseau E2C France) avec qui l'entrepreneur travaille, leur a déjà parlé de l'e2c. Je comprends alors mieux la tonalité du message en fin d'appel, les deux interlocutrices échangeant sur leurs espaces communs de loisir.

Cet échange exprime avec vigueur les enjeux d'une entreprise : un organisme comme l'e2c s'interpose entre la famille et le stagiaire pour imposer une norme de travail susceptible de palier aux éventuelles défections, voire contestation des stagiaires et de leur famille. Dans le cas présenté, l'école bénéficie d'un crédit accordé par une autre entreprise, en l'occurrence une entreprise donneuse d'ordre, partenaire du réseau national.

La réputation de l'établissement s'avère être une zone d'incertitude (Crozier, Friedberg, 1977) cruciale pour le fonctionnement de l'organisation. Présenter de stagiaires « non fiables », c'est prendre le risque de se voir discréditer et perdre non seulement des possibilités de stage mais également un potentiel recruteur. Mais avant cela encore faut-il au préalable mener un travail de persuasion.

« Voilà les arguments, c'est Ben toujours. Ben que **ce sont des jeunes qui valent le coup**, qui sont volontaires pour qui le projet a de l'intérêt, qui vont s'investir. **C'est un stage non rémunéré**, ça c'est important pour l'entreprise, **encadrée par des conventions en termes de responsabilité** : qu'on assure le suivi, c'est très bien vu aussi quand on pouvait se déplacer (entretien conduit pendant une phase de confinement), c'était reconnu par **les professionnels, ils étaient contents que les personnes de l'E2C se déplacent** tandis que par exemple, un prof en lycée ne peut pas, n'a pas les moyens forcément de se déplacer. Donc nous, notre école nous donne l'occasion de nous déplacer. Et voilà, c'est apprécié, très apprécié ». Robert, site 1.

Zone d'incertitude majeure pour l'e2c, la relation à l'entreprise est encadrée aussi bien d'un point de vue pédagogique qu'administratif. La convention de stage d'une des écoles que nous reproduisons en partie atteste des précautions mises en œuvre : valorisation des stagiaires, information préventive sur les rares aléas, engagement à être réactif au moindre problème, remerciement de l'investissement des tuteurs en vue de l'épanouissement des stagiaires. Ce texte ramasse en quelques lignes les préoccupations majeures d'une école : lutte contre l'éventuel stigmatisation des stagiaires de l'e2c, transparence de l'information, demande tacite d'engagement des tuteurs à travers le remerciement pour leur investissement et leur contribution au bien-être du stagiaire, enfin réactivité et disponibilité du chargé de relation entreprise.

L'alternance entre l'Entreprise et l'E2C constitue l'un des principes de base qui régissent le dispositif. Elle sensibilise les stagiaires aux conditions réelles de la vie professionnelle et les prépare à une intégration professionnelle réussie. Votre participation et l'investissement des tuteurs est indispensable à l'épanouissement professionnel de nos stagiaires.

La grande majorité de nos stagiaires donne entière satisfaction par leur motivation et leur envie d'apprendre. Certains écarts demeurent toutefois possibles. Conscients du temps accordé à l'accueil de nos stagiaires, nous mettons un point d'honneur à être réactifs afin d'éviter ou résoudre toute situation pouvant porter préjudice au bon déroulement du stage. Nos chargés de relation entreprise peuvent être sollicités à tout moment du stage. [en caractère gras dans le texte]
A la fin de la période d'immersion, nous prendrons contact avec le tuteur afin de convenir d'un rendez-vous pour effectuer le bilan.

Coordonnées utiles E2C		

En vous remerciant de l'investissement et du temps consacrés à l'épanouissement professionnel de nos stagiaires, je vous prie de croire, madame, monsieur, à ma considération distinguée.
Direction de l'E2C. Site 3

Selon Daniele, une relation a besoin d'être incarnée pour exister ; travailler à la maintenir en dépit d'échecs possibles conduit à relativiser l'engagement de chacun. On dédramatise la situation, rappelant combien travailler avec des êtres humains en situation de fragilité, ne peut conduire à une responsabilisation à outrance de l'école et de l'entreprise, renvoyant au « temps biographique » de la personne (« ce n'est pas le bon moment ») la cause l'échec.

« Tu présentes le dispositif, donc voilà l'E2C, le partenariat etc. notre public, les objectifs que l'on a, la nécessité de **mobiliser la responsabilité de l'entreprise**, le volet économique sur ce que l'on fait, et puis après, ça se déploie euh sur le volet opérationnel, (...) ben après **c'est une rencontre avec les tuteurs pour les former ; pour les former, bon on emploie ce terme-là mais c'est un échange, c'est les informer du public, l'objectif du stage.** Pour chaque nouveau partenaire, alors quand c'est nous qui le prospectons voilà on fait notre job mais quand c'est le jeune qui prospecte une entreprise, et qui nous euh, c'est une entreprise que l'on ne connaît pas, il y aura forcément un coup de téléphone de passé pour nous présenter, expliquer comment cela va se passer, le profil etc. et cette première approche là est super importante parce que ça rassure ; c'est rassurant pour le stagiaire d'une part, c'est rassurant pour **l'entreprise qui sait que ça y est, elle a identifié un interlocuteur**, c'est moi, que si elle a besoin d'échanger, c'est moi, on a déjà échangé, elle a mon numéro, c'est con mais en fait, c'est ce qui fait notre force en fait ça ; ça et d'autres choses **mais c'est ce qui contribue à, on a peu d'entreprises qui arrêtent de bosser** avec nous malgré les écueils que l'on rencontre parce que c'est clair que quand je prospecte une boîte, je leur dis : « **On bosse avec de l'humain**, notre type de public est fragile, c'est un public fragile, fragile en quoi ? Fragile en emploi, fragile dans la qualification, fragile dans le parcours de vie. Je leur dis : « **Ben forcément, on aura des réussites, on aura des échecs aussi, on aura des écueils mais ce n'est pas pour ça que ce sera votre échec, que ce sera notre échec, c'est que c'est pas le bon moment, c'est que le jeune ...** ». Daniele, site 3

Mais emporter la conviction du DRH, du responsable de service ou patron ne suffit pas, une saine pédagogie débute par l'identification d'un tuteur consentant.

« Au sein d'une équipe il faut identifier des tuteurs, tu vois ? En fait quand tu es tuteur, quand je prospecte une boîte, je dis : « **oui, vous vous allez déployer une stratégie et développer votre travail mais il ne faut pas que le tutorat soit subi** », et en fait, sinon tu sais que c'est un stage qui va foirer, tu sais que le stagiaire va se retrouver il est pas le bienvenu et en fait tu vas alimenter toutes les

| *crainces, tous les ... ben voilà, et donc du coup, j'insiste beaucoup là-dessus* ». Daniele, site 3

Construire le consentement du tuteur appelle à un travail de valorisation de sa mission pédagogique. Un guide du tuteur peut être délivré, il détaille les attentes de l'école à son égard. Il y est insisté sur le rôle d'accueil et d'intégration du stagiaire dans l'entreprise (présentation de l'entreprise, organisation du plan d'acquisition des compétences, contrôle de la conformité de la tenue vestimentaire), l'accompagnement (faire découvrir le métier et transmission de compétences et savoirs), enfin évaluer (évaluer la qualité et les acquis du stage réalisés, identifier les marges de progression, participer à l'orientation du stagiaire dans ses choix professionnels).

Le travail de parrainage se médiatise au travers de procédures (travail objectivé dans des formulaires juridiques établissant les rôles sociaux et responsabilités juridiques de chacun) et d'activités concrètes sans cesse réactivées au cours des interactions. Les composantes de ce travail sont les suivantes : travail de persuasion fondé sur la présentation de la valeur du candidat (lutte contre le stigmata), présentation du stage comme épreuve de validité et de probité de l'association en vertu d'un éthos de la disponibilité à l'entreprise, distance aux émotions en cas d'échec de l'épreuve que constitue le stage. Un rôle de pédagogue est assigné au tuteur en entreprise, on y recherche l'adhésion au processus de formation. Le terme usité est à cet égard symptomatique, ainsi parle-t-on de « formation » du tuteur. Ce qui nous amène au second faisceau de tâches visant à cadrer le stage sur le plan pédagogique.

1.3.2 Cadrer de manière pédagogique le stage en établissement.

Lorsque le jeune part en stage, il se soustrait provisoirement de l'emprise du contrôle social réalisé au quotidien au sein du centre ; aussi faut-il s'arranger pour que l'action diffuse de la pédagogie réalisée en centre puisse se prolonger durant la présence en entreprise.

Afin de se prémunir de tout conflit entre le stagiaire et le tuteur ou tout autre salarié de l'entreprise pouvant entamer la réputation du CRE comme de l'école, les e2c s'entourent de précautions : les stages sont l'objet d'une préparation en amont. L'activité est encadrée par

des exercices scolaires : réponse à des questions assignant des objectifs au stage, réponse individuelles et/ou collective au retour du stage, demandant aux stagiaires d'identifier des compétences, de verbaliser voire parfois même de rédiger le travail réalisé. Au monde d'apprentissage oral-pratique, l'e2c y substitue un mode scripturaire (Lahire, 2002). Cette préparation regarde aussi bien des compétences, appelées à être verbalisées et rédigées, que des dispositions transmises sous forme d'interdits (notamment quant à la présentation de soi et la prise de parole en public, gommant toute attitude qui trahirait à une appartenance aux classes populaires). Les formulaires de préparation et de fin de stages sur lesquels les stagiaires sont invités à travailler requiert l'identification de compétences du référentiel (APC). Il est également insisté sur les « savoirs-être » : manière de se vêtir, de parler en public, de se comporter face à l'autorité etc. Autant de dispositions socialement distribuées sur lesquelles il convient parfois d'insister auprès des stagiaires. Il leur est conseillé d'occulter toute attitude corporelle ou vestimentaire susceptible de trahir leur appartenance de classe (Zunigo, 2008). Parrainer, c'est normaliser les conduites en tentant de convertir les stagiaires à une hexis corporelle dans les espaces publics, et ce d'autant plus qu'ils se destinent à des métiers où prévalent les relations de service en situation de face à face.

A cela s'ajoute un encadrement durant le stage. Appel de l'entreprise avant la réalisation du stage de manière à établir la convention et fixer les objectifs du travail, nouvel appel durant les deux premiers jours de manière à s'assurer du bon comportement du stagiaire comme d'une bonne intégration dans le collectif de travail, enfin visite de fin de stage – voire même durant le stage – de manière à procéder à une évaluation en présence du tuteur, avant retour d'expérience en centre de formation. Les CRE sont unanimes à affirmer que les entreprises sont sensibles à cette manière de procéder, condition d'une fidélisation fondée sur la confiance réciproque.

Un stage ordinaire.

Visite de stage durant la période d'intégration.

13H30, nous arrivons à un enseigne international où Kilian fait son stage de période d'intégration. Elisabeth dit à l'accueil que nous avons rendez-vous avec M. Jean. Il nous est demandé nos papiers d'identité, à la suite de quoi nous signons le formulaire d'entrée que nous resignerons à la sortie. Nous entrons dans les locaux, M. Jean - le responsable du service logistique - vient à notre rencontre, nous croisons quelques salariés, vêtus de la même tenue de travail bi-colorée, politesse et cordialité ne sont jamais démenties tout le long du parcours qui nous conduit à la salle d'accueil

où se tient Kilian lui-même vêtu du vêtement de travail aux couleurs de l'entreprise.

Nous rentrons dans la salle. M. Jean nous propose un café, ce que j'accepte. M. Jean tient dans ses mains une feuille remplies d'annotations. Il s'agit-là des informations recueillies auprès des deux salariés avec qui Kilian a réalisé son stage. Elisabeth tient également une fiche mais aborde la discussion posant des questions sur l'assiduité de Kilian, sa ponctualité, sa capacité à comprendre les consignes, à les exécuter enfin s'il pose des questions et prend des initiatives. M. Jean répond systématiquement par l'affirmative, soulignant même que Kilian est « allé au-devant des clients pour les aider si besoin est » ajoutant qu'il n'est pas resté les bras croisés lorsque le rythme des tâches s'atténuait.

La fiche est alors renseignée point par point, Elisabeth veillant à rester fidèle au point de vue de M. Jean. A la question sur la prise d'initiative sur le process de travail, il est répondu « non » mais le responsable pondère tout de suite affirmant que « le process ne comprend pas la possibilité de prendre des initiatives ».

Il est alors demandé à Kilian ce qu'il a appris, son appréciation sur le stage, s'il a un point à rajouter. Kilian qui est assis devant nous, lance un rapide regard à M. Jean, avant de parler le regard oblique, il énonce avoir été accueilli dans de très bonnes conditions, les relations avec les deux salariés en charge d'encadrer son stage ont été là aussi très bonnes, à la suite de quoi il décrit les différentes tâches qu'il a dû exécuter. Il ajoute au terme de l'entretien qu'il n'était pas très chaud pour ce stage en raison de la distance avec son domicile mais qu'il ne regrette rien avant de clore sur une demande qu'il adresse au responsable qu'il regarde cette fois droit dans les yeux : y aurait-il une possibilité d'emploi ?

M. Jean lui répond alors qu'ils embauchent six semaines en CCD durant la période de Noël de la dernière semaine de novembre à la 1^{ère} semaine de janvier incluse. Il s'agit un CDD consacré à la gestion des stocks de sapins de Noël. Kilian dit être intéressé, M. Jean se tourne vers Elisabeth, assise à ses côtés, et lui dit qu'il l'informerait, concluant que de toutes manières, ils sont régulièrement en contact.

L'épisode du café n'est pas anodin : invité extérieur, j'accepte le café à titre de rite d'hospitalité auquel on ne saurait déroger ; il en va différemment pour les protagonistes manifestant de la sorte qu'ils sont au travail. D'emblée nous assistons à un cadrage de la situation. Kilian fait face à Elisabeth et M. Jean, assis côte à côte ; je suis pour ma part légèrement excentré et me contente d'écouter buvant de manière distraite mon café (fort bon du reste). Autre élément de cadrage, le recours aux pratiques d'écriture : M. Jean dispose d'une feuille sur laquelle il a pris des notes auprès des salariés, Elisabeth dispose d'un formulaire identique à un questionnaire dont elle se sert également comme guide d'entretien pour engager la conversation. Les thèmes abordés sont récurrents quels que soient les sites étudiés : assiduité, ponctualité, compréhension des consignes, capacité à exécuter les tâches, curiosité et prise d'initiative constituent le lot ordinaire des compétences attendues. Après un 1^{er} échange elle reprendra la fiche qu'elle renseigne. Il s'agit de transcrire dans le référentiel

de compétences, le palier atteint pour chacune des compétences identifiées. Dans le cas présent, ce seront les domaines 4 (agir dans le cadre d'un collectif) et 7 (agir dans son environnement et au travail) qui seront renseignés.

La « prise d'initiative » donne lieu à appréciation divergente : reconnue et affirmée dans le cas du conseil au client ; elle donne lieu à réponse négative lorsqu'il s'agit du procès de travail en raison de caractère répétitif des tâches accordant peu d'initiatives. Dernier point, l'opportunité d'un emploi fut-il temporaire est une modalité de travail : les entreprises emploient en CDD, le contrat d'engagement avec l'e2C est alors provisoirement suspendu pour être repris au terme du CDD.

Dans le cas présenté, nous avons affaire à une mécanique bien huilée ; voici plusieurs années qu'une convention de partenariat a été établie avec cette enseigne. D'une part, cette entreprise fait partie intégrante du réseau sur le plan national, mais et c'est cela le plus important, aux dires des directions successives interrogées, la DRH est fortement impliquée dans ce type d'action.

Les personnels de l'école se trouvent ainsi à la charnière de la biographie de l'individu et de l'entreprise. D'une part, ils entourent la « biographie de la personne » d'une enveloppe pédagogique et d'autre part, ils veillent à fidéliser une relation, gage de confiance réciproque, promesse d'extension du réseau, grâce au crédit propagé au sein du monde du privé. Il existe bien entendu un réseau associatif mais acquis à l'économie sociale et solidaire, celui-ci exige un moindre travail de persuasion. Il en résulte que le stagiaire devient ainsi l'ambassadeur de l'école, aussi cela exige-t-il un travail pédagogique conséquent. Ce travail est consubstantiel d'un travail de normalisation des conduites des stagiaires qui ne respecteraient pas les normes du monde du travail.

2. Trouver la bonne affectation ou l'art rechercher le juste milieu.

Confrontés à des situations susceptibles d'entacher la réputation de l'école, de réduire leur carnet d'adresse et d'alourdir leur travail, les CRE accordent une extrême vigilance à la relation stagiaire / tuteur en entreprise. Ce fait revêt une acuité particulière durant certains moments cruciaux pour les personnels de l'école comme pour les stagiaires. Le chapitre 1 a souligné combien la période d'intégration, et notamment la période d'accès au stage, pouvait

contribuer à générer une importante déperdition de stagiaires. De même, il a été établi que nombre de stagiaires, ceux ayant parcouru toutes les étapes de l'exploration professionnelle, sans pour autant voir se dessiner une issue favorable (formation, emploi), bénéficiaient d'un travail de sur-mobilisation des professionnels de l'école, conduisant à une augmentation du temps passé en stage. Ce sont là des moments critiques, aussi bien pour le stagiaire que l'établissement, que seule permet de surmonter des mobilisations – individuelles ou collectives – à même de suppléer aux inégalités d'accès au stage. Il ne suffit pas de dire que l'ambition de l'école est de conduire à l'autonomie des stagiaires, les « accompagnant » – terme creux – dans l'acquisition de l'autonomie. Les professionnels exercent un contrôle social sur la conduite du stagiaire – sur laquelle ils ont une prise – veillant au respect de la discipline au travail tout en cherchant à gérer de manière non conflictuelle, les possibles litiges pouvant subvenir entre stagiaires et tuteurs ou employeurs. Cette activité constitue une des dimensions du travail de parrainage.

2.1. Veiller à la réputation de l'école à travers le contrôle des conduites des stagiaires.

Il est un impératif auquel nul ne saurait déroger, le respect de la discipline au travail. Assiduité et ponctualité gouvernent les exigences communes des chargés de relations entreprise comme des employeurs, aussi faut-il prendre soin en cas d'absence ou de retard, d'avertir.

« J'ai un jeune au bout de son 3^{ème} jour en entreprises de BTP, Le 3^{ème} jour, il en pouvait plus, il voulait se reposer. Il a pas réussi à avertir l'entreprise, pas réussi à m'avertir moi, l'entreprise l'attendait spécifiquement sur une mission. **L'entreprise m'a renvoyé dans les cordes alors qu'on s'entendait super bien.** Donc pareil on a une clinique qui répondait favorablement à nos demandes. Le suivi a été mal fait. Ben là, **ils veulent plus entendre parler de nous pendant un moment et c'est dommage.** C'est des partenaires importants donc ça peut venir du jeune comme ça peut venir aussi ». Robert, Site 1

Ce qui n'est pas sans générer parfois de tensions entre chargés de relation en entreprise et formateurs-référents, ces derniers moins au fait des enjeux de la relation aux entreprises d'accueil, peuvent accorder une moindre importance à l'appariement entre stagiaires et établissement d'accueil.

« Et ça (la relation à l'entreprise), c'est pas toujours évident, mes collègues qui sont pas dans la

relation entreprise le comprennent mais n'arrivent pas forcément - je pense - à l'accepter pleinement. Parce que moi, quand j'ai envoyé 2 ou 3 jeunes à la suite qui ont foiré le stage pour différentes raisons, **le prochain, j'essaie de prendre le premier de la classe pour l'envoyer en entreprise.** Faut que je rattrape le coup. **J'ai perdu des entreprises comme ça, des supers entreprises, 2, 3 jeunes qui ont pas fait l'affaire.** Et bah l'entreprise à remettre même en cause mon propre travail, mes propres compétences hein à me dire mais j'ai pas travaillé quoi donc ». Elisabeth, Site 3.

Il faut dire que ce qui est appelé « carnet d'adresse », « portefeuille », ou bien encore « réseau » résulte d'un travail de longue haleine. Héritage du travail des chargés de relations entreprise antérieurs, le fichier s'enrichit de chaque nouvelle entreprise d'accueil et sédimente ainsi les efforts patients et le travail ingrat de consultation des entreprises de la part des CRE qui se sont succédés. Condamner une relation par un comportement inadéquat de la part du stagiaire, c'est tout à la fois trahir la confiance de l'entreprise patiemment acquise mais aussi ne pas tenir compte de travail de prospection et de persuasion du CRE.

« Si tu as ton réseau privé euh et puis avec le temps. Avec le temps, tu fais tes petits tableaux, tu gardes en mémoire des contacts privilégiés et les choses deviennent plus faciles. Voilà tu je ... même sur ton argumentaire, tu en arrives au tutoiement. Salut, ça va ? Tu vas bien ? J'ai, j'ai un jeune là. **Bon, il est vraiment il, il on peut lui faire confiance, on peut y aller.** J'ai un stage de 2 semaines, c'est bon, tu me le prends qui est super, merci je l'envoie, OK **ça peut être du très rapide comme ça, hein, quelque chose de beaucoup plus officiel : Mail le CV, donc une personne qu'on a, une structure qu'on ne connaîtrait pas qu'il faut convaincre** ». Charline, Site 1.

Aussi faut-il être transparent avec l'entreprise de manière à se prémunir de toute critique et faire de l'obstacle éventuel, un travail pédagogique (« cadrer un peu plus sur les horaires, cadrer sur la tenue, cadrer sur le savoir ») prolongeant celui entamé à l'école.

« Je vais être totalement **transparente avec l'entreprise.** Je lui ai dit voilà que je lui envoie quelqu'un que je ne connais pas bien, dont je sais qu'il a besoin de cadres, qu'il faut pas hésiter toute façon **si y a le moindre problème, qu'on m'appelle, on interrompt le stage** et bah les entreprises aiment bien ça. Forcément je les prends pas pour des imbéciles en leur envoyant un gros boulet. **J'ai été transparente,** elles savent en plus elles, elles sont préparées à recevoir le jeune, elles savent à qui elles ont affaire, **donc il va falloir peut-être cadrer un peu plus sur les horaires, cadrer sur la tenue, cadrer sur le savoir être donc ça prépare** l'entreprise à bien accueillir le jeune et puis elle sait très bien que si ça va pas, elle m'appelle et puis on met fin, il y a pas de problème et de toute façon de ce que j'ai remarqué dans la relation entreprise, c'est **l'honnêteté,** c'est ce qu'il y a de mieux, **la transparence** ». Elisabeth Site 3.

« Il faut qu'il y ait **une relation de confiance avec l'entreprise** et moi, des fois je je, je, je, je me prends au jeu. Il s'agit de dire à l'entreprise, "je, je lui fais confiance, ça va bien se passer" et des fois je dis à l'entreprise, "écoutez, j'ai ce jeune à vous proposer un stage, je dois partir en stage, je dois construire le projet professionnel avec lui. **J'ai besoin de vous, j'ai besoin de l'entreprise mais je vous dis sincèrement, je n'y crois pas. Il a telle et telle difficulté**", après ça marche ou ça marche pas, mais si tu es sincère avec l'entreprise en général joue le jeu ». Malek, Site 1.

La transparence peut revêtir une autre forme, tel ce scénario proposé à une association jugée « bienveillante ». Afin de placer en autonomie une jeune stagiaire angoissée, prompte à répéter les mêmes questions, il est demandé au personnel de l'établissement de simuler une réponse à une lettre de candidature rédigée par la stagiaire elle-même, lui laissant croire qu'elle accomplit en toute autonomie sa recherche et sa réalisation de stage, alors même que le personnel est mis dans la complicité. C'est là la première étape d'une démarche pédagogique visant à rassurer la stagiaire en vue d'une autonomie qu'il conviendra de construire progressivement. Aussi l'a-t-elle fait, vis-à-vis du stagiaire, et dans son intérêt, « à la fourbe », selon ses propres termes.

« Donc là ce que j'ai fait pour elle. C'est que j'ai une entreprise, je l'ai fait un peu à la fourbe [vis-à-vis de la stagiaire], une asso en fait assez bienveillante parce que du coup tu cibles aussi, tu cibles selon le métier, selon le secteur mais aussi selon le tuteur. En fait parce que selon les stagiaires, Ben ils ont besoin de bienveillance, d'autres ont besoin d'être plus cadrés et là elle je sais qu'elle peut pas, elle peut, elle peut partir en morceaux quoi. Selon donc situation elle se trouve. Et du coup j'ai appelé une asso qu'avec qui que je connais bien quoi. Et je leur ai expliqué un peu le profil de la jeune bon, sachant que comme elle est hyper angoissée, elle pose tout le temps la même question donc ça peut être un peu lourd tu vois ? Donc pour moi la relation de confiance avec les entreprises, elle part de là aussi **c'est d'être assez transparent après ils acceptent**, ils acceptent pas bon là elle a elle a accepté de la recevoir et je lui ai dit, « bon par contre est ce que je peux vous demander un service ? **Et là la stagiaire je l'accompagne vraiment dans la mise un peu en autonomie**, est-ce qu'on peut faire comme si on s'était pas eu au téléphone et on va rédiger un mail avec elle ? Elle va vous l'envoyer pour demander un rendez-vous et vous faites comme si c'était pas eu avant ». Fabienne, Site 1.

Ce dernier extrait souligne combien le stage exige un « ajustement réciproque ». Un jeune stagiaire n'est pas confié à n'importe qui ; il convient autant que faire se peut de s'assurer d'un appariement judicieux entre les attentes du tuteur et le « caractère » du stagiaire et/ou de l'étape du parcours dans laquelle il se situe. Ce travail exige de tenir compte des entreprises sans léser toutefois les stagiaires.

Il est affiché une grande prudence vis-à-vis des entreprises récemment « conventionnées » ou bien encore celles classées « sensibles » en raison de l'exigence qu'elles posent à l'accueil d'un stagiaire.

« il y a l'entreprise H, là avec laquelle on a créé un partenariat récemment. D'accord, c'est un des CME qui l'a créé et **comme c'est encore sensible dans la relation**, Ben on. Ça reste l'interlocuteur privilégié. **Pour l'instant, on fait un petit peu attention aux stagiaires qu'on met.** Voilà, on essaie de de garder ce lien ». Liliane, Site 1

« **On est obligé de cibler** en fait hein quand même c'est à dire que bon il y a, on a beaucoup d'entreprises, mais il y a des **entreprises avec lesquelles on travaille qui sont quand même assez exigeantes.** Voilà dans le profil en fait, hein euh du jeune qu'elles souhaitent accueillir, donc on appelle ça les un peu **les entreprises sensibles** donc on essaie de faire en sorte d'envoyer des jeunes qu'on connaît déjà eu et... On, **on sait qu'il y aura pas de soucis, de gros soucis de posture professionnelle** ». Liliane, Site 1.

Il est ainsi veillé à protéger les intérêts des entreprises. A cet effet les établissements se trouvent classés selon l'opposition « bienveillance » vs « exigence ». C'est en fonction de cette distinction que se les stagiaires se trouvent placés de manière à se prémunir de tout retrait de de la part des entreprises. Lorsqu'ils adoptent cette posture les CME opèrent en vue du maintien de la relation à l'entreprise (tâche du 1^{er} faisceau), ils évitent ainsi de dilapider le capital de confiance acquis, ce qui assure de plus grandes chances de sorties positives.

2.2. Veiller au bien-être du stagiaire et à la vocation pédagogique du stage.

Conserver le lien et le crédit accordés par l'entreprise constitue l'une des faces d'une pièce dont l'autre regarde la protection du stagiaire. Si l'étendu du portefeuille d'entreprises rétribue le travail de persuasion, sans cesse remis à l'ouvrage à l'occasion des stages, de peur de perdre du crédit, c'est-à-dire perdre la confiance d'une entreprise déçue par la conduite des stagiaires mis en poste, la responsabilité morale vis-à-vis du stagiaire constitue l'autre face du métier. Les CRE agissent également au nom de l'intérêt du stagiaire. L'ajustement réciproque vise à inscrire les stagiaires dans une « trajectoire d'entreprise », veillant – autant que faire se peut – à travailler tel ou tel aspect de la conduite du stagiaire à mesure qu'il

avance dans le parcours. Il s'agit là d'un idéal vers lequel souhaitent tendre les chargés de relation entreprise.

Peu familiarisés avec le monde de l'entreprise en raison de la faible part du temps scolaire consacrée au stage, de leur jeune âge et de leur inexpérience professionnelle, les stagiaires de l'e2c peuvent appréhender les 1^{ers} contacts avec le monde de l'entreprise. Aussi faut-il bien veiller au placement afin de construire de manière progressive le parcours professionnel (tâches du faisceau 3).

« *C'est des jeunes qui ont pas qui ont pas d'expérience en entreprise et c'est compliqué pour eux sur le départ, c'est hyper hyper compliqué. C'est une c'est une période de stress intense pour le stagiaire parce que voilà, ils vont découvrir une entreprise donc ça veut dire des équipes, ça veut dire des compétences techniques, c'est compliqué. Donc le rôle du CRE enfin pour ma part, **c'est de partir du jeune, de ce que je ressens, de lui, des discussions que j'ai eues avec lui pour le mettre dans telle ou telle entreprise et on construit comme ça tout au long du parcours** ». Malek, Site 1.*

A cet égard le 1^{er} stage se révèle stratégique. Il convient de placer les stagiaires dans les meilleures conditions possibles de manière à éviter toute défection. Il est recherché les établissements dits « accueillants », ce peut être de grands établissements privés ou publics, des associations de l'économie sociale et solidaire, comme des PME ou artisans commerçants. Dans tous les cas, il s'agit là d'établissements avec lesquels il a été noué des relations de longue date fondées sur la confiance réciproque.

« *[on place les stagiaires] en fonction du tuteur quand on les connaît bien, on sait aussi. Voilà les avantages, les inconvénients entre guillemets du tuteur, donc **en fonction de ce qu'on veut travailler, on va plutôt le placer sur telle et telle entreprise effectivement.** (...) il va y avoir des tuteurs qui sont très encadrants ou au contraire des tuteurs qui demandent beaucoup d'autonomie au stagiaire (...) »*

« *Je dois trouver 10 stages pour la semaine prochaine [stage de période d'intégration] donc je vais aller en fait de **manière efficace vers des entreprises que je connais, où je sais que le tuteur là est bienveillant,** que le tuteur là est plutôt comme ça, comme ça, comme ça. Et je sais surtout qu'ils vont me le prendre. Pour être honnête, on va plutôt vers, voilà vers les entreprises qu'on connaît, si effectivement on a fait le tour des entreprises qu'on connaît et qu'on voit qu'on n'a pas de stage à la clé, on va commencer à démarcher les entreprises, à passer des coups de fil et à trouver d'autres entreprises ». Sandrine, Site 1.*

Cela n'est pas sans écueil. Les CRE font état de situations dramatiques engageant leur responsabilité aussi bien vis-à-vis du stagiaire que de l'entreprise. Concernant cette dernière,

certaines informations pouvant contribuer à stigmatiser le stagiaire (prison, changement de genre etc.) doivent être cachées à moins que le stagiaire manifeste le souhait de leur divulgation. Faire acte d'une telle attitude c'est revendiquer une éthique fondée sur le secret professionnel.

« Ça fait beaucoup de responsabilités tout ça. Oui, c'est pas un, c'est pas toujours évident. Et puis oui, **on a la responsabilité vis-à-vis des jeunes, de leur bien-être aussi pas les envoyer dans des entreprises qui vont les casser puisque c'est arrivé.** Et puis les responsabilités aussi qu'on se doit vis-à-vis des entreprises quoi. Je trouve vraiment **la confiance** c'est indispensable pour que ça fonctionne bien et mais ouais, voilà comment des fois je suis obligée de cacher des choses aux entreprises, j'en ai pas envie, mais c'est de ma responsabilité de le faire ». Elisabeth, Site 3.

Dans l'exercice de leur travail, les CRE revendiquent l'adhésion à des valeurs de tolérance. Les pratiques homophobes vis-à-vis des homosexuels et transgenres sont dénoncées, comme il est veillé à se prémunir de toute pratique de discrimination raciale ou ethnique. Il s'agit là toutefois de situations particulièrement difficiles à gérer. A commencer par l'extrême difficulté à énoncer le fait, tel Malek abordant cette question, du bout des lèvres après une relance, sans pour autant expliciter (« on essaie de faire avec »).

« M : Mais les entreprises qui nous prennent souvent des stagiaires, **c'est clairement un commerce hein. Ils ont besoin de. Ils ont besoin de main-d'œuvre, c'est sûr.** En ce moment, c'est donc c'est bien fait. **Moi ça me gêne pas si c'est voilà, si c'est bien encadré, ça me gêne pas.** Parce qu'il y a parfois des entreprises, on se dit bon, je remets plus de jeunes là-bas parce que clairement ouais, ouais, il y a des des fois des entreprises où on dit **on leur remet plus de jeunes parce qu'il y a un jeune qui a fait n'importe quoi ou parce qu'on se rend compte que le tuteur est un peu limite quoi.**

E : Un peu limite, ça peut être ?

M : Je sais pas. **Bon enfin y a plein de raisons, mais raciste aussi.** On essaie de faire avec ». Mustapha, site 1.

Sandrine s'avère plus loquace. En cas de soupçon, un point de vigilance est inscrit dans le système d'information de l'école, sans pour autant radier définitivement l'entreprise. Le salarié ne bénéficie pas du confort moral du statisticien qui peut mesurer, *ceteris paribus*, l'effet net d'une variable indépendamment des autres retenues dans le modèle, attestant de conduites discriminatoires à l'égard d'une population ; inscrit dans une relation de face-à-face, entre le « marteau et l'enclume », le CRE peut au mieux vérifier si la pratique se répète de manière systématique ou du moins fréquente, décidant de maintenir la relation ou pas. En

l'absence de fait avéré, par inférence causale ou bien par preuve légale, l'entreprise se trouve maintenue dans le fichier assorti d'une mention de vigilance.

« on fait, on fait quand même attention. Alors en l'occurrence cette tutrice je l'ai déjà vue donc je sais que c'est une femme blanche et que **c'était pour le coup une remarque raciste de sa part envers une de mes stagiaires qui effectivement était Black**. Donc là je voilà je lui ai, enfin je lui ai dit que j'étais pas d'accord avec ce qu'elle me disait, que **c'était un peu difficile de voir identifier les personnes enfin voilà par rapport à leur couleur de peau et puis voire même du coup ça pouvait correspondre à tel ou tel comportement** notamment de donc ouais ça c'est vraiment compliqué donc il faut le dire, faut pas laisser passer en fait sur le racisme ordinaire. (...) C'est impossible de laisser passer mais par contre c'est pas pour autant que je remettrai pas peut être un stagiaire la prochaine fois. On va voir, la stagiaire en question ne m'a pas fait de de remarques, je crois pas qu'elle ait été mal reçue finalement. La jeune fille a passé un bon stage. Moi je vais poser des questions, j'ai été vigilante ; si je vois que par contre la jeune me dit « Oh là là non il faut ... Ça a été très compliqué pour moi ». Là je mets tout de suite une note sur notre logiciel en disant attention ne plus mettre de stagiaire dans cette entreprise. Voilà là, pour le coup, c'était pas le cas, donc c'est vrai qu'il faut qu'on fasse attention à ça. (...) . Oui, enfin voilà, c'est clair que là, la prochaine fois je mettrai une stagiaire dans ce dans ce magasin là je vais être très très très vigilante et en même temps j'ai pas envie de de ne plus en mettre pour rentrer dans ce fonctionnement. Comment, expliquer ? J'ai, j'ai pas envie de rentrer dans ce jeu-là quoi. C'est à dire que c'est pas pour autant que je vais lui envoyer que des stagiaires, que des stagiaires blanches quoi pour être pour être voilà clair c'est qu'en aucun cas je vais faire ça et en même temps il faut que je fasse attention aux stagiaires et de pas les mettre en difficulté, eux qui vont se retrouver dans cette entreprise-là. Donc c'est vrai que parfois c'est compliqué donc y a ce problème de racisme hein ». Sandrine, Site 1.

Pour Sandrine, le respect de la norme de tolérance s'affirme dans le refus de céder au racisme, veillant à ne pas se laisser enferrée dans une telle posture, n'envoyant que des personnes « blanches », au nom de l'intérêt du stagiaire. Lorsque les propos de la tutrice associent dans son propos couleur de peau et conduites sociales, Sandrine se sent habilitée à intervenir directement dans le discours, dénonçant un stéréotype racial.

2.3. Quand la mécanique se grippe : Gérer un conflit entre une tutrice et un stagiaire.

Gérer la relation stagiaire / tuteur n'est pas une tâche aisée. Lorsqu'un litige se profile, les tuteurs exercent un travail de gestion visant à ménager les intérêts contradictoires de chacun, veillant à construire s'il le faut, le consentement et l'accord de l'équipe. C'est l'occasion d'observer le travail d'intégration du groupe à travers la gestion de dilemmes moraux.

Il est en effet des situations certes rares mais riches d'informations en vertu de cette même rareté. C'est à une de ces situations que nous voudrions nous attarder à l'aide d'une analyse de cas d'un conflit entre un stagiaire et sa tutrice.

9 heures du matin. Je suis dans le bureau avec Elisabeth la CRE, nous nous apprêtons à visiter un stagiaire au sein d'une association solidaire quand Daniele la directrice et Luc en charge du contrôle des présences et de la rémunération entrent précipitamment dans le bureau. La tutrice de stage d'une grande enseigne commerciale a mis fin au stage d'Adama. Elisabeth est au courant, la tutrice l'a informée à 7h30 ce matin. Luc raconte qu'il a eu ce matin même la mère au téléphone qui lui a dit avoir raccroché au nez de la tutrice qui l'informait du renvoi de son fils ; elle était exténuée après une nuit de travail. La situation me semble relativement confuse dans la mesure où les membres de l'équipe s'accordent pour attester de l'existence de deux versions concurrentes dont je ne reconstituerais que progressivement les tenants et les aboutissants. Elisabeth raconte que la tutrice de stage a mis fin au stage d'Adama pour plusieurs raisons : refus de faire du facing, utilisation fréquente du téléphone, refus de le lui donner lorsqu'elle a voulu le lui retirer. Par ailleurs Adama connaît une baisse de motivation, enfin acte rédhitoire, il a refusé le contrôle de son sac hier soir à la sortie du magasin, raison pour laquelle elle a mis fin à son stage dès son arrivée ce matin.

Luc intervient. Il a eu Adama au téléphone dès ce matin à la première heure ; cet établissement et tout particulièrement sa tutrice posent problème. Ce n'est pas la 1^{ère} fois qu'il y a un souci avec un stagiaire, c'est même une fois sur deux, ce que confirme Elisabeth, énonçant « ils veulent de la main d'œuvre ». Comme l'affirment les trois salariés « il profitera du bénéfice du doute » mais le travail avec cet établissement pose un problème à l'équipe, car comme l'affirme la directrice à mon encontre : « Nous on fait du pédagogique ».

Entre-temps Adama rejoint l'e2c, Elisabeth le reçoit. Je n'assiste pas à l'entretien mais à son départ, j'apprends sa version. Adama confirme une baisse de motivation dû au comportement de sa tutrice, le stage se passant mal lorsqu'elle est présente et bien lorsqu'elle est absente. Il n'aurait pas bénéficié des meilleures conditions d'accueil et confirme le refus de contrôle du sac affirmant avoir été le seul à qui il lui a été demandé de l'ouvrir ; sac tout de même fouillé en dépit de son refus. Il était certes en possession d'un sac de bonbons mais c'est le sien.

Les deux versions sont en passe d'être clarifiées. J'apprends que la tutrice a appelé deux fois ce matin Elisabeth. Une 1^{ère} fois à 7h30 et une 2^{ème} fois à huit heures. Elisabeth ne répond pas à 7h30 du matin (elle commence à neuf heures) mais devant l'insistance décide de décrocher. La tutrice lui fait état qu'Adama connaît une baisse de motivation, enfin acte rédhitoire, il a refusé le contrôle de son sac hier soir à la sortie du magasin, raison pour laquelle elle a mis fin à son stage à son arrivée ce matin. Elle n'évoque pas la fouille du sac d'Adama [je ne saurai pas – dans le feu de l'action – si le sac de bonbons a été évoqué mais cela semble être le cas car l'argumentation d'Adama ressemble à une réponse à des questions nourries par les informations communiquées par la tutrice]. Elisabeth, quoiqu'elle s'en défende, mène sa contre-enquête.

Nous nous rendons par la suite à la visite de stage de Thomas. Durant le trajet la CRE en profite pour me dire qu'Adama a eu la bonne attitude en venant le matin même (l'épisode s'est déroulé le jour précédent). Cela témoigne selon ses propres termes de « maturité », terme qu'elle reprendra au cours d'une discussion en cours de journée avec une formatrice, évoquant alors qu'il a fait preuve de « responsabilité ». C'est assez rare pour le souligner car comme elle l'énonce : « la plupart des stagiaires sont dans la fuite face à ce type de situation ». Elisabeth regrette d'avoir

envoyé Adama sur cette entreprise car un tel lieu « n'est pas adapté pour un 1^{er} stage ». « Ça part mal pour un 1^{er} stage » alors qu'Adama voulait justement travailler dans le commerce ; elle craint que son projet ne soit contrarié. Elle se demande si une grande enseigne avec laquelle l'e2C travaille, dotée d'une politique de gestion du personnel favorable à l'accueil de stagiaires, pourrait accepter Adama. Il est en effet mineur, et elle ne sait pas si cet établissement accueille les 16-18 ans.

Nous rentrons au local après la visite de stage. Elisabeth appelle la mère, ce qu'elle n'aime pas me dit-elle car elle craint de se faire « jeter ». Je reste dans le bureau et saisis des brides de conversation. Sa conversation vise à rassurer la mère sans forcément accorder du crédit à l'une des deux versions. A cet effet elle évoque en premier lieu sa « défaillance », elle aurait dû réagir rapidement et s'entretenir dès hier soir avec Adama (affirmation qu'elle pondérera à mon égard en énonçant l'excès de tâches qui lui incombaient à ce moment-là) ; elle affirme dans la foulée que le stage à l'e2C n'est pas compromis, Adama pourra poursuivre son parcours. Concernant l'entreprise, elle dira par la suite combien il faut parfois s'attendre à cela dans le monde de l'entreprise mais que la tutrice n'avait pas à fouiller le sac d'Adama. Il est seulement autorisé de jeter un regard, nullement de fouiller. Enfin elle lui dira qu'Adama ne peut pas réellement savoir s'il a été le seul à être contrôlé, le contrôle a pu être réalisé dans d'autres lieux à la dérobée de son regard. Elle raccroche et me dit : « C'est compliqué, ils me disent des choses mais moi je ne suis pas la police mais bon on doit prendre une décision en équipe pour arrêter de travailler avec cet établissement, il faut voir avec Samah [le chargé d'orientation] ». Elle me rappelle qu'Adama a bien déclaré une baisse de motivation mais doit-on courber l'échine face à tout ? Dans un autre sens me dit-elle « à quel point doit-on préserver les jeunes des réalités du monde du travail ? »

Je décide d'intervenir dans le cours des choses en employant le terme de discrimination, Adama est en effet d'origine africaine. Elle me dit ne pas employer le mot bien qu'Adama dénonce une discrimination sans employer le terme mais comme elle l'affirme : « est-ce parce qu'il est stagiaire ou est-ce parce qu'il est noir ? Cela je ne peux pas l'écrire [les comptes rendus de stage sont systématiquement reportés dans un logiciel]. »

La semaine suivante, cet épisode est discuté en réunion d'équipe. Je ne serai pas présent mais la responsable pédagogique me fera état de la discussion lors d'un entretien deux jours plus tard.

« - Responsable formation : Bah il en est ressorti qu'on a le ressenti du jeune d'un côté. On a les propos de l'entreprise de l'autre. C'est pas tout à fait, il y a, il y a un écart entre les 2. Voilà. Et on s'est dit que de toute façon, si on voulait, il y avait quand même une approche à se dire que finalement. Bah enfin **on va dire qu'Adama a été confronté à la réalité du monde du travail hein ?** Avec ses mauvais côtés, ses travers, et cetera quoi. Parce qu'effectivement, **on avait tendance à penser qu'il y avait quand même du vrai dans ce qu'il disait, hein, qu'on n'a pas forcément de raison de remettre en question ce qu'il dit et qu'on allait quand même poser la question à d'autres stagiaires qui sont passés dans cette entreprise pour voir si eux ont été fouillés, par exemple parce que c'était la première fois qu'on entendait ça donc. Et du coup ça va, ça va faire son chemin aussi. Chez les CME pour **tu vois sur le choix des stages aussi et puis des stagiaires qu'on va y, qu'on va, qu'on va placer là-bas quoi.****

- Enquêteur : hmm, ouais

- Responsable de formation : Ouais, Ouais, comme il [Samah] disait que toute façon maintenant, quand il avait repéré des choses comme ça dans les entreprises, **il évitait de mettre tel profil ou tel profil ; qu'on garde l'entreprise quand même, parce qu'on en a besoin, tu vois, mais qu'on évite d'y mettre tel ou tel stagiaire parce que le profil on peut penser que ça va être compliqué pour ... Tu vois que l'entreprise ne va pas forcément être dans les clous avec ce jeune donc on évite tu vois. Il y a à la fois côté jeune, on s'est dit que bon ben c'est une réalité du monde du travail, ce n'est pas forcément chouette, mais lui-même en a gardé des éléments positifs, donc ça l'a conforté dans son projet. Il a eu, il a vécu une bonne entente avec le reste de l'équipe, et cetera, donc il a réussi par lui-même à retirer du positif de cette expérience. Donc on est allé quand même dans ce sens-là. Et puis de l'autre côté, Ben au niveau des CME et puis du choix des entreprises, bah ça donne un peu de de matière pour se dire voilà : « On va faire gaffe quand même de pas y mettre n'importe qui, quoi ! ». Et on continue un petit peu notre enquête quand même ». Karine, Site 3.**

La gestion de cette situation critique révèle une bonne part des composantes du travail dans les e2c. L'ensemble des actions relatées s'organise autour d'une neutralité bienveillante vis-à-vis d'Adama en raison de sa conduite tandis que le rapport à l'entreprise se révèle plus ambivalent. Comment s'organise le jugement et quelle décision sera apportée à ce litige ?

Dès les 1^{ers} moments, lorsque les principaux responsables se réunissent – la directrice, le responsable des présence et rémunération et la CME - Adama profite des « *bénéfices du doutes* », affirmation qui sera réitérée une semaine plus tard en réunion d'équipe. Comme le relate la responsable pédagogique :

« On avait tendance à penser qu'il y avait quand même du vrai dans ce qu'il disait, hein, qu'on n'a pas forcément de raison de remettre en question ce qu'il dit et qu'on allait quand même poser la question à d'autres stagiaires qui sont passés dans cette entreprise pour voir si eux ont été fouillés, par exemple parce que c'était la première fois qu'on entendait ça ».

Si Adama bénéficie du doute, c'est principalement en raison de son comportement jugé « mature ». Dès l'incident il appelle la chargée de relation entreprise et se rend à l'école à la première heure le lendemain pour lui exposer le différend qui l'oppose à sa tutrice. Il répondra alors à la CRE, retournant l'ensemble des arguments énoncés par celle-ci : il connaît une baisse de motivation mais elle est due au comportement de la tutrice à son égard, il n'a pas voulu que l'on fouille son sac car il a été le seul soumis à cet ordre, le sac de bonbons trouvé était le sien. Comme le dira Elisabeth, il s'agit là d'une attitude « mature ». S'entretenant de manière informelle avec la conseillère en orientation professionnelle dans le cours de la matinée, elles s'accorderont à reconnaître son sens de la responsabilité en dépit

de son jeune âge, Adama n'a que 16 ans. On mesure ainsi combien la convergence des jugements de valeur est une composante essentielle du travail : ce travail débute dans le 1^{er} cercle des personnes concernées de prime abord (CRE, directrice, chargé administratif), se poursuit dans un deuxième cercle de manière informelle (CRE, chargé d'orientation professionnelle), et se termine dans un troisième cercle (ensemble de l'équipe lors des réunions hebdomadaires) donnant lieu à débat et à délibération collective. L'appel de sa mère, dès 8 heures du matin, renforce le sentiment de sérieux qui émane du stagiaire. Construire l'accord sur « la définition de la situation » est une composante essentielle de l'action dans la mesure où elle garantit la cohésion du groupe.

La relation à l'entreprise se révèle ambivalente. Dès les 1^{er} instants, une morale du soupçon anime les protagonistes : cet établissement – dont le nom est répété plusieurs fois – se trouve dénoncé comme un lieu d'exploitation (« ils ont besoin de main-d'œuvre ») dénué de tout souci pédagogique. Si les paroles de la tutrice ne sont pas publiquement mises en doute, un arbitrage est sollicité quant à l'attitude à adopter à l'encontre de l'établissement. Lors de l'incident Elisabeth oscille entre deux attitudes : une telle entreprise doit-elle être conservée pour l'accueil de stagiaires primo-entrants ou bien ne faut-il pas tout simplement l'exclure ? L'équipe répondra à ce dilemme une semaine plus tard. L'entreprise est conservée mais simplement décalée dans le parcours de stagiaires, plutôt « positionnée » - pourrions-nous dire, reprenant en cela un vocable utilisé pour qualifier les stagiaires – lorsque la sortie du dispositif approche.

« il [Samah] disait que toute façon maintenant, quand il avait repéré des choses comme ça dans les entreprises, **il évitait de mettre tel profil ou tel profil** ; qu'on garde l'entreprise quand même, parce qu'on en a besoin, tu vois, mais qu'on évite d'y mettre tel ou tel stagiaire parce que le profil on peut penser que ça va être compliqué pour ... Tu vois que l'entreprise ne va pas forcément être dans les clous avec ce jeune donc on évite tu vois ». Karine, Responsable pédagogique, Site 3.

Les seules entreprises radiées sont celles dont il a été attesté des situations de harcèlement moral et/ou sexuel. Cette entreprise figure désormais au titre de rite d'initiation à la potentielle brutalité du monde du travail. Elisabeth se posait la question dès le 1^{er} jour, mettant en balance l'exclusion d'une telle entreprise et simultanément la volonté de montrer également ce que peut être la réalité du travail ; une semaine plus tard l'équipe confirmera ce

point de vue au nom d'un double principe de réalité : non seulement l'école nécessite un vivier d'entreprises mais encore ne faut-il pas occulter cette réalité du monde du travail.

Cette posture se trouve justifiée en raison de sa dimension pédagogique ; si Adama a pu éprouver une grande difficulté à réaliser ce premier stage, il n'en a pas moins découvert ou confirmé sa volonté (il souhaite travailler dans la vente) comme sa capacité à s'intégrer au sein d'un collectif de travail.

« Il y a à la fois côté jeune, **on s'est dit que bon ben c'est une réalité du monde du travail, ce n'est pas forcément chouette, mais lui-même en a gardé des éléments positifs, donc ça l'a conforté dans son projet. Il a eu, il a vécu une bonne entente avec le reste de l'équipe, et cetera, donc il a réussi par lui-même à retirer du positif de cette expérience. Donc on est allé quand même dans ce sens-là.** »
Karine, Responsable pédagogique, Site 3.

Tout au long de cette situation de crise, les personnels ont dû engager un principe de justice. Cela se traduit par le recueil circonstancié du récit des protagonistes, la volonté de maintenir une position neutre vis-à-vis de chacun : rien n'est dit à la tutrice, l'entreprise est maintenue, simplement les CME veilleront au positionnement des personnes sur un tel établissement ; quant à Adama il lui sera rétorqué que rien ne permet de présumer une quelconque discrimination, sa parole n'étant pas plus mise en doute – en relation de face à face – que celle de la tutrice. La scène se règle dans les coulisses des informations échangées dans les bureaux, débattues finalement en réunion d'équipe et dont la finalité réside dans la production de la cohésion du groupe quant à la décision adoptée.

3. Placement et « mise en ordre » de la file d'attente des stagiaires.

La relation de protection du stagiaire est également une relation de pouvoir : celle de placer des personnes, c'est-à-dire de trouver un stage pour ceux qui éprouveraient des difficultés, voire même parfois pour mettre sur les rails des personnes qui pourraient bénéficier d'un emploi. Très euphémisée dans les entretiens, cette relation n'en est pas moins effective. Elle est parfois énoncée très explicitement au détour de la réponse à une question. Si l'on intervient explicitement (Anne), il est également possible de suggérer une opportunité de stage (Ingrid) tout en laissant le stagiaire effectuer ses démarches en toute « autonomie ».

« Ça peut être aussi une entreprise, on va la choisir parce qu'on sait qu'il y a du recrutement et donc en fonction du stagiaire et bon bah. Par exemple, l'agent, un stagiaire qui est chez S-s. **C'est un jeune qui a fait toujours de très bons stages. Ils utilisent beaucoup nos stages pour faire du pré repérage de futurs emplois.** Donc voilà, l'idée **c'est qu'il se fasse repérer chez eux** ». Anne, Site 1.

« Donc voilà, ça c'est dans l'idée d'aider les jeunes, mais on est tous ici un peu dans la même optique de dire, **on aide un jeune qui est qui est, je vais pas dire méritant, mais qui a déjà fait des démarches et on lui donne des idées mais on va pas faire à sa place. Sauf si comme je te dis, s'il s'agit d'un stage dont je sais que l'entreprise elle recrute.** Je sais que le jeune il a vraiment besoin d'un coup de pouce ou des trucs comme ça ». Ingrid, site 2.

« Positionner », c'est énoncer de manière euphémisée l'exercice d'un pouvoir de placement qui s'observe plus aisément au cours d'interactions. A cet effet nous allons nous intéresser à deux moments cruciaux identifiés au chapitre 1 : l'intégration et la fin de parcours. Nous avons pu constater que la période d'intégration était le moment d'une sélection où les candidats pouvaient voir se dresser plusieurs obstacles : confrontation à une forme scolaire exigeante, recherche active de stage, difficultés matérielles. La fin de parcours quant à elle, peut donner lieu, concernant les plus « méritants » (« ceux qui se bougent le plus et trouvent des stages »), à une prolongation s'achevant parfois par une sortie dynamique, soit à travers l'intégration d'un dispositif public, soit plus simplement par une « réorientation mission locale ». Il s'agit-là de moments toujours cruciaux dans la mesure où la sélection vise à sélectionner les éléments avec lesquels il est jugé possible de travailler tandis que la sortie mesure en quelque sorte le travail accompli. Aussi ces moments constituent des épreuves pour les professionnels comme pour les stagiaires.

Nous allons à cet effet procéder à la présentation de deux scènes. La première situe l'action durant la période d'intégration, elle conduira au placement précoce d'une stagiaire particulièrement engagée dans l'e2c ; la seconde situe l'action au terme du parcours de formation, où le placement se fait plus difficile à négocier. Dans les deux cas, il s'agit de situations mettant en scène des stagiaires jouant le jeu de l'institution mais dans le 1^{er} cas, le stagiaire se voit proposé un contrat de travail, dans l'autre, l'entreprise manifeste une certaine prudence, en dépit d'un parcours explicitement créé avec l'école afin de pouvoir recruter de futurs apprentis.

3.1. Une heureuse issue au terme de la période d'intégration.

Marine est une jeune stagiaire de 19 ans ayant abandonné ses études alors qu'elle était en terminale bac professionnel. Cela fait trois semaines qu'elle est à l'e2c et prépare activement, avec cinq autres stagiaires assidus, le 1^{er} stage en entreprise. Nous avons fait la connaissance de Marine à l'occasion d'un atelier consacré à la préparation de stage. La situation présentée ci-dessous ne sélectionne de la séquence pédagogique que les seuls moments où Marine se trouve impliquée.

3.1.1 pédagogie du stage, un prétexte à l'apprentissage du référentiel

Carnet d'observation

Nous sommes au terme des trois premières semaines de la période d'intégration. La séance réunit six stagiaires assis devant un ordinateur. L'atelier porte sur la préparation de leur 1^{er} stage en entreprise. Je découvre que ce n'est pas leur 1^{er} atelier consacré à la préparation du stage, cette séquence fait suite à d'autres. La séquence s'ouvre par une consigne que j'interprète comme un rappel de la séance précédente. Nathalie demande de l'aider pour trouver un objectif avant d'aller en stage. Elle écrit au tableau laissant de l'espace entre chaque question :

- Q1. Qu'est-ce qu'un objectif ?
- Q2. A quoi cela sert ?
- Q3. Comment je m'y prends ?

Elle énonce qu'ils ont le droit de faire des recherches. De multiples réponses jaillissent dont je parviens à noter seulement quelques-unes.

- « Un truc que tu dois accomplir. »
- « Avec des étapes. »
- « Avant la définition de ton projet professionnel. »
- « Il faut rechercher », « faire des lettres de motivation », « faire des démarches », « des recherches ».

Face au caractère jugé déstructuré des réponses – on y mêle des réponses aux questions 1 et 3 – l'objectif étant réduit aux étapes d'un parcours assimilé à un « truc », fait « d'étapes » avant « la définition du projet professionnel » que tout « stagiaire doit accomplir », Nathalie affirme alors être très « sensible aux énergies, » invitant tout le monde à « donner son point de vue ». Elle rajoute, face au caractère désordonné des réponses, que la situation s'apparente à un « c'est comme un casse-tête », exigeant de « mettre de l'ordre », l'objectif étant que « tu te le mettes dans la tête ». Elle quitte alors soudainement la pièce.

Trois s'affairent sur l'ordinateur (Issam, Marine et Corentin), trois autres ne participent guère à l'exercice demandé. Ils font des recherches sur le net ; Marine passe alors tableau et recueille un ensemble d'informations qu'elle recopie. Elle énonce alors, faisant preuve d'une grande sensibilité pédagogique, « elle (la formatrice) a inversé, elle veut nous mettre en situation ».

Les stagiaires échangent librement lorsque Nathalie revient en salle de cours. Issam, Marine et Quentin participeront, activement pour les deux premiers, plus discrètement pour le troisième. Marine est sans nul doute la meilleure « élève » de l'atelier ; elle répondra systématiquement à l'ensemble des questions posées, manifestant une grande aptitude à verbaliser le « référentiel de l'e2c ». A la question 1. « Qu'est-ce qu'un objectif ? » Marine répondra : « **C'est cibler quelque chose que l'on doit atteindre** ». A la question « A quoi cela va-t-il me servir ? », elle enchaînera répondant « **se dépasser et se découvrir soi-même** ». A la question reformulée par Nathalie à l'adresse des trois locuteurs peu loquaces, contextualisant la situation : « Pourquoi dois-je m'en fixer un avant d'aller en stage ? » Marine ajoutera « **pour construire son avenir** ». Puis à la question : « à quoi cela sert d'avoir des objectifs ? », Marine dira encore qu'avoir des objectifs c'est « **une manière de penser** » ; s'enhardissant Océane jusque-là silencieuse, se hasarde à répondre « une idée, mais ça a déjà été dit », pensant répéter l'énoncé de Marine, ce à quoi celle-ci lui rétorque qu'avoir une idée évoque la fixité (avoir une idée fixe) tandis qu'une « **manière de penser, c'est pouvoir aller dans plusieurs sens** ». A la question 3 : « comment je m'y prends ? » Marine, toujours au tableau, écrit : « **acquérir des compétences, organiser des tâches, confirmer son projet professionnel** ».

Nathalie exhorte alors l'assemblée à participer « Vous avez donné le maximum pour moi ? ». S'ensuit une salve de questions / réponses. Elle liste alors tous les « freins » qui pourraient faire obstacles non seulement à la recherche de stage mais plus encore à la recherche d'un emploi (quel canal d'accès, recherche active, mobilité géographique, préparation à l'entretien et présentation de soi, quête d'informations, mis en récit de soi, connaissance du poste).

Nathalie lance alors : atteindre, me fixer un stage, c'est suffisant ?

- Non, il faut trouver un contrat.
- Nathalie : et comment trouver ?
- Réponse unanime : pôle emploi, Indeed ou bien on y va nous-même.
- Nathalie : avancer, pas rester en place ?
- Marine, **Si on ne bouge pas, on n'atteint pas nos objectifs.**
- Nathalie renchérit : je n'ai pas envie de bouger, de me déplacer, je ne sais pas quoi dire.
- Issam : on les contacte.
- Marine : **je me renseigne sur l'entreprise.**
- Nathalie et qu'est-ce qu'il faut ?
- Réponse : Préparer.
- Nathalie : mais je n'arrive pas à parler de mes motivations.
- Issam : c'est notre vie.
- Nathalie : aimer le domaine c'est suffisant ?
- Réponse collective : Non !

- Nathalie : il faut être précise, pourquoi vous faites ce stage ! A quoi ça va me servir. On a commencé à y répondre. On risque quoi ?
- De se perdre (Réponse)
- Affronter la vie (Réponse)
- Nathalie rajoute si t'es pas préparé par des diplômes, des expériences acquises. Tout à l'heure Issam a dit « Mieux se connaître ». C'est pas seulement optimiser, vous devez vous dire que vous pouvez ne pas l'atteindre, c'est pas grave, il faut se dire « comment je fais », « **quelle est ma part de responsabilité pour pouvoir reprendre** ». Mais surtout pas ?
- Lâcher ! (Réponse collective)
- Oui, vous revenez (du stage), on identifie les freins mais seulement si vous analysez la situation et comment faire pour se relever. Là je suis à en stage, à l'e2C ils me parlent de l'APC socio-professionnel etc.
- Issam : oui c'est ça. Nous on cherche à avancer mais il nous faut des gens comme vous pour avancer.

Marine et Issam excellent à cet exercice en bons élèves modèles mais dans ce florilège de réponses je parviendrai à entendre deux réponses qui ne « collent pas » à la situation - sans pouvoir identifier les locuteurs, le nez dans mon cahier à rédiger aussi vite que possible - comme deux accords dissonants ; j'entendrai « on risque de se perdre », « on risque d'affronter la vie », réponses totalement atypiques mais qui témoignent bien de la crainte que peuvent éprouver certains stagiaires. Au demeurant – et nous l'interprétons en ce sens – Nathalie répond de manière détournée cadrant à nouveau la séance. Il convient de fournir une réponse pédagogique à cette crainte : il est possible d'échouer dans l'accomplissement d'une activité, l'essentiel réside dans la réponse apportée, sachant engager sa part de responsabilité : « Quelle est ma part de responsabilité pour pouvoir reprendre ? ». Après une nouvelle adresse à laquelle répondent en cœur les stagiaires « ne pas lâcher », Nathalie rappelle alors les conditions de retour de stage : identification des « freins », analyse de la situation, moyen d'y remédier transcription de l'activité dans le référentiel des compétences. La séance se clôturera alors sur une note d'espoir : 80 % des employeurs embauchent sur un « savoir-être », le savoir-faire peut s'acquérir sur le tas.

Nathalie inculque le référentiel du dispositif qu'elle colore de son expérience : il convient de se projeter (injonction projective), ajustant de manière rationnelle des moyens à une fin, évitant de confondre le stage (moyen) avec l'emploi (fin), acceptant des erreurs de parcours (préparation au retour de stage, voire à la critique des entreprises) afin de se remettre en

question et progresser. Le mouvement est essentiel aussi faut-il veiller à tout « frein » qui pourrait ralentir le parcours. Se comporter ainsi c'est agir en pleine responsabilité à l'instar d'un adulte.

Marine excelle à ce type d'exercice : mises bout à bout ses réponses forment l'énoncé suivant : je viens à l'e2C avec comme objectif de « cibler quelque chose » afin de pouvoir « l'atteindre ». Venir à l'e2C va me servir à « (m)e dépasser et (m)e découvrir (m)oi-même ». Avant d'aller en stage je dois me fixer des objectifs « pour construire (m)on avenir ». Avoir des objectifs cela va me servir dans la mesure du fait où c'est « une manière de penser » qui va me permettre de « pouvoir aller dans plusieurs sens ». Et comment dois-je m'y prendre ? et bien tout simplement en « acquér(ant) des compétences, en organis(ant) des tâches, en confirm(ant) (m)on projet professionnel ». Dans tous les cas, je ne dois pas rester « immobile » et avant d'aller en établissement « je me renseigne sur l'entreprise ».

Remarquons la personnalisation extrême de notre mise en récit par l'usage du pronom personnel (je) [intention du programme d'enseignement], toutefois lorsqu'ils répondent Issam comme Marine utilisent le pronom indéfini (on) ou bien le pronom nous. L'usage du « on » signifie-t-il une distance du locuteur avec son énoncé ? L'usage du nous, la manifestation d'une forte sociabilité et conscience de groupe ? Nous ne pouvons répondre. Ces réponses témoignent toutefois de la manifestation publique d'une bonne volonté scolaire, probablement renforcée par le fait qu'Issam et Marine ont tous deux (et seulement eux) Nathalie comme formatrice référente.

3.1.2. Quand l'énoncé se mue en auto-prophétie réalisatrice ou le coup de pouce de la CRE.

Si Marine participe activement au cursus de l'école, animant celui-ci de sa compréhension fine des attentes de sa formatrice référente, l'entreprise figure un univers inquiétant. Elle a déjà eu à souffrir de sa corpulence. Le travail des personnels va alors consister à simuler un entretien d'embauche avec la salariée d'une entreprise qui intervient régulièrement dans le cadre du mécénat de compétences. L'étroite relation entre la CME et la salariée, patiemment tissée au cours du temps, garantit un travail au plus près des aspects de la conduite qu'il convient de rectifier.

« (Elle a) **un gros problème d'image d'elle-même** et donc elle quand je cherchais quelqu'un pour faire une simulation, elle venait d'arriver. Ça faisait 2 jours qu'elle était là. Elle a tout de suite dit "Ah bah moi je veux bien" et la veille elle avait dit à Nathalie « moi j'irais pas faire des démarches de stage, je n'ose pas aller en entreprise, je sais pas comment on va faire » mais elle avait une crise d'angoisse. Elle ne voulait pas y aller. Donc on a dit, « on va la mettre en simulation » parce qu'elle dit "Moi j'ai déjà des entreprises qui m'ont jugées sur mon apparence". Et donc bon « bah on va te mettre avec une entreprise » ; en fait la dame, elle était expert-comptable, c'est Nadine qui vient souvent faire des simulations donc elle a rien de RH. Bah elle est venue et puis voilà elle l'a mis à l'aise et juste le fait que marine se dise « en fait **il y a des entreprises qui sont bienveillantes, qui mettent à l'aise**. Elle m'a pas piégé » puis moi j'avais aussi donné comme consigne voilà autant et bah Thifaine avait fait elle a reçu Thifaine et Marine **j'avais donné 2 consignes différentes à l'entreprise**. J'avais dit, « voilà Thifaine elle prend les entretiens à la rigolade, elle rigole à elle, rigole, c'est pas ... elle part dans tous les sens donc il faut lui montrer qu'un entretien c'est quelque chose de professionnel, que c'est pas, c'est pas la rigolade » et j'avais dit « Marine par contre faut lui montrer que voilà, c'est bienveillant », etc. Et en fait bah Marine, elle a adoré. Pour autant, il y avait rien eu de faramineux en plus, elle a eu un hyper bon retour de ça à chaque fois ils ont des grilles d'éval à nous faire remplir, qu'on donne aux référents et puis débrieffe avec le jeune et elle a adoré. Enfin, **elle a adoré les retours, elle était hyper fière d'elle et voilà ça a débloqué que c'était parti. Après elle a fait ses démarches par elle-même et que bah là elle est en stage de pré embauche, elle a fait un entretien pour un stage** et elle a pas eu du tout de difficulté à faire l'entretien ». Ingrid. Site 2

Marine doit, à l'issue de sa période d'intégration, signer un contrat d'insertion proposé par Ingrid. Ancienne élève de terminale de Bac professionnel, elle souhaite devenir secrétaire médicale. La difficulté à trouver du travail résulte – selon Ingrid – du faible nombre de postes dans ce métier couplé à des pratiques de recrutement où règne sans partage le souci de conformité des personnels à une norme corporelle. Marine est forte et risque d'aller d'échecs en échecs attendant gravement à une image suffisamment dégradée d'elle-même. Ingrid s'affaire à trouver une solution s'activant sur deux fronts : travailler le projet professionnel avec Marine et prospecter le marché du travail. Concernant le premier volet cela la conduit à faire légèrement dévier le projet de Marine, entamant un léger glissement de manière à ajuster les aspirations de cette stagiaire méritante avec la réalisation d'un stage pour lequel une opportunité d'emploi semble se dessiner. En effet, Ingrid est en contact avec la responsable d'une entreprise d'insertion enchantée du dernier recrutement. Le stagiaire embauché dépasse ses espérances, il n'en faut pas plus pour que Ingrid s'engouffre dans la brèche et demande – forte du crédit – renforcée par le placement précédent (un bon placement dirions-nous filant la métaphore bancaire), l'opportunité de pouvoir miser à nouveau. Marine assure ! Opportunité (fortune), l'entreprise recherche à recruter une

personne en contrat d'insertion suppléant au départ d'un salarié pour raison de santé. Il n'en faut pas plus à Ingrid pour placer Marine. Mais avant cela, il convient de travailler l'esprit. Marine souhaite avant tout travailler dans le secteur médical à titre d'employée de bureau ; qu'à cela ne tienne Ingrid trouvera l'équivalence avec le nouveau poste. Marine aime le travail de classement or il s'avère que l'entreprise gère des dons du sang (équivalence avec le monde médical), des appels, réclamations pour plusieurs entreprises (SNCF, Orange, Bouygues ...), autant d'activités administratives (appel, classement etc.) pour lesquelles Marine éprouve de l'intérêt. Il n'y a plus qu'à faire la proposition à Marine, qu'elle acceptera.

Le travail de la CRE s'assimile à une patiente construction « d'affinités électives » entre les exigences d'un poste et le souhait d'une personne n'hésitant pas légèrement faire « glisser » le projet d'équivalences en équivalences afin de persuader et convaincre la stagiaire.

*« J'avais un peu élargi quand j'avais dit Bah t'aimerais bien faire quoi elle me dit bah j'aime bien prendre des rendez-vous et puis à la base c'était secrétaire médical et bon elle trouvait pas ça c'est assez bouché - Elle en parlait avec ouais - et **puis je pense aussi que malheureusement les dans ce milieu-là ils ont une importance de l'image qui va lui causer des difficultés.** Tu vois, c'est si on. J'ai pas envie de lui dire de faire tous les trucs si elle se prend des stops alors que pour eux je suis sûre que l'apparence ça joue Tu vois. **Donc j'ai dit bon bah on va penser à une entreprise où il y a des postes en administratif** et donc c'est une entreprise d'insertion où on a mis un jeune en contrat il y a 2 semaines donc l'entreprise, je savais qu'elle était au taquet sur nous parce que le jeune, il cartonne donc j'ai dit bah tiens par hasard est-ce que t'aurais un poste encore en? C'est une entreprise d'insertion qui fait plusieurs choses **déjà ils font la si le don du sang t'appelle c'est eux qui passent des appels et ils traitent toutes les réclamations SNCF Orange, Bouygues Télécom et du coup Bah t'as des gens qui répondent au chat qui impriment, qui scannent, qui classent,** et cetera. Donc la dame elle m'a dit « Bah pas de souci, je peux la prendre en stage » et en fait elle m'a rappelé en disant « Bah j'ai mon assistante administrative qui arrête son contrat d'insertion, elle a des problèmes de santé donc j'aurai un Poste à pourvoir donc bah ça tombe bien **si ta jeune fait l'affaire elle peut démarrer en septembre le contrat** » donc là elle est en stage si tout se passe bien il y a un contrat pour elle ». Ingrid, site 2.*

Cette inscription n'est qu'une étape ; Ingrid espère que Marine pourra retrouver confiance en elle afin de pouvoir dans un deuxième temps bénéficier d'une formation de secrétaire médicale afin d'accomplir son « vrai projet ». C'est probablement là le deuxième moment du travail de persuasion exercé auprès de Marine. S'engager dans une telle voie, ce n'est pas renoncer au projet, c'est simplement le différer afin de le conforter sur des bases plus solides. Ingrid fait en effet le pari d'un changement de l'image qu'elle éprouve d'elle-même, mise en

confiance par ce contrat d'insertion, pouvant lui donner l'élan pour tenter de poursuivre son souhait.

*« Et c'est top pour nous. L'insertion parce que continuer à travailler le vrai, enfin le vrai projet, il pourrait lui payer une formation secrétaire médicale à côté. Il pourrait enfin tu vois, ça peut jouer aussi sur le fait **que si elle se sent bien peut être qu'elle va reprendre confiance** en elle peut être que son image d'elle-même va changer. Enfin tu vois, c'est. **Il suffit d'un déclencheur pour créer un cercle vertueux** ». Ingrid, site 2.*

3.2. Une situation plus problématique de fin de parcours.

L'examen des entrées et sorties du dispositif a permis de mettre en relief un fait : les personnes quittant le dispositif en sortie dynamique connaissent un brusque accroissement entre les 8^{ème} et 10^{ème} mois ; autrement dit ils sortent le plus tardivement possible, bénéficiant éventuellement d'un avenant au contrat, rallongeant celui-ci d'un ou deux mois. Il a pu également être établi que le temps passé en stage, facteur de sortie positive, s'égalisait pour les sorties dynamiques et positives des 9^{ème} et 10^{ème} mois. Il en résulte qu'il existe une fraction de la population qui éprouve de grandes difficultés à rejoindre une formation ou bien un emploi « pérenne » alors même que les personnes capitalisent un temps important en stage.

Pourquoi l'insertion est-elle si difficile alors que le temps passé en formation mais également en stage est conséquent ? Quelle décision adopter ? Au nom de quels principes ? Le cas présenté nous permet de nous situer au plus près des pratiques professionnelles. Il est d'autant plus intéressant qu'à la différence de la situation précédente (entreprise d'insertion) il s'agit d'une entreprise industrielle ayant établi une convention avec l'e2c afin d'accueillir des stagiaires, et proposer à ceux qu'elle jugerait les plus aptes, un contrat d'apprentissage. La situation présentée s'apparente à un examen d'entrée pour lequel le candidat ne semble pas avoir les aptitudes requises.

3.2.1. Le contexte : un parcours en vue de recruter des futurs salariés.

Fhemi est un stagiaire soudanais de 20 ans qui achève son parcours début juillet au terme de 7 mois de présence à l'école. Cette date correspond à la fin de son stage en entreprise, stage accompli dans le cadre d'un « parcours » liant l'école à une entreprise partenaire. Confrontée à de futurs départs à la retraite d'une partie non négligeable de son personnel qualifié, cette entreprise mène une politique active de recrutement. Elle s'est traduite par la mise en œuvre d'un parcours avec l'école : certains stagiaires se voient offrir la possibilité de conduire des stages de longue durée au sein de l'entreprise partenaire, celle-ci s'engageant à recruter sur contrat d'apprentissage ceux en qui elle verrait un futur salarié. L'entreprise prospecte et investit dans la formation de la future force de travail accordant du temps à la formation, complétant le forfait Région par un supplément de 300 euros / mensuel, avec possibilité pour ceux qui seraient recrutés, de pouvoir travailler durant les deux mois d'été en mission d'intérim avant de rejoindre une formation en alternance. Il faut donc au préalable, pour tout stagiaire, montrer sa capacité à travailler au sein d'un collectif et présenter des garanties sur le plan scolaire de manière à franchir l'obstacle des tests d'entrée en CFA.

Les stagiaires sont informés dès leur recrutement à l'e2C de la politique de l'établissement : il s'agit là d'une opportunité de carrière au sein d'un secteur fortement porteur aux dires de la CRE. Sa connaissance pratique du monde industriel – à titre de fille d'artisan et d'épouse d'un entrepreneur industriel - l'a immédiatement convaincue de l'intérêt d'une telle participation. L'école a été démarché par l'ancien DRH (Directeur des Ressources Humaines), animé de la volonté d'ouvrir la formation à de jeunes non diplômés. Mettre en œuvre un tel partenariat n'a pas été facile et tout d'abord en raison de l'implantation du site industriel à 40 km de la ville et situé à égale distance de deux autres communes, au sein d'un territoire où le réseau des transports est faiblement développé. A qui pourrait s'adresser un tel dispositif ? Où les stagiaires pourraient-ils loger ? Et quels moyens de transports pourraient-ils utiliser ? Réduire le recrutement aux stagiaires ayant le permis ainsi qu'un moyen de locomotion n'est pas la solution souhaitée en raison du faible nombre de stagiaires titulaires d'un permis, aussi a-t-il été prospecté auprès de jeunes de l'e2C déjà inscrits comme auprès d'autres résidents dans des communes voisines, et notamment dans l'une jugée dynamique sur le plan de l'insertion des jeunes (logement, entreprise). Trouver un foyer de jeunes travailleurs, sécuriser les

transports furent une composante importante du travail de la CRE, conduite de front avec l'élaboration de la « convention » liant l'entreprise à l'école : à quel type d'emploi souhaitent-ils former ? Convenir des modalités de travail de l'école (approche par compétences). Cinq stagiaires furent recrutés la 1^{ère} année, deux se virent offrir un contrat en alternance pour un bac professionnel dont un seul rejoignit les bancs du CFA. Mehdi alterne désormais période en CFA et travail dans l'atelier. Comme le dira le DRH à Jade « Des comme Mehdi, j'en redemande ».

Le dispositif est reconduit cette année mais n'accueille que deux stagiaires Hadrien et Florence. Aujourd'hui, nous faisons le bilan de fin de stage de Fehmi. Il s'agit d'un stagiaire soudanais, arrivé en France avec sa mère à l'âge 15 ans, après des études secondaires au Tchad. Il a par la suite bénéficié de deux années de remise à niveau avant de rejoindre un CAP carreleur qu'il n'obtiendra pas. Il intègre alors l'école de la deuxième chance à 19 ans, enchaine deux stages de libre-service avant d'effectuer son stage de plusieurs semaines dans l'entreprise. Jade m'informe qu'il souhaite ne plus vivre avec sa mère et me dit l'avoir orienté sur ce parcours car elle dit avoir remarqué chez lui « des capacités d'analyse » en dépit de son faible niveau d'écrit en français à l'origine de son échec au CAP. Aussi aborde t'elle l'entretien de fin de stage avec l'idée de pouvoir faire recruter de Fehmi sur un titre professionnel et non sur un CAP.

L'entretien se déroule en visio en raison de l'éloignement et du temps de trajet que cela aurait demandé. Je me retrouve dans la situation suivante : je ne demanderai pas la possibilité d'enregistrer la communication, la relation à l'entreprise étant jugée par trop stratégique et sensible, ce que me confirmera la CRE avant l'entretien ; en revanche ma position d'auditeur en ligne (mon travail et ma profession sont présentés et ma présence acceptée), légèrement décalé par rapport à l'écran tout en demeurant visible, me permet de prendre des notes en direct, cherchant au maximum à rester fidèle aux termes employés, ce que n'aurait pas permis une visite sur site.

Le bilan de stage s'accomplira en deux temps : la CRE, la DRH [responsable niveau 1 en charge de la gestion du personnel³⁹] et le chef de production [responsable niveau 2 ayant une connaissance intime du procès de production] échangeront dans un premier temps avant que

³⁹ Ce jour-là, il s'agit d'une stagiaire exerçant exceptionnellement un remplacement. Ce ne fut pas le cas lors des autres bilans de fin de stage.

Fehmi et le chef de ligne [tuteur] rejoignent la discussion. L'enjeu de l'échange, qui durera près d'une heure, à la manière d'un roman à énigme, se donne à voir dans la chute : Jade souhaite placer Fehmi dans une formation qualifiante. Anticipant une réponse possiblement négative en raison de son niveau de maîtrise de compréhension de l'écrit, Jade suggèrera un titre professionnel plutôt qu'un diplôme. Percevant au fil du discours une attitude réservée de la hiérarchie de l'entreprise (remplaçante DRH et chef de production), d'autant plus que la DRH n'est pas présente, Jade cherchera une issue dans un prolongement du stage de manière à ce que Fehmi puisse s'améliorer et révéler ses potentialités. Elle joue la montre. En effet, la fin du stage en entreprise coïncide avec celle du parcours aussi faut-il sécuriser la sortie, notamment grâce à un nouveau stage justifiant un avenant au contrat avec l'e2C. Tout au long de l'échange Jade s'avance prudemment de manière à jauger ce que pensent les évaluateurs, traquant les sous-entendus dans une situation dialogique où il est veillé par l'ensemble des protagonistes à ce que Fehmi ne perde jamais la face en public. Jade cherche quant à elle à gagner du temps, suggérant un mois de stage supplémentaire, de manière à ce qu'un avis positif puisse éventuellement s'exprimer ; si l'entreprise manifeste son accord, il sera aisé de prolonger le parcours au sein du dispositif. Cette sortie délicate manifeste la responsabilité morale dont se sent investie la chargée de relation entreprise.

Il faut dire que la conversion ne débute sur les meilleures bases. Dès le début de l'interaction, il est insisté sur le « manque d'autonomie » [« il ne prend pas d'initiative »] et de « maturité » de Fehmi. Le discours alternera éléments négatifs (manque d'initiative, non intégration au collectif, absence de curiosité, défaut de fabrication non remarqués pris comme indicateur de défaut d'attention) et positifs (des évolutions sont toutefois constatées sur chacune de ces dimensions autorisant à prolonger par la pensée une pente positive). On remarquera que l'échange débute par une interaction entre CRE / DRH, la CRE répondant à la critique de la DRH par une série de questions à l'adresse du responsable production visant à contrôler les conditions d'accueil de Fehmi (respect des heures de pause déjeuner, variété des tâches, rappel des objectifs fixés en commun, cahiers des compétences). Une joute feutrée pourrions-nous presque dire, rythme les échanges de parole, la DRH et surtout le responsable production énonçant des réserves, la CRE mobilisant les ressources locales évoquant Mehdi, ancien stagiaire modèle recruté par l'entreprise sur une formation de niveau bac professionnel en alternance – gage de sérieux de l'école – rappelant le statut de « FLE »

(Français Langue Etrangère) de Fehmi, dont les efforts sous l'expertise d'une professionnelle d'enseignement en FLE lui ont permis de progresser. « Ecoutons » les protagonistes.

Bilan de stage.

Ce bilan réunit la CRE que nous nommerons Jade, la remplaçant de la DRH que nous nommerons DRH, le chef de production nommé [François], le tuteur [Bernard,] ainsi que Fehmi.

Jade questionne DRH quant à son sentiment global sur ces deux dernières semaines. Fehmi est en progression sensible quant à son investissement. Il découvre le poste de travail malgré un début difficile avec le personnel. « Est-ce parce que je le mets trop à l'aise ? » se demande DRH. Là il va plus facilement sur la ligne, a pris ses pièces et est allé en qualité [avec le contrôleur en charge de la qualité]. Le [responsable de la production], François prend le relais et énonce qu'il n'est pas réellement en « autonomie » et a besoin de plus de « maturité » car il rencontre des difficultés pour prendre des « initiatives ». « S'il (Fehmi) attendait au début, il s'investit un peu plus actuellement mais il reste des marges de progression ».

Jade reprend le fil du propos énonçant que des objectifs avaient été fixé et notamment le travail sur la curiosité : « pose-t-il des questions ? » même si elle reconnaît que le métier n'est pas facile. E* [chef de production] répondra disant que Fehmi a travaillé ce matin avec l'agent qualité sur un produit présentant un défaut qu'il n'a su voir. Le jugement est mitigé aussi Jade demande s'il ne s'agirait pas d'un manque de confiance ? François lui énonce qu'il faudrait un léger cran supplémentaire sur le plan de l'initiative et ce serait parfait.

La communication ? interroge alors Jade. François (le responsable production) souligne une amélioration même s'il rappelle que les tâches dont il doit s'acquitter ne sont pas propices à la communication : Fehmi passe un temps important à déplacer des palettes – même s'il ne fait pas que cela – ce qui constitue une tâche physique qui exige peu d'échange d'informations. Cela fait partie du travail dit-il, même s'il (Fehmi) préférerait faire autre chose. Jade lui demande si cela est systématique sur une journée, à quoi François lui répond qu'il s'agit là d'un travail qu'il fait lui-même et que cela fait partie du métier. Jade l'interroge alors sur les repas de midi, se mêle-t-il au groupe ? François lui répond qu'il déjeune seul. Quand les membres de l'équipe rentrent de la cantine, ils le croisent avec son portable, « les jeunes sont comme ça » conclue-t-il. Jade lui demande alors s'il dispose d'une heure pour déjeuner, ce que confirme son interlocuteur lui affirmant qu'il autorise même Fehmi à quitter son poste dès 11h30.

Jade l'interroge ensuite sur son niveau de langue lui demandant si Fehmi éprouve des difficultés d'expression. François répond de manière affirmative pour l'oral, il « ne l'a pas retesté à l'écrit parce que c'était difficile ». François rajoute qu'en ce qui concerne l'écrit, il doit d'abord être en « autonomie » [être en mesure de travailler seul], or dit-il, il éprouve pour l'heure des problèmes de (contrôle de la) qualité qu'il faut d'abord régler. François rajoute qu'il éprouve des grosses difficultés en lecture, il a du mal à déchiffrer et lit non pas mots à mots mais lettres par lettres aussi évite-t'il de le soumettre à de tels exercices afin de ne pas le « complexer ». Jade lui raconte alors qu'à son arrivée à l'e2C, Fehmi avait un très faible niveau mais qu'il a pu progresser grâce aux exercices que lui avait donné Aline la formatrice FLE (Français Langue Etrangère). Il a progressé mais sur six mois seulement rajoute-t'elle. François décrit alors une des tâches qui lui a été confiée depuis peu ; elle consiste, deux heures par jour, à contrôler la qualité des pièces. François demande

aux agents qualité de le mettre en autonomie mais c'est difficile et il ne souhaite pas le mettre en difficulté. C'est vrai enchaîne-t'il qu'il faut lui dire « On croit en toi. De l'entendre ça peut faire que ça peut fonctionner ».

Au terme de ce 1^{er} échange Fehmi rentre dans la salle, accompagné de son tuteur, ouvrier qualifié relativement âgé. Jade engage la conversation.

Jade : Alors Fehmi comment vous sentez-vous ?

Fehmi : ça va, ça se passe bien.

Jade : Vos missions vous vous en souvenez ? »

Fehmi : non.

Jade : « plus d'autonomie, prise d'initiative, aller vers l'agent qualité, faire des observations, communiquer, c'est bon pour vous ? »

[silence de Fehmi]

Jade reformule : vous vous êtes senti plus en autonomie ?

Fehmi : la semaine s'est mieux passée que la semaine d'avant.

[Le tuteur confirme par un hochement de tête en souriant] puis il ajoute : ça a progressé.

Encouragé Fehmi devient plus loquace.

Fehmi : Avec M, J et A [ouvriers de production et contrôleur qualité] je me sens mieux, je m'explique bien, je fais moi-même.

Jade : Vous vous sentez capable d'appliquer les mêmes gestes ?

Fehmi : il [le tuteur] m'a expliqué comment faire les contrôles, les machines.

Jade : Vous pensez que vous les avez mémorisés, que vous êtes capables de les refaire ?

Fehmi : oui

[Le tuteur confirme à nouveau par un hochement de tête]

Fehmi rajoute : là une dame [opératrice contrôle qualité] m'a laissé faire tout seul.

Le tuteur : donc demain tout seul.

Jade : Vous ne pouvez pas tout apprendre en même temps.

François lui pose alors une question sur les défauts, Fehmi répond que le travail (contrôle de qualité) est « facile ». Le tuteur affirme alors que ce travail n'est pas « évident », Fehmi rétorque alors « après on me montre (parlant des erreurs) mais on me dit que ce n'est pas grave ». Le tuteur reprenant « Ah oui, la gravité des défauts ».

Jade : alors la préparation des palettes, c'est un peu physique.

Fehmi : oui

Jade : Vous le faites ?

Fehmi : oui.

Jade : ça consiste en quoi ?

Fehmi : Ils envoient les pièces.

Le tuteur précise « et il faut dire s'il y a des défauts avant qu'elles aillent chez le client ».

Jade : et les gestes, c'est compliqué ?

Fehmi : oui au début, j'ai fait, j'ai mal dormi.

Jade : Oui c'est dur, vous êtes conscient que ça fait partie du boulot. Après il faut s'habituer, vous avez conscience que cette tâche est répétitive ?

Fehmi acquiesce.

Jade : L'environnement de l'entreprise, est-ce que vous vous sentez bien ?

Fehmi : oui.

Jade : D'accord avec nos conditions de travail ?

Fehmi : oui.

Jade : par rapport aux outils, méthodes de travail ? Est-ce que vous posez des questions ?

Fehmi : oui mais je ne connais pas les outils.

Jade : Est-ce que vous prenez des notes sur le cahier de M. [tuteur]

Tuteur précise : l'agent qualité a fait des photocopies des tâches basiques. Tu l'as relu ?

Fehmi : oui.

Jade : Notez-vous le soir sur le cahier [portefeuille des compétences] ?

Fehmi : Non je fais toujours la même chose. Je n'ai pas noté, c'est toujours pareil.

Le tuteur rajoute que les lignes 51/52/55 sont différentes. Le chef d'atelier rappelle que l'enjeu réside dans la conduite du stagiaire à la réalisation de différentes tâches [qui semblent identiques et répétitives à Fehmi], le tuteur dit l'avoir sur la ligne 51 pour l'avoir à côté et propose de le mettre la semaine prochaine sur le palettiseur. Il lui sera répondu par la négative par le chef de production car le « palettiseur, c'est compliqué ».

Jade explicite alors à Fehmi que l'entreprise doit davantage le tester et que la décision (embauche en contrat d'apprentissage) ne sera pas prise aujourd'hui, ce que confirme le chef de production. Elle lui explique alors que l'entreprise va demander de le tester en situation comme s'il était un salarié, simplement sur la petite partie sur laquelle il a travaillé. Elle lui rappelle qu'on lui demande d'être très réactif sur ça.

François rappelle à Fehmi que l'apprentissage d'un métier requiert de « se montrer investi », « de poser des questions » mais aussi « s'intégrer à l'équipe » notamment durant les repas.

Jade demande alors à Fehmi s'il a croisé Karim [ancien stagiaire de l'e2C en contrat d'apprentissage Bac professionnel pour l'entreprise]

Fehmi lui répondra qu'il l'a croisé mais sans plus.

Jade lui conseille de discuter avec lui de manière à savoir ce que l'on attend de lui.

Fehmi quitte la salle.

La discussion porte alors sur l'éventualité d'un contrat d'apprentissage, question portée par Jade qui rappelle que Fehmi termine son contrat à l'e2C sous peu. L'équipe se montre réservée, aucune décision n'est prise.

François : pour l'instant la décision vous incombe. Nous [responsable production – DRH] on se base sur l'avis de Bernard [tuteur], qu'il [Fehmi] prenne son temps. Jade rappelle qu'on est sur un parcours et qu'il s'il faut refaire un stage, cela est envisageable. François note qu'il observe une évolution, on le voit échanger avec des agents qualité. On verra à la fin de la semaine. Refaire une période de stage ça pourrait être intéressant.

Jade : nous on a un bac pro en apprentissage.

François : J'ai peur que ce ne soit difficile. C'est au CFA et à vous aussi de nous dire. Il rajoute que « pour moi le bac prof il faudrait faire une préparation en amont. Ecrire une phrase pour lui, ça va être compliqué ». Jade opine, elle confirme que le bac professionnel ne lui est pas accessible mais elle songe à un titre professionnel. « Est-ce que cela vous satisferait ? ». Ni le chef de production, ni la DRH ne peuvent s'avancer pour l'heure.

Nous échangeons à chaud. Jade me dit qu'il ne faut pas lâcher Fehmi comme ça le 7 juillet (date de fin du parcours) car ce serait tout gâcher et insiste également sur les effets qu'auraient pour lui le fait de ne rien retirer de cette formation. Elle m'énonce qu'il sera facile de rallonger le stage.

L'apprentissage qui s'est longtemps développé sur le tas (job on the training) revêt une nouvelle forme, pédagogique celle-là, découpant l'apprentissage en activités évaluées requérant des pratiques d'écriture (fiche d'évaluation renseignée par le CRE et le responsable production, cahier que doit remplir le stagiaire intitulé « portefeuille de compétences »). L'entretien de fin de stage est un pré-examen de recrutement ouvrant, dans le cas d'un avis favorable de l'entreprise, aux tests écrits du CFA (Centre de Formation pour Apprentis). La situation est celle d'une pédagogisation de la présélection. Elle porte sur les activités accomplies par Fehmi : placé en fin de ligne de production, il doit d'une part déplacer des palettes et d'autre part, tâche récemment confiée, consacrer 20 % de son temps au contrôle qualité des pièces produites sous l'œil vigilant d'un agent qualité. Tout au long du bilan son activité est passée au tamis d'un ensemble de questions portant sur des compétences attendues.

Dans un 1^{er} temps le responsable de production et la CRE échangeront à partir d'un guide d'entretien commun qu'ils feront défiler tout au long de la séance : Fehmi prend-il des initiatives ? Communique-t-il ? S'intègre-t-il au collectif de travail ? Est-il en autonomie ? Réalise-t-il des observations ? Pose-t-il des questions ? Se remémore-t-il les gestes ? Rédige-t-il sur son cahier les activités réalisées dans la journée ? Autant d'indicateurs qui font du stage un exercice scolaire.

Fehmi, placé en situation de domination sociale, en raison de son jeune âge, de son inexpérience et de sa condition de migrant, éprouve bien du mal à répondre aux exercices scolaires qui lui sont demandés. A la question : « Renseignez-vous le portefeuille de compétences ? », Fehmi répond de manière négative en raison de son extrême fatigue le soir, rajoutant qu'il n'y a pas grand-chose à écrire dans la mesure du fait où les tâches sont répétitives. Le tuteur prend sa défense, du moins concernant la pratique d'écriture, affirmant que des photocopies ont été faites (graphie des gestes de travail) et lues, le dispensant en cela d'un exercice obéissant à une tout autre logique ; écrire requiert un rapport réflexif à son travail, identifiant des compétences, permettant de s'entraîner en vue d'un éventuel examen. Cette expérience du travail, appréhendée comme répétition de tâches éprouvantes, conduit Fehmi à ne voir dans le contrôle qualité, qu'un travail « facile » en raison de la faible pénibilité de la tâche, quand le responsable production y voit un travail exigeant rigueur et attention, travail d'autant plus important qu'il concerne le contrôle de la production et la relation au

client, zone d'incertitude cruciale pour une entreprise. Fehmi ne semble pas davantage distinguer les tâches sur les différentes lignes quand son tuteur se propose de varier son activité, en raison du sentiment de monotonie ressenti et verbalisé. Un véritable malentendu règle les échanges.

Fehmi ne fournit pas les réponses attendues et le responsable n'y croit guère s'en remettant à la prophétie auto-réalisatrice (il dira avec une pointe de dépit que trahit le ton adopté : « qu'il suffit de lui dire que l'on croit en lui pour que cela se réalise »), émettant en coulisse mais jamais en présence de Fehmi, des réserves quant à sa maîtrise de la lecture et l'écriture. S'il se retient d'énoncer sa réserve en matière de maîtrise de la langue, soucieux de lui permettre de sauver la face, il n'hésite pas toutefois à lui faire part publiquement de sa réserve quant au contrôle qualité ; remarque que Fehmi atténue rappelant qu'il lui a été dit que « ce n'était pas grave ». Il réitéra cette méconnaissance de l'enjeu à propos de la mise en palette à tel point que le tuteur, allié précieux jusque-là, lui rappellera que le contrôle des pièces, y compris au moment de l'emballage, est important.

Quelle est alors la réponse adoptée ? Elle consiste à décaler la prise de décision. Accorder du temps, c'est lui donner une nouvelle chance, c'est également s'interdire de prendre une décision en l'absence de la DRH. Fehmi illustre la situation de ces jeunes stagiaires jugés méritants - jugement récurrents concernant les migrants désignés sous la catégorie tout à la fois politique et pédagogique de public « FLE » (Français Langue Etrangère) – et pour lesquels, il est différé autant que faire se peut la fin du parcours à l'école. Jade⁴⁰ est d'autant plus engagée à défendre ce candidat qu'elle a pu, au contact de la formatrice FLE de cette école, partager le jugement de cette dernière sur les personnes en situation migratoire.

Car la formatrice en langue française a une tout autre vision de Fehmi. C'est une personne volontaire, qui a déjà fait de sa propre initiative un dossier consacré à la situation politique au Soudan, « C'est un leader né » conclue-t'elle. Bien qu'il ait un faible niveau de français et qu'il s'investisse peu dans l'écrit, elle souligne que Fehmi, comme de très nombreux locuteurs africains, est polyglotte (il parle quatre langues), ce qu'elle juge être un formidable potentiel linguistique contrebalancé par ce qu'elle juge être la faible efficacité du système

⁴⁰ Les formateurs et chargés de relation à l'entreprise sont unanimes à louer l'engagement des « FLE ». Leur situation matérielle et linguistique ainsi que leur persévérance les conduit à bénéficier de parcours plus longs (603 contre 478 heures).

d'apprentissage du français. Sensible au passage d'une langue sémitique à une langue indo-européenne, d'un système graphique à un autre, en raison de sa propre expérience professionnelle⁴¹ elle nous affirme que cela suppose le franchissement de nombreux paliers que ne sait distinguer le système d'apprentissage du français. Comme elle l'énonce, sous forme de reproche, parlant du potentiel linguistique de Fehmi.

« Parce qu'il faut le voir si on le voit pas comment ... Si on le voit, on peut mettre de l'engrais, mais si on le voit pas, on marche dessus. Ça ne pousse pas ». Aline, site 4.

Fehmi est un stagiaire doté un énorme potentiel culturel et linguistique que ne sait malheureusement reconnaître et valoriser le système de formation ; ces atouts couplés à son engagement, en font un candidat éligible à la prolongation de parcours. Fehmi bénéficie de « circonstances atténuantes » qui suspendent le principe de responsabilité individuelle. Cette croyance – partagée au sein de l'école – se heurte toutefois aux exigences du parcours initié par l'entreprise. Et ce n'est pas tant la compréhension de l'oral et de l'écrit (compétences acquises à l'école), ni même les compétences du référentiel de l'e2c qui le pénalisent mais bien plutôt sa difficulté – selon le responsable production – à exécuter une tâche (le contrôle qualité) et surtout identifier les zones d'incertitude de l'entreprise (qualité de la production, relation au client). Le compromis adopté (prolongement du contrat en vue d'un recrutement sur un titre professionnel) consiste alors à dessiner une pente de progression (le niveau attendu pour le prochain entretien) à l'aune duquel Fehmi sera évalué.

Conclusion du chapitre 3.

Travailler à l'insertion professionnelle à travers le suivi de stages conduit le CRE à exercer un travail de parrainage auprès des entreprises. Il est veillé, autant que faire se peut, à ajuster les attentes des entreprises avec les exigences pédagogiques du parcours. Les entreprises proposées ne sont pas identiques selon que le stagiaire se situe en début ou en fin de parcours. Les entreprises jugées les plus bienveillantes recevront de jeunes novices quand les entreprises dites exigeantes se verront envoyer des stagiaires plus aguerris, jugés aptes à

⁴¹ Aline a vécu ce passage lorsqu'elle a dû apprendre l'arabe pour raison professionnelle.

rejoindre le marché de l'emploi. En procédant de la sorte – et il s'agit d'une norme qu'il est toujours difficile de respecter - les CRE cherchent à tenir deux exigences pouvant s'avérer contradictoires : d'une part, conserver un vivier d'établissements à même d'accueillir des stagiaires voire même d'en recruter certains, et d'autre part, veiller à la dimension pédagogique du stage exigeant un devoir de protection du stagiaire contre tout aléas. Le travail des CRE est art du maintien d'un équilibre précaire des tensions entre stagiaires et entreprises veillant à désamorcer tout conflit qui pourrait être préjudiciable aussi bien au stagiaire qu'à l'école elle-même, le retrait de la relation de coopération de la part de l'entreprise valant sanction. Aussi est-il exercé un contrôle permanent et diffus des dispositions sociales des stagiaires. Être en mesure de respecter la discipline du travail et la hiérarchie d'encadrement sont les dispositions (à distinguer des compétences) principales (Lahire, 2002) attendues, elles s'inscrivent dans l'histoire même du capitalisme (Thompson, 1988). Être en mesure de respecter les codes en vigueur dans les relations de services comme la présentation de soi ainsi que l'usage d'un registre langagier qui efface toute marque d'appartenance sociale, constituent une seconde strate socio-historique de dispositions sociales qu'il convient d'incarner. Il en est une autre, propre à la forme scolaire de l'école, elle consiste dans l'attente d'un « sujet éveillé » doté de curiosité, apte à prendre la parole pour poser des questions afin de s'inscrire dans un collectif tout en se constituant en sujet apprenant. C'est là une situation nouvelle et curieuse, placé en situation de domination sociale (comme toute situation d'apprentissage), il est attendu des stagiaires qu'ils prennent des initiatives alors même qu'ils sont censés ne rien connaître et sont de surcroît, intimidés par la confrontation à un monde que bien souvent ils méconnaissent⁴² car il s'agit du monde des adultes et du travail. Or il est des univers sociaux où lorsque l'on ne connaît pas, on écoute et on observe, apprenant de manière mimétique. En méconnaissant ce type de rapport pratique à l'apprentissage, pour y substituer rapport scolaire au monde propre aux classes et fractions de classes les plus pourvues en capital culturel, les stages peuvent placer les apprenants en situation d'injonctions contradictoires. Ce qui est un mode de faire (travailler et observer) peut être appréhendé comme un non-faire, un manque d'autonomie. Il s'agit là d'une rupture franche avec d'anciens modes d'apprentissage fondés sur la hiérarchie – parfois brutale – entre ouvriers / apprentis, l'apprentissage se réalisant par transmission orale-

⁴² Rappelons que 80 % des stagiaires déclarent n'avoir aucune expérience professionnelle.

mimétique, les apprentis apprenant grâce à l'observation silencieuse de gestes qu'ils reproduisaient.

Simultanément, de nombreuses entreprises usent de l'e2c comme d'un réseau à même de déceler des aptitudes de la part de certains stagiaires. Les interactions permanentes avec les CRE contribuent au jour le jour à bâtir une culture commune de l'évaluation. En l'occurrence, l'attestation de compétence acquise exerce moins d'impact que la répétition jour après jour des mêmes questions sur les mêmes domaines de compétences, objectivant par le truchement de documents écrits, le potentiel d'employabilité du stagiaire. Cela contribue à diffuser modestement mais sûrement une norme commune du travail de formation des stagiaires.

Ce type de relations ne peut se maintenir qu'à la condition de travailler à la confiance réciproque entre employeur et CRE/formateurs référents. Cette exigence est au principe d'un éthos professionnel fondé sur la transparence (ne pas tromper l'entreprise lors de l'envoi d'un stagiaire), la disponibilité (garantir la réactivité en situation d'urgence). La responsabilité sociale (protection du stagiaire que l'on introduit dans le cercle de l'entreprise) dont se prévalent les professionnels de l'école, contribue à l'ambivalence de la relation à l'entreprise. Il est des impératifs qui peuvent conduire à exclure des établissements du réseau. Nécessaire l'entreprise peut être boycottée si l'usage du travail du stagiaire est jugé nocif.

L'exercice du maintien de l'équilibre des tensions entre stagiaires et entreprise, octroie au CRE/ formateurs référents, le pouvoir de classer et ordonner les stagiaires selon leur degré de conformité à la norme pédagogique. D'une part, le stagiaire doit être en mesure d'attester des dispositions sociales attendues (discipline et respect de la hiérarchie ; présentation de soi et neutralité sociale du langage ; curiosité scolaire et bonne volonté culturelle d'intégration) comme il doit également attester de son engagement dans le référentiel e2c (logique du projet) et sa capacité à accepter la critique, indicateur de sa « maturité », gage de responsabilité sociale. Il en résulte que les plus « méritants » seront à même, en dépit de l'exhortation à l'autonomie et la recherche solitaire de stages, de bénéficier des meilleures places. Accumuler des stages selon un ordonnancement pédagogique orienté vers un but, sans attermoiement butinant d'un métier à l'autre, est lors le meilleur moyen d'obtenir les meilleures places. L'e2c, à l'échelle de son réseau, ordonne les personnes dans la file d'attente du chômage.

Le suivi de stage requiert l'art de la gestion de l'équilibre des tensions (Elias, 1991) entre les stagiaires et les établissements d'accueil.

Les stagiaires, rompus à la « mise au format pédagogique » du stage en entreprise (fiche métier, renseignement du « portefeuille des compétences », bilan de fin de stage en présence du tuteur) tel que prescrit par l'e2c, rejoignent les établissements avec une attente pédagogique forte. Ils souhaitent que le tuteur soit disponible, leur transmette des informations sur les tâches à accomplir, leur explique l'organisation du travail et veille à leur bonne intégration au sein du collectif. Leur expérience antérieure, forgée durant leur formation scolaire et/ou le suivi de dispositif d'insertion professionnelle en amont de l'e2c, négative à très négative pour nombre d'entre eux, les renforce dans leur attente et les conduit à se prémunir contre ce qu'ils estiment avoir été une déviance aux conséquences graves sur leur état de santé (objet du chapitre 7). Aussi sont-ils extrêmement attentifs aux conditions de formation, à la place qui leur est faite au sein du collectif comme au respect des clauses du contrat les liant à l'entreprise. Cette attente n'est pas sans exercer une pression diffuse auprès des CRE contribuant à renforcer le travail de veille qu'ils mènent auprès des entreprises ; les CRE doivent toutefois exercer une vigilance critique vis-à-vis de ces discours ; pour certains stagiaires, ce peut être un alibi servant à se défaire reportant la responsabilité de l'échec du stage sur l'employeur (la « faute aux patrons »). Ce type de jugement, par lequel s'exprime une histoire de classe faite corps, exige un travail systématique de mise à distance et de pondération du jugement de la part du CRE. Travailler comme CRE c'est exercer l'art de la prudence dans l'exercice du travail de soin porté au suivi des stagiaires.

Simultanément, les établissements attendent des stagiaires le respect de la discipline au travail. Assiduité, ponctualité, respect de la hiérarchie sont les conduites auxquelles ne saurait déroger les stagiaires. Cette attente, commune au CRE et tuteur, revêt une dimension cruciale lorsqu'il s'agit d'établissements habitués à recevoir des stagiaires, voire même parfois, participant pleinement du recrutement de stagiaires. L'implication des entreprises dans le dispositif peut revêtir des significations multiples : accueil de stagiaire en raison de l'engagement de l'entreprise dans la RSE (Responsabilité Sociale d'Entreprise), recours à l'e2c comme étape de pré-sélection de salariés futurs, notamment à travers la formation de « parcours de formation », éthos de la responsabilité d'artisans, commerçants soucieux de

transmission intergénérationnelle. Mais quel que soit l'engagement de l'entreprise, la conduite du stagiaire peut contribuer à ternir la réputation du CRE diminuant le portefeuille d'entreprises qu'il est possible de contacter, affaiblissant le travail de mobilisation des CRE notamment des stagiaires éprouvent des difficultés à trouver des stages en dépit de leur engagement. Or, les résultats du chapitre premier soulignent combien le travail des CRE consiste en un travail de mobilisation continu en faveur des stagiaires faisant preuve de bonne volonté mais peinant à rejoindre des établissements de travail. Il convient de veiller à ce que l'attitude de certains ne contribuent pas à pénaliser les méritants, réaffirmant de la sorte l'adhésion aux valeurs de méritocratie pondérées par la recherche d'équité. De là l'exercice d'un pouvoir légitimé au nom de ces deux valeurs – méritocratie / équité – ordonnant les stagiaires qui éprouveraient des difficultés à accéder aux stages sur la file d'attente. A cet ordonnancement des stagiaires répond l'ordonnancement des établissements dans le cas de conflit. Les établissements jugés les plus éloignés de la pédagogie de l'e2c, voire même parfois jugés discriminatoires en raison des pratiques des certains chefs de service, sont proposés à l'issue du parcours, sorte de rite d'initiation à ce qui peut exister en entreprise.

Chapitre 4. Travailler comme formateurs et CRE en centre : normes professionnelles et gestion des situations. P. Pérez

Travailler à l'e2c, c'est s'engager, dans un calendrier contraint, à conduire les stagiaires vers une sortie positive avec un objectif fixé annuel à atteindre. Le 1^{er} chapitre a montré combien le temps de présence en stage se trouvait associé à une meilleure insertion : les personnes en sortie positive cumulent plus de temps en entreprise - à durée de parcours égale - que ceux en sortie dynamique et plus encore que ceux quittant l'établissement sans solution. Il a pu être établi que le temps de stage s'égalisait pour les sorties dynamiques et positives entre les 8^{ème} et 9^{ème} mois, période où le parcours se trouve allongé pour une fraction de la population qui peine à obtenir une sortie positive ; ils ont alors de grandes chances de transiter vers un autre dispositif des politiques en faveur de l'emploi des jeunes. Ce fait manifeste l'engagement des professionnels qui allongent le parcours afin de trouver une issue favorable. Aussi nous allons nous intéresser au rapport que les CRE et formateurs référents entretiennent avec les objectifs qui leur sont assignés, ainsi qu'aux normes qu'ils co-construisent avec les stagiaires.

1. Rapport aux indicateurs de gestion et négociation.

1.1. Distance aux indicateurs de gestion.

Interrogés sur les indicateurs de gestion et notamment sur le taux de sortie positives, les formateurs et chargés de relation d'entreprise affichent, pour un grand nombre d'entre eux, une distance que l'on ne saurait assimiler à un refus. S'ils sont unanimes à reconnaître la nécessité d'objectifs chiffrés en raison du caractère public du financement, ils pondèrent la « prégnance » de l'indicateur au nom de l'intérêt du stagiaire.

« P : Il me vient une question : qu'est-ce que c'est pour toi une sortie positive ?

M : (rire) moi mon truc c'est que je me dis qu'un jeune qui est venu ici c'est simplement qu'il a besoin de nous. Il a pas été capable, ou il ne sait pas comment se débrouiller seul à l'extérieur, à partir du moment où on va travailler avec un jeune, qu'il sort d'ici qui te dise : « moi j'ai un projet, je suis capable de faire ça », tu l'as mis dans une autre dynamique, pour moi c'est une sortie positive. S'il a pas trouvé de boulot, c'est pas parce qu'il a pas trouvé de boulot, qu'il est pas rentré en formation que c'est

***néгатif.** Tu vois : « S'il me dit, je veux faire un service civique », officiellement ce n'est pas une sortie positive dans les chiffres officiels quand tu fais les bilans mais pour moi c'est du positif pour le jeune parce qu'il est parti dans une autre dynamique. Et tu vois quand il revient un an après te voir et qu'il te dit : « J'ai travaillé, j'ai fait ci, j'ai fait ça », c'est bon tu te dis, il est parti ». Mourad, Site 7.*

Sur un autre registre Eliane qui, après avoir affirmé l'impératif d'efficacité, s'interroge sur le caractère pérenne que pourrait avoir une sortie précipitée, faute d'avoir bien éprouvé la robustesse du choix du stagiaire. Aussi faut-il s'accorder du temps, de crainte d'une désorientation.

« E : Dis-moi, mais vous avez aussi les fameux 60 % là de sortie positive, comment on fait ?

*D : Bah c'est particulier parce qu'on a ces objectifs hein de rentabilité. Et on va pousser en fait à aller sur des formations, sur de l'emploi alors que peut-être le jeune n'est pas prêt à ce moment-là, qu'il **mériterait plus de temps de réflexion** de passer par autre chose. La logique des chiffres et de la rentabilité, je la comprends hein, mais c'est pas très humain et... C'est ouais, c'est que c'est pour moi, c'est compliqué quoi. Et en même temps, si on faisait 20 % de sortie positive, y aurait clairement des questions à se poser sur notre **efficacité** hein, mais ouais, c'est quelque chose. J'en ai marre qu'on en parle tout le temps enfin faire du chiffre, là faut qu'on sorte des jeunes positivement. **J'ai peur que parfois on envoie des jeunes sur des secteurs qui ne leur conviennent pas**, quoi. J'ai pas l'impression, mais **on a quand même des jeunes qu'on va envoyer sur un CAP ou un emploi et qui un mois après n'y sont plus**. Ouais. Donc, ce qui était une sortie positive va se transformer en sortie négative. Alors après, je crois qu'on a 3 mois pour évaluer une sortie vraiment pleinement positive ou négative ». Eliane, site 3.*

Elle oppose alors à la mesure chiffrée des indicateurs renvoyant au statut des personnes (emploi / formation), une définition fondée sur la pleine conscience de ses capacités. Être autonome c'est pouvoir se fixer des objectifs et être en mesure de les atteindre.

*« Ma définition, ce serait que le jeune puisse être **conscient de ses capacités**, et du principe de la réalité du monde qui l'entoure et qu'il puisse **avoir les outils nécessaires, la méthode pour atteindre des objectifs qu'il puisse se fixer**, c'est ça ; savoir qu'il a des objectifs, qu'il en est capable et avoir la méthode pour les atteindre, c'est ça je trouve en faire des citoyens éclairés sur le monde d'aujourd'hui ». Eliane, site 3*

C'est au nom d'une telle conception du sujet qu'il est affiché une distance à l'indicateur de sortie positive et qu'il est revendiqué un temps nécessaire ; ce temps est pédagogique, il peut excéder le temps institutionnel du contrat comme il vise à se prémunir de toute sortie précoce. Telle est la position d'une CRE d'une autre école où la critique de la sortie positive oppose les professionnels sous le rapport de la sortie précoce (pour faire du chiffre) à la

revendication d'un temps pour travailler la robustesse projet professionnel. Une orientation trop précoce d'un stagiaire, sans confirmation du projet professionnel, tout simplement en raison de ses absences répétées, c'est non seulement prendre le risque de placer la personne en échec mais encore se comporter de manière hypocrite avec elle. Une éthique de la responsabilité anime cette revendication d'une définition alternative : une sortie positive est avant tout une sortie « pérenne ».

« Ben franchement, une sortie en emploi ou en formation mais vraiment en accord avec les... les envies et les aptitudes du jeune quoi, enfin, quand on parle sortie positive, des fois on est tenté de ... Là, il y avait un formateur la dernière fois qui me disait par rapport à un stagiaire qui est toujours absent. A la base, il s'intéresse au bâtiment, mais il n'a même pas fait de stage réellement et ça fait 3 mois qu'il est chez nous. **Il disait ça serait pas possible de, peut-être qu'on pourrait l'orienter vers une formation dans le bâtiment et je lui ai dit franchement « toi vas-y, propose lui si tu veux, mais moi je trouve »** enfin, **ça serait tellement hypocrite de faire ça pour lui parce que son projet il est pas confirmé.** Le stagiaire c'est clair qu'il n'est pas prêt actuellement à s'investir, à chercher une formation, il va, **il va rester un mois et puis il va tout planter, quoi !** Donc peut être que de s'accorder une période de réflexion, bah ça sera plus positif pour lui quoi. Ouais, après. Voilà donc moi les sorties positives. Juste pour avoir un plus. Un ouais, je suis pas fan quoi. Ouais après. Donc voilà, faut que ce soit **une sortie vraiment positive. C'est une sortie qui convient aux stagiaires avant tout et sur lequel il peut s'engager sur la durée.** Donc quelque chose qui est. Qui est bien validé quoi ». Jade, Site 1.

Aussi est-il plaidé l'échange avec la direction en vue de trouver le bon équilibre, exercice facilité par la trajectoire de la directrice ; ancienne formatrice, celle-ci connaît les exigences du terrain et permet un travail à dimension humaine. Si l'exigence du résultat reste nécessaire, condition de la survie des écoles de la deuxième chance, il n'en demeure pas moins que l'action ne peut se réduire à une culture guidée par le seul résultat quantitatif.

« Tu vois, c'est pas que du, c'est vrai que à la direction générale, ils sont plus dans le chiffre parce qu'ils ont pas le contact quotidien avec les jeunes donc. Donc ils ont pas la même approche et heureusement parce que du coup ils ont un peu plus de. Voilà, ils ont une vision différente qui est intéressante aussi, et **c'est aussi pour ça que les autres e2c perdurent** alors qu'il y a plein de formations qui ont fermé. Tu vois ? Donc c'est pour ça que je jette pas du tout la pierre mais faut qu'on trouve un équilibre entre ces 2 visions là quoi. **Et sur le terrain, il y a quand même une humanité,** tu vois ceux qui sont au contact des stagiaires directement, même Corine, elle était formatrice aussi avant donc ça aide. Mais même si elle est vachement carrée tu vois, mais **tu peux quand même échanger.** Elle aime la bienveillance vis-à-vis des stagiaires, elle pense beaucoup chiffre, mais pas que non plus quoi donc. Donc quand même. Voilà, faut trouver un équilibre ». Jade, site 1.

On oppose ainsi à la froideur de la décision dirigée par la mesure de l'indicateur, l'humanité guidée par la relation à autrui. D'autres retournent l'argument de l'efficacité au nom de l'efficience : à quoi pourrait servir une sortie positive si celle-ci, brusquée faute de tenir compte de la problématique du stagiaire, induit un second parcours signant là un aveu d'échec.

« Alors pour moi, moi pour moi, une sortie positive c'est une sortie, alors on peut voir, on peut voir ça de plusieurs manières, mais globalement **une sortie positive c'est une sortie où le jeune a obtenu quelque chose dans son parcours**. Une vraie sortie positive, l'idéal, c'est que le jeune sorte en emploi ou en formation, on est d'accord, **on va pas se mentir, l'école est financée et ces financements on les obtient comment ? Bah parce qu'on a tel nombre de sorties positives, et cetera. Donc la sortie positive pour l'école, c'est ça sinon c'est une sortie en formation et en emploi, une vraie sortie positive, c'est quelque chose qui tient pour moi**. C'est à dire que le **jeune, il faut qu'il soit satisfait de son orientation et que ça tienne** parce qu'encore une fois finalement le sortir en emploi pour qu'il passe pas la période d'essai et qu'il revienne s'inscrire à l'école un mois après. Donc ça veut dire quoi ? qu'il va compter dans nos sorties positives ? Donc c'est super et qui va recompter dans nos entrées, génial, on y gagne 2 fois plus à l'école. Mais en réalité, en fait, ça fait perdre de l'argent public et ça sert à rien. Et pour le jeune en fait, c'est un échec encore une fois, parce que c'est à dire qu'il aura essayé, qu'il aura pas réussi parce que ça ne nous convenait pas. Après c'est pas qu'un problème d'orientation hein. Parfois c'est aussi le jeune qui a finalement changé la vie ou finalement on n'a pas de concours ou finalement on n'a pas fait ce qu'il fallait. Enfin voilà, y a plein de raisons hein mais en fait c'est il y a rien de bon à sortir à tout prix ». Alexandra, Site 1.

« L'idée étant de le de faire gagner le jeune en autonomie, alors y a pas toujours des solutions de sortie positive pour les stagiaires parce que parce qu'ils viennent tous avec leurs bagages et leur problématique et qu'on ne peut pas prétendre à dire que sur 10 jeunes, Ben on va faire 10 sorties positives parce que bah **ça reste des humains** et il faut plus ou moins du temps pour régler certaines difficultés. Mais c'est au moins se dire bah **qu'ils gagnent en autonomie et que peut-être dans 2 ou 3 ans on ne le retrouve pas sur un dispositif d'accompagnement d'adultes** et que Ben ils sachent les clés en fait pour faire sa recherche d'emploi vont être autonomes ». Anaïs, site 1.

Moyennant accord et négociation avec la direction, il est toujours possible de moduler la durée d'un parcours, l'allongeant jusqu'à un certain seuil. Le critère légitime reste l'évaluation sur la capacité de travailler avec le stagiaire à son autonomie au risque parfois de voisiner avec la norme du taux de sorties positives fixée pour l'établissement sans pour autant l'atteindre. La norme est un idéal à atteindre, intériorisé par les salariés qui s'accordent la demande d'une dérogation dès que leur responsabilité vis-à-vis du stagiaire leur paraît engagée.

La norme reste source de tensions se lovant au cœur même des écoles supposant des arrangements et compromis locaux.

« Ils (formateurs) sont assommés par ce que j'ai appelé moi, l'injonction au projet, il faut avoir un projet et ça a été une vraie, je dirais pas conflit parce que c'était pas le cas, mais ça a été même avec mes autres collègues responsables de pôle des autres E2C on n'avait pas forcément la même vision des choses, entre cette vision de d'accompagner le jeune, de le faire travailler sur son autonomie, qu'il choisisse lui-même une opportunité, une formation, un emploi et puis, cette autre injonction qui est le résultat de faire sortir le plus de jeunes vers des sorties positives, et cetera. Euh, voire même avec mon directeur, hein. Directement que vous avez rencontré, hein ? Ah. Et c'est ça qui a été aussi intéressant. J'ai vu un peu les dérives des fois de l'accompagnement, de l'insertion vers l'insertion socio pro parce qu'au final c'est devenu un business comme un autre, et que voilà, on a des injonctions, des financeurs. Nous, on donne des injonctions au projet pour nos jeunes et tout ça a été extrêmement compliqué ».
Samia, site 5.

Si la revendication émane des salariés à l'égard direction, un mouvement inverse peut également s'observer. Telle cette directrice qui, lors de sa prise de fonction, découvre un mode de fonctionnement qu'elle ne partage pas. La critique du modèle de gestion par indicateurs s'exerce au motif de la substitution des volontés, le formateur ne doit pas décider à la place du stagiaire mais laisser celui-ci cheminer le temps qu'il affirme son choix. Déroger à ce principe s'est prendre le risque d'un abandon précoce d'une formation entamée où la sortie n'a alors de positif que le mot.

« et puis voilà, on dit bah voilà oui mais on est aussi soumis à la pression du financeur des sorties positives. Tout ça est très compliqué hein. Donc pour aller vite. Pour aller avoir un résultat au plus vite et surtout pour avoir un résultat tout court, le formateur avait tendance à dire : "OK Je suis à peu près cette idée de formation où d'idées de métier, et cetera. Donc voilà, on y va, je t'inscris, je fais à ta place, ça va plus vite, plus ou moins tout le monde y gagne et on en parle plus". Voilà et j'adhérais, mais absolument pas à cette à cette, à ce fonctionnement parce qu'on est sans arrêt, je comprends la difficulté du formateur parce qu'on est sans arrêt entre la pression des sorties positives et puis de faire un réel travail qualitatif avec le jeune et pour moi le travail qualitatif, c'était de l'amener à une réflexivité qui lui permet de dire Ah bah "c'était ma décision. C'est moi qui ai travaillé jusqu'à ce que j'arrive à ce choix, et je prends conscience, je conscientise que c'est mon choix, c'est ma décision" et donc ça fait travailler. Ça arrive, ça amène à l'autonomie. Et puis par la même occasion, le jeune se dit, Ben. Je peux le faire aussi, même si je me trompe, c'est peut-être pas la bonne décision, mais ça, c'est quand même le, c'est mon choix, ça reste mon choix. Mais voilà, ça a été souvent compliqué parce qu'on se rend compte que quand c'est le formateur qui décide, on va dire "Bah je te place sur cette formation là parce que maintenant ça suffit, tu me l'as dit plusieurs fois, c'est ce que tu veux, on va". Il va y aller, mais au bout de quelques mois, il arrête. Voilà donc j'et je me suis-je m'étais amusée à faire quelques statistiques pour voir vraiment quand c'était un petit peu poussé, qu'on poussait le jeune à faire une formation et quand ça a été un véritable choix personnel, c'était sans appel, hein. C'était

évident. Quand c'était une véritable décision du jeune. C'est voilà, c'est ça y a plus de réussite ». Samia, site 5.

1.2 Négociier l'écart à la norme.

Revendiquer l'autonomie en lieu et place de la sortie quantifiable permet en 1^{er} lieu de se prémunir de la confrontation au marché. Ce sont les employeurs qui embauchent, organisant le calendrier de recrutement selon leur appréciation de la conjoncture économique. De ce point de vue, direction et CRE ont en la matière une connaissance fine des variations économique du marché de l'emploi local, les uns grâce à une lecture serrée de données de l'INSEE et du BMO (Besoin de Main d'œuvre), information officielle répertoriant les secteurs en tension, les autres (CRE) ajoutent à leur connaissance chiffrée du territoire, un savoir empirique forgé au travers d'une familiarité de longue haleine avec les employeurs. La composition sociale du public constitue la seconde variable vis-à-vis de laquelle il est difficile d'agir, dans la mesure où elle dépend principalement mais non exclusivement (nous le verrons dans un autre chapitre) de faits de morphologie sociale. Selon les territoires, le public peut s'avérer être plus ou moins « éloigné de l'emploi » ; mot valise qui renvoie au savoir pratique que les formateurs et CRE utilisent dans leur travail au quotidien. Il en va de même de la formation dont les places offertes, en nombre limité, dressent une barrière entre le souhait du stagiaire et le niveau exigé.

Il résulte qu'en matière de placement, le pouvoir des personnels est limité. Exiger une norme commune d'écoles – le taux de sortie positive avoisine bien souvent les 60 % - qui connaissent un environnement variable, ouvre la porte à négociation auprès des financeurs arguant de l'équité. Occulter le poids de certaines variables (niveau de certification, âge de la population, etc.), dans un contexte donné (état du marché du travail) lors de l'évaluation de l'action de l'école, faute d'une mesure statistique adéquate, peut être source de traitement inégal des écoles. Il s'agit-là d'un argument pris en compte par les financeurs lors des dialogues de gestion. Il est alors procédé à une pondération empirique à même de corriger de tels biais.

*P : « Vous avez les établissements, ils arrivent à tenir la norme des 60 % de sortie positive.
D : Oui, oui. Après d'un territoire, une autre, parfois d'une année sur l'autre, ça peut arriver qu'il puisse y avoir des petits accidents. La période COVID a forcément eu un impact des choses comme ça. Et puis après il faut bien se le dire, sortir des jeunes en emploi dans une commune de 40 000 habitants ou*

sortir des jeunes en emploi dans une commune de 500 000 habitants, c'est différent aussi. Enfin, c'est peut-être compliqué. Voilà **donc on est un peu plus souple aussi**. C'est à dire **qu'on comprend plus facilement les difficultés**. Pour autant, la comment dirais-je ? Le process global est le même pour tout le monde, hein ? Donc la maquette financière est la même ». DREETS. DREETS Région 1.

« Ça serait plutôt notre axe de dire en gros, il faut viser en tout cas-là, la moyenne nationale qui est plus élevée que la moyenne régionale. Voilà l'idée de se dire c'est, voilà d'atteindre ça, (...) après il y a un objectif de progression mais vu que c'est ça change tous les ans, il y a toujours des problématiques qui arrivent. (...) il faut étudier chaque structure indépendamment et surtout regarder les valeurs, les caractéristiques des publics : pourquoi est-ce qu'on a dans telle structure Ben 5 à 10 points de moins en taux de sortie positive ? C'est parce que le niveau des stagiaires il est 10 % plus faible. (...) Donc je pense à une école d'une autre région qui rentre plein de jeunes que j'avais déjà regardé une fois, qui ont un niveau de formation des stagiaires plus élevé. Forcément les jeunes ils ont peut-être plus de compétences spontanément pour sortir en sortie positive derrière. Donc il y a le niveau stagiaire, il y a le fait aussi qu'on observe depuis 4 / 5 ans **une recrudescence de mineurs**, c'est à dire que certains de ces établissements peuvent en avoir jusqu'à 40 % de 16 17 ans, ce qui n'était pas le cas il y a 7/ 8 ans donc même si on privilégie les sorties positive, ça va quand même être beaucoup plus difficile à mettre en sortie positive contrat, et cetera. On regarde aussi les situations. Bah peut-être **de jeunes en handicap**. C'est vrai que, au-delà de la RQTH, on essaie de recenser aussi de façon anonyme hein, déclaratives par des e2C, elles nous disent Bah voilà nous on détecte des problématiques de handicap ; 10 % voilà au-dessus pareil de la moyenne nationale là-dessus et donc on a un plus fort taux de jeunes en situation de handicap et on a un plus fort taux aussi de jeunes, **de populations étrangères**. Voilà en tout cas déclarés étrangers qui ont à faire des parcours FLE spécifiques. Donc voilà, on a des caractéristiques, des publics beaucoup plus compliqués à mettre en situation positive la sortie donc on va. Bah forcément on va impacter ça sur la demande en délai de gestion (...) et après souvent dans le dialogue de gestion, souvent on demande à la structure vous quel serait votre objectif ? » DREETS Région 2.

Le dialogue a pour objectif principal de rassurer tout en fournissant une direction, rappelant la valeur cardinale de la norme. Rapportant les propos d'un directeur d'école, ancien entrepreneur, inquiet de l'impact de la gestion par indicateurs fort de son expérience du marché, le représentant de l'Etat modère la prégnance de tels indicateurs soumis à appréciation eu égard au contexte local.

« Je (directeur e2C ancien dirigeant d'entreprise) suis parti d'une entreprise, je sais comment ça se passe, les dialogues de gestion, et notamment l'obligation des indicateurs, voilà des entreprises. C'est très impactant, et cetera ». Non mais j'ai toujours répondu qu'enfin **nous, l'État, enfin les partenaires financiers, on avait quand même une approche bien différente** quand on faisait entre guillemets « pour les arranger » et pas les mettre en difficulté. **Parce que si on devait viser les moyennes nationales, certaine e2c arriveraient jamais aux objectifs et souvent on est très conciliant avec les objectifs, même si sur certaines choses forcément on est, on est sur certains indicateurs, et voilà, on doit donner la parole de l'État et ne pas minorer non plus les choses, mais on est souvent très conciliant et l'exercice je trouve au final, depuis 2019 (édition de la circulaire de la gestion par la performance) n'a pas**

| *forcément la saveur qu'on pourrait lui prêter. Parce que globalement, c'est surtout un échange construit ensemble, et c'est vrai que ces indicateurs-là, ils sont peu impactant* ». DREETS, Région 2.

Car il ne faut pas oublier que l'enveloppe budgétaire finance des salaires. Le dialogue est ainsi l'exercice d'un art de la tempérance.

| - « *Alors c'est vrai qu'on est bien conscient qu'on ne peut pas non plus faire bouger les enveloppes d'une année sur l'autre de manière trop forte parce que derrière bah ça permet de payer les salaires, les structures. Enfin tout ça c'est quand même une subvention de fonctionnement. Donc après on a ce qu'on appelle un bornage, un exercice de bornage, des variations de façon à ce que d'une année sur l'autre alors on ne bouge pas plus de 3 / 4 % quoi voilà* ».

2. Rendre le travail acceptable et visible au sein du collectif.

2.1. Identifier une progression résultant de son action comme condition du sens accordé au travail.

Il est toujours possible de négocier l'écart à la norme dans des limites jugées acceptables par les financeurs. La distance mentale à la norme, attitude consistant à accorder priorité à l'« autonomisation du stagiaire », rend le « travail pour soi » acceptable et permet de se prémunir de toute démoralisation. Il convient de s'atteler à la tâche, ayant certes en point de mire la sortie positive, sans pour autant occulter les contraintes du marché et négliger les « freins » de certains stagiaires.

Il est alors possible de construire une marge de progression ; il suffit pour cela d'identifier sur un continuum – la ligne du temps - des points à l'aune desquels il peut être constaté une progression dont l'amplitude est interprétée comme le résultat de l'activité pédagogique. En la matière les critères sont étendus : gain de confiance, meilleure socialisation, participation à la cohésion du groupe, participation à la vie citoyenne, reconnaissance de RQTH etc.

Si les personnels restent conscients des objectifs fixés, intériorisant la logique de la performance comme du fait de rendre compte, il n'en demeure pas moins qu'il est réaffirmé les missions du métier pour lesquelles les personnes s'estiment engagées.

« Je pense que personne n'est dupe de La nécessité du fait que ce soit indispensable de lever tous ces freins et de l'importance, de ces projets de toute cette dimension qui n'est pas professionnelle même si elle va jouer un rôle mais qui est de permettre à ce jeune de rentrer dans la vie active, la vie citoyenne liée à un projet professionnel, etc. **Je pense qu'ils le comprennent mais on n'en tient pas forcément compte dans le rapport qu'il y a entre le financement et les objectifs qui vont être visés.** On va je crois un peu se forcer les acteurs économiques, institutionnels, vont se forcer à avoir une certaine impartialité. **Ils ne vont peut-être pas forcément tenir compte ... parce que c'est difficilement mesurable.** Et ce qui n'est pas mesurable, quand ça touche les financements, ça peut se prêter à, on ne veut pas qu'il soit dit **qu'on a mis de l'argent dans quelque chose qui, dont on ne peut pas donner la preuve qu'il a été utilisé à bon escient.** Pour autant, c'est ce que je te disais tout à l'heure, nous on a des jeunes, pour moi **une sortie positive, ça pourrait tout à fait être un jeune qui sort d'ici et pour lequel on a levé des freins sociaux extraordinaires, c'est-à-dire qui a trouvé une écoute, qui a trouvé une oreille, qui a trouvé un moment de stabilité dans sa vie, qui hier vivait dans sa voiture et aujourd'hui est en foyer, qui hier avait envie de tout casser, de se flinguer et qui aujourd'hui a repris un second souffle, s'est fait des amis, a retrouvé une structure et a envie de repartir vers quelque chose** même s'il n'y est pas encore, pour moi c'est une sortie positive au niveau de notre société. Alors effectivement par rapport au marché de l'emploi et vis-à-vis de nos financeurs, c'est pas forcément, mais ça c'est difficilement quantifiable, je le reconnais ». Direction Thierry, site 5.

Une sortie positive résulte d'un travail ayant eu pour effet de lever des freins et orienter la vie en vue d'une direction, c'est opérer – pour certains – un travail de bifurcation en vue d'un réengagement. Ce travail, fortement individualisé, est rétif à toute mesure. Relatant un cas singulier, Danièle ne tarit pas d'éloge sur la progression de Karine.

« **Karine est arrivée en mode pitbull, hein, en mode pitbull, je fais confiance à personne.** Enfin, je grossis le trait hein. Ben nous en fait, avec tout ce qu'on fait les personnes qui bossent ici, **la pratique, l'écoute, la patience, enfin tout ça, le côté éducatif en fait.** Karine, **c'était la main de fer dans un gant de velours,** hein, c'était ça, hein ? Avec elle beaucoup d'empathie, mais en même temps faut y mettre du cadre éducatif hein. Donc en fait, Eh bien, **c'est quelqu'un qui a réussi à s'ouvrir, à nous faire confiance, à nous montrer le meilleur d'elle alors qu'au début, enfin, c'était tout l'inverse quoi** ». Danièle site 3

Ainsi Karine, entrée à l'e2C à 17 ans, recrutée en mode « pitbull » a réussi à reprendre confiance dans les adultes au terme de son parcours. Bien que sortie sans solution, karine rencontrée par hasard deux ans plus tard, lui fera part de sa situation : elle a obtenu un CDI comme employée de commerce.

« C'est clair. Karine c'était, **ça fait partie des moments de ton job où tu dis. "Ouais bah on sert à quelque chose quoi".** Parce que je me souviens l'avoir recroisé par hasard. Et puis il là **tu la vois transformée la gamine, tu vois : hyper ouverte, elle a tous les codes, avenante** bah puis là il y a des ... franchement Karine tu, trop chouette parcours quoi ». Danièle, Site 3.

Raisonnement de la sorte permet de conforter le sentiment d'utilité associé à l'exercice du métier. Ce sentiment est d'autant plus valorisé que de nombreux salariés opèrent dans le milieu de la formation au terme d'une reconversion professionnelle les ayant conduits à quitter – volontairement ou non – un emploi dans le secteur privé, gouverné par la logique du profit, dont ils se sont désengagés mentalement, invoquant le non-sens qu'ils trouvaient à cette ancienne activité (Négroni, 2007). Les belles réussites, les « chouettes parcours » confortent le réengagement dans une activité professionnelle après avoir vécu parfois une reconversion douloureuse. Il s'agit-là d'un trait que l'on retrouve chez de nombreux formateurs.

Insister sur les nombreux marqueurs de progression assure la visibilité d'un travail parfois occulté par l'usage des indicateurs de performances (taux d'abandon durant la période d'intégration, taux de sortie positive). Cela permet d'entretenir la permanence de la croyance dans l'efficacité de l'action et surtout, d'affirmer la priorité morale de l'action de « socialisation » sur les indicateurs véhiculés par les impératifs de gestion. Agir de la sorte c'est revendiquer une autonomie morale et se déprendre de la trop grande prégnance mentale que pourraient avoir les indicateurs de performance. Cela suppose toutefois l'élaboration, à l'échelle d'un site, d'une norme commune d'action, ce qui n'est pas toujours aisé.

Des conceptions opposées peuvent s'affronter pour fixer le moment où le stagiaire doit débiter les stages.

« *Les jeunes parfois peuvent être exaspérants. Et puis t'as des jeunes qui sont très bien, mais enfin qui sont bien, je veux dire qu'ils ont les codes et qui savent pourquoi ils sont là et qui ont envie d'avancer. Et puis d'autres non. C'est alors on va dire qu'ils ne sont pas prêts [ton ironique], prêts, ça veut dire quoi ? on ne sait pas, un jour peut-être ?* » Jade, site 4.

Cela peut également concerner le moment opportun de définir la « sortie ». En témoigne la situation opposant un formateur référent avec un gestionnaire de l'école du même établissement.

« (...) *il m'a reproché que cette jeune, elle a pas été sortie avant pour je sais pas quoi machin, qu'elle soit revenue enfin. Et ça, je sais qu'il m'a balancé parce que j'en ai parlé avec le responsable pédagogique avant de partir en congé, je me dis, « cette jeune-là est dans la merde hein ? Si on la sort maintenant, s'il [l'employeur] assure pas un contrat au 2ème mois, elle a plus rien. En septembre, elle vient juste de prendre un appart à son nom, elle est dans la merde donc on ne peut pas la sortir pour un contrat d'un mois qui est pas sûr [la promesse de l'employeur étant d'un CDD d'un mois renouvelé*

*avant un CDI en pleine période d'été au moment où une partie du personnel est en vacances] ». C'était en plus dans l'aide à la personne. C'était une jeune qui était physiquement enrobée et qui a des problèmes de genoux, ça n'a pas manqué au mois d'août, elle a pété, elle s'est pété le genou. Du coup elle est revenue à l'e2c en septembre comme ça. Tu vois, **il lui restait quelque chose quoi**. Eh Ben le gars, il me tombe dessus en septembre en disant oui. C'est une nana, là, t'aurais dû la sortir quand t'as eu son contrat d'un mois, fallait pas la garder. Nous ici on doit sortir les jeunes, **on est pas là pour les garder je sais. Mais bon c'est un accompagnement que je fais** là, moi je ... le gars même pas moyen de lui parler en fait ». Paul, site 2.*

L'activité d'un formateur et/ou CRE ne saurait être assimilée à une « garderie » mais à un travail d'accompagnement. Celui-ci exige, en situation d'incertitude (l'entrepreneur n'ayant émis qu'une vague promesse d'embauche en CDI, à l'issue d'un 1^{er} renouvellement de CDD d'un mois) et compte-tenu de la situation de la stagiaire (état de santé, récente location), de sécuriser sa situation, suspendant provisoirement le parcours sans l'interrompre, de manière à ce qu'elle puisse éventuellement rejoindre l'école en cas d'infortune. Lorsqu'il prend une décision, le formateur travaille auprès d'un cas (Foucault, 1975) et mobilise un savoir expert (Lima, 2013), nourri par la connaissance des conditions matérielles, psychologiques et sanitaires de la personne. Travailler ainsi, au cas par cas, exige un ajustement des calendriers (logement, emploi, formation) rétif à toute mesure administrative animée par le seul souci de la sortie précoce. Mais pour cela il convient de construire l'accord sur le plan collectif.

2.2. Un éthos professionnel.

Sans revêtir une forme aussi exacerbée que la situation relatée précédemment, la mise à distance de l'objectif du taux de sorties positives se trouve largement partagée par l'ensemble des formateurs. Nous rappelons que nous entendons par « mise à distance de l'objectif », cette attitude consiste à travailler de concert avec les stagiaires de manière à les mettre en capacité de se fixer des objectifs et se donner les moyens de les accomplir ; à charge à ces mêmes salariés de contribuer à leur insertion professionnelle, respectant autant que faire se peut le taux attendu de sorties positives. Il s'agit-là d'une distance éthique avec les normes comptables sans pour autant que celles-ci soient ignorées.

Cette attitude porte en germe la revendication d'une autonomie professionnelle dans l'exercice du métier. Si l'Etat et l'ensemble des financeurs – via le jeu multiple des normes de financement et de formation – octroie aux établissements certifiés qualifiants la licence d'enseigner et conseiller, les formateurs et chargés de relations entreprise revendiquent le mandat (Hugues, 1996) d'agir en faveur de la mise en capacité des stagiaires. L'argument brandi dans l'exemple précédent relatif à la non-interruption du stage, mêle tout à la fois savoir expert et morale pratique (éthos). C'est à ces deux dimensions que nous allons nous attacher. Côté savoir expert, la familiarité acquise, parfois conquise auprès du stagiaire, fait de la personne référente la tutrice, entendue comme personne (ou chose) qui serve(nt) d'appui, de soutien, de protection (Définition Larousse). Le dictionnaire historique de la langue française précise « Tuteur, tutrice est emprunté d'abord sous la forme latine, au latin *tuto, tutrix*, désignant un défenseur, un protecteur, ou un gardien, spécialement pris dans une acceptation juridique et dérivé comme *tutela* de *tueri*, protéger » (Rey, p 3986). Les professionnels sont des protecteurs mais aussi les gardiens d'un savoir – secret parce que privé – dont ils tiennent compte lorsqu'ils prennent des décisions, c'est-à-dire lorsqu'ils exercent un pouvoir. Les professionnels entretiennent un rapport ambivalent à ce pouvoir dans la mesure du fait où les informations dont ils disposent sont partielles et les décisions prises peuvent avoir des effets positifs comme négatifs. Aussi sont-ils souvent confrontés à des dilemmes. Quelles sont alors les valeurs engagées lors de la prise de décision ? Et qu'entendre par « savoir mobilisé » dans la prise de décision ?

2.2.1. Accorder une place, construire au quotidien la confiance.

L'observateur extérieur est toujours frappé par l'immense cordialité des salariés à l'égard des stagiaires. Elle débute, dès le 1^{er} contact, par l'hospitalité offerte qui témoigne toujours du profond respect alloué à la personne. Le vouvoiement est de rigueur sans pour autant trahir la chaleur qui émane de chaque interaction. L'espace, mixte de salles de travail et de salles de repos aménagées pour le confort des stagiaires, exprime l'accueil et s'offre à son appropriation. Lors des 1^{ers} contacts, à l'occasion de la vérification de la complétude des dossiers, les salariés occupés à cette tâche, accordent beaucoup de temps à la résolution des problèmes administratifs qui pourraient surgir. Le vouvoiement est de rigueur comme sont

multipliés les gestes et attitudes signifiant le respect : strict respect des horaires de rendez-vous, ton extrêmement cordial bien éloigné du ton badin exprimant le paternalisme comme du ton froid et anonyme du bureaucrate, suivi régulier de l'avancée du dossier dans le cas où un aléa surgirait. L'accueil des stagiaires à l'occasion d'un 1^{er} entretien, avant même de rejoindre la période d'intégration, témoigne d'un souci identique. Il est clairement signifié au futur stagiaire voire même à ses parents lorsque ceux-ci l'accompagnent, que l'espace leur est clairement ouvert. Tout ce travail vise à signifier aux personnes qu'elles ont une place dans un espace qu'elles peuvent s'approprier. Le droit symbolique à se sentir à sa place renforce le droit social à la formation professionnelle. Le 1^{er} travail mené se donne à voir comme un rite d'hospitalité gouverné par un ensemble de conduites qui expriment la bienveillance car il s'agit de travailler au plus près l'estime de soi. Le travail qui s'annonce est appréhendé par les professionnels comme un immense travail de réparation envers de « cabossés » du système scolaire. Obtenir la coopération active du stagiaire, exige pour cela de « tricoter », patiemment, jour après jour, la biographie de la personne de manière à gagner sa confiance. Travailler c'est alors engager une importante responsabilité en vue d'habiliter les personnes à exercer une action en pleine capacité. Aussi 1^{er} impératif, faut-il s'affranchir de tout jugement de valeur, quitte à réorganiser les conditions d'accueil et de travail, et s'il le faut, s'entourer d'une nouvelle équipe.

« Ce qui m'a un peu interpellé mais très fortement, c'était ce regard **de jugement non-stop envers le jeune**, c'est à dire que ... pour éviter de faire des suppositions non-stop, c'est à dire qu'elles (deux formatrices) passaient leur temps : le jeune arrive le premier jour, le groupe arrive - je les ai accueillais - tous les matins. Enfin, chaque matin le groupe arrivait, j'allais les accueillir avec le formateur (...). Les personnes se présentent - c'est leur premier jour - au groupe et j'entends : "On vous prévient, c'est pas la peine d'essayer de faire des entourloupes. Vous pouvez pas dire qu'untel est mon formateur n'est pas là, donc on peut, vous pouvez pas poser des questions, c'est pas la peine de mentir », le premier jour ! La première fois, ça m'a interpellé ça, l'entrée, la rentrée d'un autre groupe, c'était pareil et là, j'en parle avec l'équipe. **Je dis, "vous pensez pas que là déjà, vous supposez qu'ils vont réagir d'une certaine façon ? je pense qu'on leur envoie un message qui est pas très bon". (...)** Il y avait déjà une idée de faite sur certains jeunes, "lui on peut rien en faire", c'est vraiment une phrase qui c'est pas possible d'entendre ça, c'est pas possible. On ne peut rien en faire. Premièrement il vient à l'E2C, tu supposes qu'on peut rien en faire et ça m'a beaucoup interpellé ça. Bref, j'ai trouvé une situation un petit peu comme ça avec des habitudes de travail. C'est compliqué et cetera. **Donc on a dû se séparer de certaines personnes et retravailler d'une autre façon, ça a mis du temps, hein, à faire émerger d'autres façons de faire. Et puis oui, j'ai dû recruter.** Le recrutement bien évidemment, vu ce que j'ai vu Pendant mes 2 années, mes 2 premières années, **je voulais des formateurs tout sauf comme ça** ». Samia, site 5.

Tisser le lien par la confiance est impératif.

« une relation de confiance, de, de faire en sorte que ces jeunes, ils se sentent bien dans le groupe, parce qu'on a des jeunes, on a des jeunes qui arrivent, qui sont abîmés, alors qui sont. Mais c'est des fois des gamins, ils sont déjà cassés par la vie, cassés par le système, cassés par l'existence. Euh qu'ils ont, il y en a qui font qui ont des phobies scolaires, il y en a qui voilà, rejettent en bloc le système scolaire et donc **moi ma première mission, c'est de faire en sorte que ces jeunes-là, ils sentent bien chez nous** ». Jules, site 5.

2.2.2. Travailler à gagner la confiance et donner une place.

Travailler l'estime de soi, requiert de montrer à la personne qu'elle sait des « choses », qu'elle a des « savoirs », qu'elle bénéficie de « compétences » qui ne demandent qu'à être valorisées. L'accueil se donne à voir comme un rite de coupure avec la définition scolaire – sans diplôme – qu'ils ont d'eux-mêmes.

« C'était vraiment un accompagnement socioprofessionnel. Et **en insistant sur sa place** parce que je trouve que beaucoup de jeunes venaient aussi pour avoir cette construction sociale, pour avoir une identité même je voudrais vraiment plus loin, J'irai jusque-là avoir une identité sociale. Et puis, à côté, leur faire comprendre ce que c'est, qu'ils ont compétences, comment ils peuvent l'améliorer, comment le faire, comment leur faire comprendre qu'ils ont déjà des compétences, ils n'arrivent pas sans rien, contrairement à ce qu'on a pu leur dire pendant des années ». Samia, site 5.

Ce travail est mené de bout en bout du parcours. Telle Julie, insistant lorsqu'elle évoque son travail de préparation à la sortie, combien il est important que les personnes s'octroient une « place ». La timidité en présence des adultes et plus encore des entrepreneurs, attribut de leur jeune âge, se traduisant par une faible propension à prendre la parole en public, ne doit pas occulter le travail actif mais silencieux qu'ils mènent lors de l'écoute. L'âge et l'expérience professionnelle y pourvoient, délivrant aux personnes le pouvoir de s'affirmer et l'école est un lieu de transition qui permet de prendre confiance et se forger pas à pas une identité d'adulte.

- P : « C'est facile pour eux de se mettre en avant ?

- J : Je prends le temps de réflexion parce que. La première réponse serait non parce qu'on **parce qu'ils manquent de confiance** et tout ça, mais finalement **ils manquent de confiance mais ils la développent à l' e2C** et je pense qu'au-delà du manque d'arguments, c'est aussi **le fait de prendre sa place**. Je pense pas que ... on a tous des fragilités et ils ont mais on en a tous. Moi mon métier vu que je fais pas, je fais de l'accompagnement de jeunes mais en fin de parcours, je m'intéresse plus à leur histoire enfin on s'entend, je suis même, donc je m'intéresse à leur histoire, mais pas dans le contexte pro et je veux à

mon niveau d'accompagnement, je peux plus parler des fragilités qu'ils ont eues dans leur parcours et du coup, je pense que la difficulté qu'ils ont de se mettre en avant, c'est accepter qu'ils peuvent prendre leur place parce que ce que je constate aussi, c'est que des fois je les trouve assez passifs dans les séances entre notamment dans les rencontres avec les professionnels. Par contre quand on fait un tour de table, je le vois qu'ils ont été actifs dans l'écoute parce qu'ils ont tous retenu des choses différentes parce que à chaque fois qu'on rencontre professionnel à la fin, je fais un tour de table où ils doivent forcément dire quelque chose qu'ils ont retenu qui leur ont plu, qui leur ont pas plu. Et je sens aussi qu'ils ont pas dit tout ça pendant la séance parce que collectivement ils savaient pas comment on prend. Voilà il y en a pas un ou 2 qui lancent le truc, les autres tout le monde se tait donc je pense que. Oui, ils ont des fragilités, mais aussi c'est l'âge et le fait de bah j'arrive à prendre ma place. La posture en fait et ça vient aussi beaucoup avec les premières expériences professionnelles. Ils sont ... à leur âge j'étais timide aussi et je pense que ça va se développer. Et ta question, c'était ce qu'ils ont et ce qu'ils manquent de confiance en eux ». Julie, site 2.

2.2.3. Se comporter de manière responsable vis-à-vis du stagiaire.

Travailler c'est engager sa responsabilité auprès du stagiaire. Cette responsabilité s'observe comme autant de maximes incorporées qui orientent les conduites des formateurs et CRE lorsqu'ils s'adressent aux stagiaires.

Être responsable, c'est en 1^{er} lieu, connaître les limites professionnelles de sa pratique, ce qui n'est jamais aisé.

*« Un accompagnement par définition, on sait où il commence, on sait pas où il s'arrête, **chacun met le curseur où il veut**. Et voilà. Mais pour autant, on peut pas nier ces situations-là, elles sont là, on se doit évidemment de les prendre en compte après on peut pas tout prendre en charge et c'est là où je fais la différence entre prendre en compte : Voilà il faut c'est une nécessité, et ne pas faire autrement et tant mieux. Je pense que c'est ce qui fait de nous des professionnels avertis, mais on peut pas tout prendre en charge parce que c'est pas notre métier tout simplement ». Jules, site 5.*

Aussi faut-il être en mesure d'agir rapidement mais aussi de mobiliser – notamment dans les situations d'urgence – l'équipe comme les responsables de site.

*« alors (on prend des décisions) **en équipe ouais, avec l'assistante pédagogique et avec la responsable de site ouais**. Ouais parce que c'est. Oui, on ne peut pas prendre ça tout seul, parce que **oui, il faut qu'on se mobilise à plusieurs** pour ... Bah déjà parce qu'ils ont des contacts qu'on a pas forcément. Et puis il faut que ça aille vite. Donc ouais, des fois on est vraiment dans une situation d'urgence donc ouais on le fait en équipe quand c'est comme ça ». Jules, site 5.*

Agir de manière professionnelle, c'est accepter le fait que l'on ne peut accepter n'importe qui. Il ne faut pas céder à un excès d'empathie à l'occasion du recrutement des stagiaires.

L'excès d'empathie, lorsqu'il conduit à accepter des personnes dont il peut être émis des doutes quant à leur aptitudes à s'insérer dans un collectif de travail, trahit la professionnalité revendiquée. Ainsi accepter la candidature d'une personne qui présentait des signes de pathologie grave en raison d'une hospitalisation pourtant connue, a conduit à un traumatisme collectif, conclu par un fort turn-over du personnel, devant la tentative de suicide de la stagiaire au beau milieu d'un atelier.

« (...) alors il y a eu un gros événement en mars avec une stagiaire-là qui a complètement péte les plombs, on a dû appeler les flics, les pompiers. Enfin, ça a été très compliqué à gérer. (...) **Le problème, c'est que la formatrice à ce moment-là voulait jouer les super héroïnes et qu'on tout le monde lui disait Bon, ça va stop, ça ne relève pas l'e2c, on peut pas gérer ça c'est quelque chose qui relève de la psychiatrie, c'est pas de notre ressort mais Elian était pas là à ce moment-là, donc y avait pas de chef. Donc personne pour lui pour lui dire** ». Louis, Site 4.

Y : « Il s'est passé qu'il y a eu un gros coup dur au boulot avec une stagiaire qui a fait une tentative de suicide. Et elle était sur mon atelier. Voilà et j'ai pas été capable de venir au boulot après ça.

P : Et donc du coup-là maintenant vous orientez vers quoi comme activité ?

Y : Bah là je suis de retour à la menuiserie.

P : hum [assentiment]

Y : Actuellement, c'est ce qui me, c'est ce qui me fait du bien et c'est ce qui me ... C'est ce qui m'aide à me, à me relever en douceur. Voilà donc là j'ai un petit contrat de 3 jours par semaine chez un menuisier dans mon village. Et à côté de ça, je vais aller me faire immatriculer demain en auto-entrepreneur, mais bah pour pouvoir répondre à quelques commandes en ameublement et création. Par contre voilà, parce que là je j'évite, **j'évite beaucoup l'humain** depuis février voilà, oui, **le bois c'est plus, finalement, c'est plus souple, c'est plus doux**. Bah le bois m'apporte. Bah l'humain m'a apporté beaucoup de choses il y a 5 ans et j'avais cette euphorie et voilà. Là, l'humain, l'humain, faut que je le mette de côté pendant quelques temps et le bois m'amène l'apaisement que j'ai besoin de moi. Depuis le mois de février ». Yves, Site 4.

Recruter c'est engager une responsabilité aussi vis-à-vis du stagiaire (les conditions peuvent ne pas être adéquates à sa situation) mais aussi vis-à-vis de l'ensemble des salariés. Aussi les cas jugés critiques font l'objet d'un regard vétilleux.

Être responsable, c'est en second lieu ne pas bercer d'illusions un stagiaire au risque de décevoir ses attentes, sources d'éventuelles frustrations intenses. Répéter à souhait qu'il convient de travailler à un projet « réaliste » et « réalisable » - terme propre au sabir du

réseau - exprime le souci constant d'orienter sa conduite vis-à-vis du stagiaire en toute honnêteté au risque parfois de redoubler la violence de l'institution scolaire. Cela impose également de ne rien affirmer qui ne puisse être tenu et notamment de ne pas parler en lieu et place d'une autre autorité.

« J'ai dans les souvenirs comme ça, des trucs qui m'ont marqué. C'est un stagiaire que je vois le matin qui me dit « putain j'ai rendez-vous chez le juge, j'ai peur qu'il me réincarcère » et moi je lui dit « bah, y'a pas de raisons. Vous avez avancé, vous avez travaillé machin et puis il s'est pris 5 ans et je l'ai pas revu. Enfin voilà, j'ai mis du temps, **je m'en suis voulu d'avoir dit ça** dans le matin en sachant alors que je n'en savais strictement rien et que **j'ai peut-être donné un faux espoir, ce qui était complètement idiot** ». Louis, Site 4.

Il convient d'être clair, transparent et ne pas jouer double jeu. Aussi cela impose-t-il parfois de mettre un veto à un projet jugé irréaliste : vouloir être esthéticienne ou travailler auprès des animaux, souhaits dérivés des loisirs, se voient irrémédiablement rejetés au motif du coût prohibitif de la formation dans le 1^{er} cas, de l'étroitesse du marché dans le deuxième cas. Souhaiter travailler dans une bibliothèque lorsque l'on arrêté ses études en fin de troisième peut être jugé comme irréaliste dans la mesure où il s'agit de postes exigeant un niveau de formation minimum, soumis au concours.

« **C'est parfois aussi un peu mon rôle de briser des rêves**, j'ai une jeune qui veut faire esthéticienne, elle n'arrête pas de revenir à la charge avec des stages en esthétiques. Que ce soit Gulistan qui s'en occupe en orientation professionnelle) ou moi (...) Eh bien, je lui brise ses rêves d'esthétique. **Je lui dis non, pas aujourd'hui, pas demain, tu as un CAP à 7000 euros à payer, à valider, ce sera trop difficile pour les matières générales.** Du coup toutes les semaines je lui brise son rêve, parce que toutes les semaines elle revient à la charge avec « j'ai trouvé un stage là, je peux le faire », non tu feras pas de stage en esthétique ça ne sert à rien. C'est une partie du boulot de référent, puis il y a les bons côtés, ce matin il y a une jeune qui vient avec une grande fierté « ça y est, j'ai mon stage pour lundi », c'est super, on le fête, on a envie de déboucher le champagne, on le fait pas bien avidement mais voilà ». Louis, site 3.

... « On a un jeune qui est parti sur une formation agent de propreté. Alors son projet pro, c'était pas ça, lui, il voulait être dans l'informatique. Il voulait être, il voulait être dans la programmation, simplement, il était sans diplôme. Bon, et alors ça a été, ça a été compliqué à lui faire entendre. Et puis en même temps, on a pas envie de lui, de lui casser ses rêves. On n'est pas là du tout du tout là pour ça, mais il faut, **il faut que le projet soit réaliste** ». Jules, site 5.

Être responsable, c'est en troisième lieu être attentif à la « problématique personnelle ». Se montrer à l'écoute est une expression à laquelle ont souvent recours nos interlocuteurs. L'écoute vise à concilier une volonté et une contrainte. La volonté n'est autre que le travail sur la volonté de la personne à travers l'élaboration du projet, la contrainte n'est autre que l'inventaire des freins. Quelle fin « réaliste » et « réalisable » est-il possible d'envisager (projet) compte-tenu des contraintes (les freins) ? Et une fois les freins identifiés, que faire ? Mais avant cela, il est possible de suspendre provisoirement une décision en raison d'un contexte éprouvant sur lequel il n'est pas forcément nécessaire de s'étendre.

« Le boulot de référent c'est aussi de défendre ces jeunes, parfois en équipe, quand on a des réunions, c'est important de pas trop les défendre corps et âmes car ça n'a pas trop de sens, d'expliquer le pourquoi du comment. Pour ça par exemple en ce moment plusieurs fois il a été dit : Élisabeth elle fait n'importe quoi en ce moment, je suis intervenu pour dire qu'en ce moment Élisabeth elle ne va pas bien, c'est normal quelle fasse n'importe quoi, on n'a pas besoins d'aller plus loin, « ha ok », c'est tout ». Louis, site 3.

Gage d'écoute et d'attention portée à autrui, la responsabilité s'accompagne du principe de disponibilité. Agir de manière prompte (les professionnels usent du substantif « réactif », être réactif), c'est résoudre le plus rapidement possible les problèmes pouvant surgir de situations complexes. Aussi faut-il s'attacher à travailler les temporalités, résoudre la question du logement lorsqu'elle se pose d'avant d'engager une action pédagogique etc. mais aussi être en mesure de parer au plus pressé face à une urgence. La disponibilité est à ce point érigée en norme de travail qu'elle peut contribuer à alourdir la charge mentale, exigeant un travail patient d'apprentissage de la séparation et du cloisonnement des espace-temps du travail et du domestique.

*« Ben, les histoires des stagiaires me touchaient profondément et comment je fais pour gérer ça ? Quand je suis arrivé à l'e2c, la première fois que j'ai accompagné ; le premier jour, je remplaçais quelqu'un en fait, je remplaçais un formateur. Le premier jour, la stagiaire est arrivée avec un œil au beurre noir, elle venait de se faire cogner par son mec. C'était la première fois que je rencontrais ça. Ben forcément ça m'a touché plus que ce que je pensais en fait. (...) ça fait mal et ça fait mal. Voilà et donc **de gérer mieux les émotions je pense que c'est important** enfin, pour moi, ça a été ultra important de faire ça. Aujourd'hui, j'arrive un peu mieux. Enfin même, j'arrive bien. Y a quelques exceptions, y a quelques moments où par rapport au stagiaire **il y a quelques moments où je ramène encore du boulot à la maison** ». Louis, site 3.*

S'accorder sur une définition commune de la situation (conduite du stagiaire et attitude à adopter), avec l'aval de la direction, permet de dresser une barrière entre travail professionnel et vie privée.

« E : oui **ça sert complètement à couper, de sortir les choses** et j'ai vu moi, c'est net. Quand on ne fait pas de point journée, pour x ou y raisons, et **que j'ai quelque chose en tête que je veux dire j'en rêve la nuit. J'en rêve la nuit et ça me réveille et ça m'empêche de réellement couper.** On voit en équipe car des fois on va proposer une solution qui va pas forcément être adaptée, parfois le référent ou la référence à quelque chose à dire dessus. **On se réfère aussi beaucoup à la direction, pour avoir une décision qui soit cohérente et acceptée. Même si on n'est pas d'accord de la décision en tout cas, des fois on a des débats, on sait que c'est la décision de l'équipe.** Ça c'est ultra-important, si on perd ça on perd énormément de choses. Si on perd ces points journées, ces réunions où on peut dire ça. Si on perd notre volonté de traiter en équipe on est dans la merde ». Eric, Site 3.

Être responsable c'est enfin décider du moment opportun de la sortie et se donner les moyens – autant que faire se peut – d'inscrire le stagiaire dans une direction, éventuellement assortie d'étapes intermédiaires. Les professionnels accompagnent au sens littéral, ils prennent par la main et conduisent d'un point à un autre ; l'intérêt supérieur du stagiaire devant primer sur toute autre considération.

2.2.4. Les attentes des tuteurs vis-à-vis des stagiaires.

La relation pédagogique est vue comme une obligation réciproque ; à la responsabilité morale du tuteur doit répondre la responsabilité du stagiaire. Elle se décline sous différents aspects que nous présenterons comme autant de maximes éthiques, bien qu'elles s'observent uniquement au prisme des interactions. Quelles sont ces attentes ?

1^{ère} attente, le stagiaire doit respecter les normes de politesse et de cordialité en usage dans le centre. Saluer à l'arrivée et au départ et veiller à respecter autrui. Les débordements de tout genre, bruits, cris sont réprimés mais cela est bien rare car l'école apparaît comme un monde feutré, certes plein de vie, mais toujours animé d'attentions portées à autrui. Il s'agit là d'un espace de solidarité construit en opposition à un espace de compétition ou bien de contre-culture scolaire comme peut être l'institution scolaire. Parlant d'un stagiaire jugé réfractaire à toute discipline, et dont il sera proposé une solution pédagogique (proposition d'un stage

dans son domaine de prédilection), les insultes proférées par celui-ci sont certes minorées en raison de son jeune âge (c'est un mineur) sans être toutefois acceptées.

« On n'a pas résolu le cas Martial. C'est un jeune qui en entretien arrive à dire des choses, notait sa référente, arrive à dire des choses, à trouver sa motivation mais à mon sens et au sens de l'équipe qui va jouer un rôle quand il va être en formation parce qu'il joue vraiment le rôle de l'ado, alors il est mineur il est très jeune. Il va jouer le rôle de l'ado qui veut pas faire, qui est réfractaire et donc il nous teste à travers ces attitudes à ne pas vouloir faire. Donc moi ça a été assez difficile dès le début, il arrivait en retard en cours, il faisait exprès de pas se presser. Pour montrer qu'il arrivait en retard et que ça lui était égal. Que c'était comme ça et qu'il fallait faire avec lui. Du coup on n'a pas voulu laisser passer ça, on a vraiment serré la vis, enfin on a trouvé une solution pédagogique qu'on va lui proposer, mais il continue encore à tester, dans son attitude, il peut avoir une attitude provocante quand on lui demande de faire quelque chose. Il nous insulte un petit peu quand il ne veut pas faire quelque chose, un peu vraiment comme un ado peut le faire ». Louis, site 3.

2^{ème} attente, un stagiaire se doit de coopérer au « travail sur soi » attendu par le tuteur. Se porter à l'écoute d'autrui en vue d'une amélioration de la situation requiert le dévoilement, aussi les stagiaires sont invités à se mettre en récit. Le récit a pour objectif 1^{er} d'identifier le « sujet de volonté » : la personne montre-t-elle une motivation effective ? Quelle est sa trajectoire scolaire, professionnelle ? Quelles sont ses souhaits ? Quels sont également les freins éventuels ? Les informations scolaires / professionnelles sont des informations transcrites dans le dossier (Foucault, 1975) parce que légales. Les informations relatives aux « désordres » des familles sont des savoirs privés, non transcrits, mais tenus pour légitimes pour la compréhension des « freins ». Les salariés d'une école détiennent des savoirs secrets qu'ils se réservent dans la prise de décision. Leur usage est considéré comme légitime car nécessaire afin de pouvoir lever les « freins » ; ainsi les personnes pourront « avancer dans la vie ». Mais comment agir parfois dans un brouillard d'incertitudes ?

« Elle semblait très à l'aise, très en fait, elle a quand même complètement caché ses failles. Enfin c'est mon analyse hein, je suis pas psychologue mais elle a complètement caché ses failles ce qui fait qu'on a pas pu vraiment travailler en profondeur sur ça. Elle a jamais vraiment changé sa posture qui était en fait une carapace dû à son manque de confiance en elle alors moi j'ai essayé de travailler avec elle sur ça. Par exemple quand je lui ai parlé de son manque de confiance, ça lui a tout de suite mis les larmes aux yeux. Il y avait vraiment quelque chose de très enfoui. Et Shéhérazade, elle a, elle a carrément refusé des opportunités pros qui étaient dans son dans son secteur d'activité ». Julie, site 2.

L'injonction au récit, gage d'un possible travail, inscrit la relation dans une possible ambivalence. Le stagiaire ne dévoile que ce qu'il estime devoir être divulgué et parfois même joue de la séparation des publics, instrumentalisant le tuteur. Aussi bien le discours peut-il être suspendu aux questions suivantes : les informations communiquées sont-elles avérées ? La conduite adoptée n'est-elle pas un masque ou bien encore le miroir des attentes du tuteur, celles-ci se réfléchissant dans celui-là ?

3^{ème} attente, le devoir d'écoute attendu du stagiaire n'est que le pendant de l'écoute attentive portée à sa personne par le tuteur. Un stagiaire se doit d'écouter – notamment en entreprise – les conseils, voire les critiques adressées par le professionnel. Ces critiques sont autant d'obstacles (des freins) qu'il faut affronter par un travail permanent du « soi ». Une qualité d'écoute exige également l'ouverture à différentes familles de métiers et refuser de s'enfermer dans un choix initial. S'y refuser c'est être obstiné et s'entêter c'est alourdir la charge de travail du formateur et du CRE. Le non-respect de la conduite attendue à telle ou telle étape du stage bouscule la norme de travail et place le professionnel en difficulté pour l'accomplissement de son idéal, travailler à l'insertion par l'autonomie.

« Ecoutez Fabienne, là ça va pas, vous l'avez pas préparé, on peut pas faire ça", on l'a reçue la semaine d'après où elle l'a recadré et le l'histoire de son CV mais 20 fois j'ai dû lui dire de que son CV ça n'allait pas, il y avait pas toutes les expériences et pourquoi elle met pas l'e2c machin et elle disait « bah non mais j'ai pas besoin de mettre l'e2c. Pour moi c'est pas important », donc je donnais des arguments puis après du coup elle prend, elle prend pas. Alors je leur dis, après ils font ce qu'ils veulent de nos conseils, mais elle c'est ... il n'y a rien qui est sensé enfin qui est raisonné, tu vois, c'est parce qu'elle est très têtue ». Corine, site 2.

4^{ème} attente. Le stagiaire doit être en mesure d'assumer la responsabilité de ses actes. Il ne doit pas se soustraire à la difficulté mais au contraire l'affronter. Cela exige l'identification et la formulation claire des raisons qui l'ont poussé à agir de telle sorte qu'il a pu enfreindre une norme sociale et/ou morale. Être en mesure d'énoncer ce qui est attendu par ces adultes que sont les formateurs, est signe de « maturité ». Cet âge social est faiblement corrélé à l'âge biologique, une personne peut être considérée comme mature à 16 ans quand ce statut peut être refusé à une autre plus âgée.

2.3. Les savoirs réservés.

Travaillant sur certains métiers, tels ceux de confesseurs, prostituées, etc.- E.C. Hugues (1996) a pu montrer combien ceux-ci engageaient des « savoirs coupables ». Dans le cas présent, nous adopterons le terme de « savoirs réservés ». Réservés en ce qu'ils exigent un devoir de réserve auxquels sont tacitement tenus les formateurs et CRE, mais également réservé dans le sens d'un « savoir réservé » à eux-mêmes comme groupe professionnel dans la mesure où la décision s'élabore de manière collective devant les situations jugées critiques. Le verbe réserver est un terme polysémique, apte - nous semble-t-il – à décrire au mieux l'activité des formateurs et chargés relation entreprise.

2.3.1. Eléments de définition.

L'étymologie nous enseigne que « *Reservare* signifie « mettre de côté, sauver » et, dès le haut moyen-âge, s'emploie en droit au sens de « mettre à part » dans un contrat (un droit que l'on ne veut pas exercer aussitôt mais que l'on pourra invoquer plus tard) » (Rey, 2019). L'auteur ajoute, « Le verbe a été emprunté à la fois dans sa spécialisation juridique et au sens courant d'« accorder, d'assigner une chose concrète à quelqu'un ». De là un développement sémantique dans deux directions principales, selon que l'accent porte sur le sujet ou l'objet de l'action ».

Lorsque l'accent porte sur l'objet de l'action, la notion évoque l'idée d'« accorder quelque chose à quelqu'un », « d'affecter spécialement quelque chose à telle destination : on réserve ce local aux réunions », ou bien encore, « le lui destiner de façon exclusive ou particulière : Réserver ses éloges à ceux qui en sont dignes ». En ce sens, réserver évoque l'idée d'accorder quelque chose à quelqu'un.

Lorsque l'accent porte sur le sujet de l'action, le terme employé sous une forme passive, « être réservé » peut signifier la retenue, le secret (devoir de réserve). Sous sa forme pronomiale (se réserver), le verbe signifie la retenue (se réserver, s'abstenir dans l'immédiat avec l'intention de se consacrer à quelque chose plus tard), le verbe s'utilise dans le sens de « se proposer d'agir de telle manière le moment opportun (idée d'anticipation) ». Le

dictionnaire Larousse énonce quelques locutions : « S'accorder quelque chose à soi-même, le garder pour son usage propre : Se réserver quelques jours de liberté ». « Envisager la possibilité de faire quelque chose au moment convenable : Je me réserve de lui donner mon avis ». « Refuser, écarter une possibilité actuelle afin de rester disponible pour quelque chose d'autre plus tard ».

Ces expressions expriment des manières de faire courantes dans la prise de décision. Délibérer, c'est réfléchir collectivement sur l'agir (que faire ?) auprès du stagiaire le moment jugé opportun (à quelle étape du parcours ?). Pour cela le groupe s'accorde quelque chose à lui-même, un savoir qui permet d'interpréter des conduites observées (en centre / en stage) à l'aune d'informations communiquées par le stagiaire (ou tout autre source : éducateurs, conseiller probation etc.), pouvant pondérer, moduler ce que pourrait avoir de trop hâtif un jugement fondé sur la seule conduite immédiate. Le savoir réservé est le résultat de ce travail de mise en relation d'une conduite (observée en situation), à l'aune d'un passé (parfois toujours en cours dans le présent), en vue d'une projection (l'action à mener) pour atteindre un but (objectif). Il mêle des informations d'ordre privées (ce que nous appelons le désordre des familles), insérées ou non dans des jugements d'imputation causale (ont-elles un effet ou pas sur la conduite actuelle ?), pouvant suspendre le jugement de responsabilité individuelle, autorisant de manière provisoire une dérogation à la règle. Cela permet d'atténuer les effets trop délétères d'une application mécanique de la règle, notamment lorsque la décision porte sur des stagiaires en situation de grande vulnérabilité sociale. Raisonner de la sorte, c'est exprimer de la retenue, c'est faire preuve de tempérance dans le jugement. C'est également délester le professionnel concerné, en cas de litige avec un stagiaire, du poids de la décision individuelle, diluant la responsabilité dans le collectif, contribuant à renforcer sa cohésion à la condition toutefois de s'accorder sur les valeurs à défendre. Le savoir réservé est une manière – toujours locale – de construire les jugements sur les personnes et de la sorte leur assigner des places (*reservare*) : accepter ou non une candidature, décider d'allouer un stage pouvant conduire à un emploi, abréger un parcours, prolonger le contrat etc. Le savoir réservé est la condition du pouvoir partagé, celui de l'accord dans la décision d'attribuer ou non des places. Agir suppose toutefois de s'accorder vis-à-vis de soi comme vis-à-vis du « nous » (le collectif) sur le moment où prendre la bonne décision et de jauger la direction à prendre, d'accorder ou pas une place.

E : « On l'a suivi pendant 1 an et 3 mois. Aline elle a ses problèmes personnels qui l'ont rattrapées, c'est un peu ça le problème on a vraiment espéré un moment avoir une sortie positive pour elle vers l'animation. Voilà elle est rentrée un jour de stage elle était pétillante, souriante... « j'ai trouvé ma voie, j'ai trouvé mon projet, c'est trop bien ». Depuis ce stage-là, tous ses stages se sont très bien passés, **elle était très présente en formation et après derrière il y avait d'autres problématiques**, elle dérivait beaucoup, elle divergeait sur les pleins d'autres sujets, assez difficile à canaliser mais elle était présente et en stage très investie et depuis ce stage il y a des **problèmes qui l'ont rattrapées, des problèmes qui l'ont rattrapées sur lesquels je n'ai pas envie de m'épancher**. Et depuis beaucoup d'arrêt maladies, elle arrive plus à tenir les stages, elle est assez fatiguée quand elle est en stage qui font qu'elle n'a pas vraiment pu confirmer son projet. **On lui avait proposé une formation Bafa quoiqu'elle arrive plus à suivre les stages, on avait envie de la valoriser, de lui payer cette formation-là, et non elle n'a pas pu la faire parce que trop de fatigue et d'arrêt à ce moment-là. On l'a pas inscrite du coup. Depuis c'est de pire en pire, de plus en plus de problèmes de comportements, elle se sent ici comme à la maison, elle était presque trop bien ici ce qui fait qu'elle déclinait, elle perdait tout ce qu'elle avait pu professionnellement acquérir, elle le perdait en fait donc on lui avait mis une date de fin au 30 avril, qu'elle ait le temps de faire le deuil enfin non qu'il faut arrêter avant parce que là c'est pour elle ... »** Louis, site 3.

La situation d'Ilyes est révélatrice de cet état de fait. Ilyes, enregistré en sortie positive après l'obtention d'un contrat d'apprentissage démissionnera au bout de trois jours, sur un coup de tête, évoquant le fait qu'il n'est pas assez payé pour espérer bénéficier d'un studio et ne souhaite pas vivre en foyer en raison des délais d'attente. Les salariés ont le sentiment d'un travail gâché en raison de la conduite de la mère. Celle-ci, inscrite en formation de conseillère en insertion dans une commune située à 200 km de distance, sous-loue son appartement dont elle laisse à son fils – mineur – la gestion des clés et de l'entretien de l'appartement qu'il partage avec les nouveaux locataires. Son intervention permanente – souvent conflictuelle - dans le travail des formateurs conduira l'équipe à ne pas reprendre Ilyes en stage. La conduite jugée irresponsable de la mère ainsi que son intrusion permanente dans le travail de l'équipe la disqualifient radicalement et prohibe toute possibilité de travail.

« Un bijou, la maman est en formation CIP, la maman va faire ses stages à V* parce qu'elle n'a pas trouvé ailleurs mais bon par contre la maman loue son appart, sous-loue son appartement parce qu'elle a besoin d'argent. Et laisse son fils mineur dans l'appartement qui doit gérer les gens qui viennent, leur faire les courses et tout donc y a des fois où il partait de la maison aussi parce qu'il en avait un peu marre » (...)

« Et qui nous demande de reprendre son fils. Le salaire avant le patron avait annoncé un salaire de 900€. En fait, le patron, il aurait tout fait pour garder ce jeune, mais la mère était très ..., le jeune était très buté et résultat ils ont tout planté. Là, ça s'est très mal terminé. La mère a empiété sur le boulot d'Éloïse ». Francine, site 4.

En dépit de la conduite de la mère, responsabilisant à outrance son fils mineur, Ilyes ne bénéficiera pas de circonstances atténuantes car sa conduite, consistant à refuser une augmentation de son employeur - augmentant sa rémunération d'une 1^{ère} à une 3^{ème} année de stage -, sera jugée indéfendable.

L'usage d'un tel savoir, permet également de pondérer les échecs éventuels. Du reste, lorsque les salariés jugent qu'une action est un échec - sortie positive ou pas - argueront-ils du fait que « ce n'était pas le bon moment », évoquant la non-synchronisation du calendrier de travail de l'e2C avec la trajectoire du stagiaire, celui-ci n'étant pas prêt en raison de freins. Faire se rejoindre une proposition de travail avec un souhait d'insertion, c'est ajuster deux engrenages en vue d'un mouvement. La non-concordance des calendriers est alors signe d'échec.

2.3.2. Usage des savoirs réservés et gestion des situations.

Confrontés à des situations critiques, les salariés des écoles forment un savoir à même de justifier une décision. Trois « manières élémentaires » nous semblent pouvoir être dégagées : la délibération partiellement solitaire, la situation contrainte valant apprentissage par « précédents », la gestion collective forte d'un précédent. Toutes ces situations donnent à voir des dilemmes dont la résolution va de la faible sollicitation du collectif de travail à l'appel à la mémoire collective. A travers ces trois exemples, la présence du groupe s'avère de plus en plus décisive.

2.3.2.1. UN DILEMME SOUS FORME DE PARI PASCALIEN.

Le 1^{er} cas regarde une jeune femme parvenue au terme de son parcours. Entrée à l'école sans projet, elle a réalisé des stages peu convaincants, raison pour laquelle la formatrice s'interroge sur l'utilité d'un allongement du parcours.

« A la fin quand ils n'ont pas eu de solutions professionnelles on peut prolonger leur parcours, j'ai hésité à la prolonger. Je me disais « bon, qu'est-ce que je peux encore lui apporter ? » sachant que les

stages, elle n'était pas forcément, euh ... les retours des tuteurs ne sont pas forcément les meilleurs retours ». Célena, site 5.

Célena se demande alors quels pourraient être les critères jouant en faveur d'une prolongation. L'expérience en stage n'étant pas concluante, il ne sert à rien de renouveler des stages sans qu'elle sache réellement ce qu'elle souhaite faire ; œuvrer de la sorte, lui proposant un nouveau stage, serait un placement de confort sans plus. Consultés, ses collègues l'engagent en effet à ne pas prolonger l'expérience.

*« Elle n'a pas de projet défini mais le but à l'e2c c'est de travailler un projet et donc voilà. Elle n'a pas de projet mais je lui propose ci, pfff. Voilà elle ne va pas forcément ... Elle fait un stage dans tel domaine, commerce, maison de retraite, il n'y a rien qui va, pourquoi est-ce que je la prolonge ? Et je me pose cette question-là, je me dis « en fait je n'ai pas de raison évidente de la prolonger. **J'en parle et il y en a qui me disent « ouais, pfff. » qui sont effectivement d'accord et c'est vrai qu'effectivement la majorité me disait : « tu n'as plus rien à travailler avec elle, au final ce n'est pas ... » et au fond de moi j'étais à couteaux tirés, je me disais « finalement je n'ai plus grand-chose à lui apporter mais en même temps, mais en même temps, je n'ai pas de raisons de ne pas la prolonger ».** Célena, site 5.*

Pour autant – pari pascalien – si Célena n'a pas de raisons de prolonger son parcours, elle n'a pas davantage de raisons de ne pas renouveler le contrat. Car à bien réfléchir Célena pourrait encore lui apporter des connaissances et compétences : travailler à rédiger un CV, l'écriture, s'exprimer correctement, améliorer la présentation en entretien, mais la question demeure en suspend car finalement : est-elle prête à coopérer ? Après un second tour de parole, les collègues lui renvoient en écho : « mais toi qu'es-tu prête à faire ? Es-tu disposée à poursuivre le travail avec elle ? »

*« Est-ce qu'elle est prête à les accepter ? Est-ce qu'elle est prête à travailler, est-ce qu'elle est prête à aller en formation ? Je ne pense pas mais si je la prolonge je n'ai pas de raisons évidentes de la prolonger mais je n'ai pas non plus de raisons de ne pas la prolonger. Et c'est en ça que c'était un petit peu compliqué et **que j'en parle et les retours c'est « Est-ce que tu peux encore travailler avec elle, quoi ? » Et en discutant, je me disais « ben en fait, si ! ».** Célena, site 5.*

Célena s'en remet à l'expérience cruciale qui consiste à exposer la personne au doute de la formatrice. Les expériences non concluantes en stage lui font envisager que la stagiaire n'est pas prête à rejoindre le marché de l'emploi, reste la formation : la stagiaire pourrait bénéficier

d'une rallonge, le temps de rejoindre une formation de préqualification « services à la personne » (sortie dynamique). Elle lui présente alors cette éventualité.

*« Et elle me dit « **ben pourquoi pas** » et je lui dis « **pourquoi pas, ce n'est pas une réponse !** ». Il faut que je sache ». (...) Pour moi si l'entretien tournait dans un certain sens je ne la prolongeais pas et si c'était dans l'autre sens, je le faisais. (...) Quand je lui pose la question et que je lui demande « **le parcours s'arrête le 29 août, on fait quoi ? Vous faites quoi après parce que moi je n'ai pas trop envie de vous prolonger** ». Et là elle me regarde et elle me dit « **ben je ne sais pas** ». Et je lui dis « mais vous allez faire quoi après parce que bon. Est-ce que vous avez des projets, je ne sais pas, un plan B, un voyage ? » Et là elle me dit : « **Moi je ne veux pas rester chez moi** ». Et là, au fond de moi, **j'ai coché une case. Je ne veux pas rester chez moi, je voudrais être en formation, chez moi je vais m'ennuyer, je veux sortir de chez moi. Je veux être tous les matins en activité, sortir de chez moi. Et quand je réalise le parcours de cette jeune fille, quand elle était à l'e2c, elle était présente tous les jours, quelques retards à la marge mais elle était assidue. Ça se passait très bien à l'école. En entreprise c'était la catastrophe, ça voudrait dire que travailler elle n'est pas prête, ce n'est pas le moment et quand elle me dit ça, je me dis « ok, je vais cocher la case formation ». Je pense qu'elle ne veut pas rester chez elle (...) Le fait qu'elle me le dise, j'ai coché. Pour moi c'était déjà « oui, je la prolonge ». **J'ai quand même un petit peu insisté, je lui ai tiré un peu les vers du nez et puis finalement je l'ai prolongée** ». Célena, site 5.***

Le caractère évasif de la réponse de la stagiaire (« pourquoi pas »), dérogeant ainsi à la norme du projet auquel il convient d'adhérer, la conduit à pousser littéralement la stagiaire dans ses retranchements, lui faisant planer la menace d'un arrêt du parcours. C'est alors que la stagiaire se livre, énonce une volonté évoquant le fait qu'elle ne souhaite pas rester chez elle, information que Célena relie à sa conduite en centre de formation (assiduité) et la conforte alors dans sa décision initiale (sa conviction) de reconduire son contrat le temps qu'elle accède à une formation.

La stagiaire ne sera pas retenue arguant en entretien qu'elle ne souhaite pas travailler avec les personnes âgées mais uniquement avec les jeunes enfants. Informée par la responsable de formation à sa demande, Célena se demande alors que faire, décidant cette fois de s'affranchir de l'avis de ses collègues afin de ne pas être perturbée dans sa prise de décision. La responsable de formation proposera une autre préqualification (sortie dynamique), plus courte celle-là (un mois) consacrée à la communication, la formulation, la présentation de soi que la stagiaire acceptera.

« Elle est allée à la réunion d'information, elle a été retenue. **J'étais heureuse, elle aussi.** Elle était très contente et **elle me dit « je suis contente, je vais en formation ».** Je lui demande « ça dure un mois, qu'est-ce qu'il se passe après un mois ? ». Elle me dit qu'elle aura des entretiens avec les personnes du centre de formation et ils pourront l'orienter en fonction de comment le mois se sera passé vers d'autres formations adaptées pour elle, Jackpot ». Célena, site 5.

2.3.2.2. Une action sous contrainte ou l'apprentissage du futur « précédent ».

Une jeune fille, très souvent absente, se confie à Clémence pour lui faire part d'un secret : elle se fait violenter par son frère chez qui elle réside. Clémence décide de l'accompagner auprès d'une structure de prise en charge qui lui procure en urgence une chambre ; elles doivent au préalable passer au domicile du frère afin de récupérer du linge. Clémence l'accompagne mais l'attend en bas de la cage d'escalier ; puis à la demande de la stagiaire, elle la dépose à un arrêt de bus. Dans l'après-midi, Clémence reçoit un appel menaçant du frère qui suscite une mobilisation immédiate de l'équipe, des collègues allant chercher la directrice du centre qui prend alors le téléphone afin de soulager Clémence.

« j'ai eu un appel de son frère qui était très en colère et qui disait ben **pourquoi est-ce que j'oblige sa sœur à partir du domicile.** J'ai pas à faire ça, ça ne se passera pas comme ça. Donc j'ai pris une belle soufflante voilà. Et du coup, c'est là que mes collègues sont venus, **elles sont allées appeler la responsable** de l'école de l'époque de venir machin, elles ont pris l'appel, **elles m'ont mise de côté parce qu'à un moment donné je n'arrivais pas à répondre, je n'avais pas de ... j'étais tétanisée** ». Célena, site 5.

L'épisode du frère géré, Clémence reste en proie au sentiment amer d'avoir été instrumentalisée par la stagiaire. Confrontée au dévoilement d'un fait grave, Clémence a décidé d'agir au terme d'une rapide analyse de l'informations communiquée (la violence du frère) et là voilà maintenant qui se fait accuser de manipulation. La responsabilité en incombe à la stagiaire qui a joué de la séparation des publics : si elle lui a communiqué une information qu'elle juge vraie (la violence du frère), celle-ci n'a pas hésité à l'instrumentaliser, communiquant à son frère une fausse information (obligation de quitter le logement) afin de se soustraire à son emprise.

C : « Ce n'est pas possible, une jeune fille qui vient se plaindre et moi ma mission c'est quoi ? C'est de l'aider, c'est de mettre en place quelque chose pour l'aider. Nulle part je l'ai obligée, je ne suis pas rentrée chez elle pour chercher des informations. **Elle est venue avec des informations et moi je les prends, je les décortique, j'essaye de savoir si c'est vrai mais je me base que sur ce qu'elle me dit. Donc je fais ce que je peux, ce que j'ai à faire et je me prends ... donc c'était très désagréable et au final je me prends ... avec beaucoup de recul et de hauteur j'ai compris pourquoi cette jeune fille avait eu cette attitude, elle a dit effectivement à son frère qu'on lui a dit de partir de la maison. C'était donc l'e2C et moi particulièrement qui avait fait cette ... cette ... voilà. Et je pense qu'elle a fait ça pour se protéger** ». Céléna, site 5.

Commence alors le travail d'acceptation. Faire endosser à Clémence l'acte de quitter le domicile apparaît après réflexion comme la meilleure stratégie de fuite de la part de la stagiaire. A partir du moment où elle « **prenait ses responsabilités (...)** il lui serait arrivé n'importe quoi ». En un sens, communiquer l'information, se laisser accompagner au foyer puis au domicile pour y récupérer ses affaires, c'était se placer sous l'aile protectrice des autorités. Il n'en demeure pas moins qu'il reste difficile de mettre de la distance, Clémence reste trop submergée par ses émotions.

C : « Et c'est en ça que je l'ai accepté finalement. J'ai dit « **ben en fait, je ne dois pas lui en vouloir parce que si elle prenait ses responsabilités entre guillemets, assumer qu'elle veut partir, il lui serait arrivé n'importe quoi. Donc qu'est-ce qu'on fait, qu'est-ce qu'elle fait dans ce cas-là ? Elle rejette sur ... la formatrice qui l'accompagnait, c'est plus facile et elle est sauvée.** Aujourd'hui elle ne vit plus avec ce fameux frère et sa compagne. Elle vit en foyer et elle a travaillé un petit moment, elle a arrêté et de temps en temps elle m'appelle, elle me donne des nouvelles. Ça a été lourd quand même, ça a été lourd. Et pendant quasiment deux jours elle n'est pas venue en cours, elle n'est pas venue à l'école, et **quand elle revenue j'avoue que j'avais du mal à mettre de la distance.** On essaye de mettre de la hauteur mais c'est compliqué quand même. J'avais du mal à discuter avec elle et quand elle essayait de ... je coupais court. Je lui donnais ce qu'elle avait à faire, je lui demandais d'aller dans une salle et quand c'était fait elle me ramenait les exercices. Et ensuite c'était stage, c'était exclusivement professionnel, je n'avais plus envie de savoir, et je ne voulais plus, j'étais fâchée. J'étais fâchée, je me suis dit « **ici je ne suis pas chez moi donc je ne peux pas, je n'ai pas le droit de m'en prendre entre guillemets à elle. Donc j'étais fâchée,** je n'avais pas encore compris. C'est au bout de quelques jours que j'ai fait un petit, une petite Comment ça s'appelle, ce n'est pas une introspection ? » Céléna, site 5.

Le travail de distanciation ne deviendra effectif qu'à partir du moment où Clémence replacera la nature du lien sur un plan strictement professionnel. Leurs relations ne sont pas régies par le principe de l'obligation réciproque comme peuvent l'être les liens de famille, aussi suffit-il de poursuivre le travail, faisant abstraction de l'épisode, acceptant d'avoir été

instrumentalisée au bénéfice de la stagiaire qui ne semblait pas avoir d'autres solutions que de « mouiller » le personnel de l'e2c de manière à se prémunir de toute répression « fraternelle ». En dépit de l'amertume, Clémence s'acquittera de sa mission avec professionnalité, assurant le suivi comme elle le dit : « jusqu'au bout ».

« C : j'essayais de comprendre. Et je me suis dit « **Ce n'est pas ma fille, ce n'est pas ma sœur, ce n'est pas une copine donc elle ne me doit rien, je ne lui dois rien on est au travail.** Essaie de ... voilà. J'ai mis un petit peu de distance, j'ai essayé de comprendre et j'ai compris. Je me suis dit « en fait, **il lui serait arrivé n'importe quoi, il fallait bien qu'elle trouve une échappatoire. Et j'étais cette échappatoire et je ne pouvais pas lui en vouloir.** Après elle a fait profil bas et j'en avais mal au cœur. Elle a été super gentille après et à un moment le parcours s'arrêtait, il fallait trouver d'autres solutions. **Elle est sortie du parcours sans solution. Mais je suis allée jusqu'au bout, j'ai appelé sa conseillère mission locale,** « voilà on a travaillé ça ça ça, il y a ça qui ne va pas. Il faudrait retravailler ça. Là ici nous on ne peut pas travailler avec elle parce qu'il y a ça qui ne va pas, ça qui ne va pas. Elle m'appelait quasiment toutes les deux semaines ». Céléna, site 5.

Le travail de mise à distance des émotions est un apprentissage par « précédents » en raison de la rareté des cas. Ces précédents exigent la mobilisation de l'équipe afin de se prémunir de toute décision qui pourrait être précipitée. Comme elle le dira avant d'entamer le récit de la situation, désormais elle se fierà moins à son intuition, le précédent valant cas limite à l'aune duquel seront rapprochés des situations voisines de manière à agir – dans ce brouillard d'incertitude - d'une manière plus réfléchiée tout en s'accordant sur le fait que s'en remettre au collectif reste la meilleure des protections.

« Et systématiquement quand je me retrouve face à un cas de société, un cas comme celui-là, **j'en parle très vite tout de suite. C'est vrai que j'ai peur d'être un peu débordée** à un moment donné, **de ne pas pouvoir faire ce qu'il faut même si on fait les choses parfois de manière intuitive mais ce n'est peut-être pas forcément la bonne façon à ce moment-là.** On a parfois des cas rocambolesques et quand on a deux, trois, quatre cas comme ça ». Céléna, site 5.

Ce type de situation, toujours éprouvante, assure l'apprentissage patient du travail de mise à distance. Cela constitue également un « précédent » qui pourra être mobilisé face à d'autres situations jugées semblables.

« oui il y en a quelques-unes quand même mais avec le temps, avec l'expérience j'ai envie de dire et la panoplie de petits cas concrets qu'on arrive ... enfin pour beaucoup d'entre nous qu'on arrive à se détacher petit à petit de cette ... je voulais dire emprise mais ce n'est pas emprise. On arrive petit à petit à se détacher émotionnellement. Enfin moi du moins personnellement j'essaie. J'essaye et parfois j'arrive et parfois c'est un petit peu compliqué, on reste des humains quand même, il y a des situations où l'on reste ... C'est assez prenant des fois. On a beau se détacher émotionnellement mais de temps en temps on va encore essayer de s'intéresser de prendre des nouvelles, je ne sais pas si c'est pour finir l'accompagnement, non pour continuer l'accompagnement. Je ne sais pas qualifier ça, si ce n'est dire « on est des humains ». C'est compliqué de rester complètement insensible ». Céléna, site 5.

2.3.2.3. Recruter et tenir compte du précédent.

Il est d'autres situations où le groupe se trouve engagé avec d'autant plus de force qu'il conserve en mémoire des situations critiques ayant pu mettre en danger des salariés.

Je participe à la réunion d'équipe du mercredi matin. Il s'agit d'une réunion de mi-parcours consacrée à l'examen de la progression des stagiaires quant à la formulation de leur projet professionnel ; il est également dressé pour chacun d'entre eux le bilan des paliers atteints dans les différents domaines de compétence du référentiel de formation.

La réunion débute sur la présentation de deux situations jugées critiques. La 1^{ère} situation regarde la décision qu'il convient d'adopter pour un stagiaire ayant volé (fait qu'il a reconnu) 20 euros à un salarié de l'entreprise dans laquelle il était stagiaire ainsi qu'à la candidature de J.F* reçu en entretien pour une possible intégration par Nathan (formateur référent) et Jean Michel (chargé de la rémunération des stagiaires).

J.P âgé de 24 ans a été placé en foyer d'accueil dès l'âge de 8 ans en raison du décès de sa mère et de la violence de son père. Il évoque une vie correcte au foyer X de la ville d'A. (les formateurs référents opinent, ce foyer jouit d'une très bonne réputation dans la région) jusqu'à ses douze ans, à la suite de quoi un nouveau placement l'a conduit progressivement à « rentrer dans la violence », phase qui s'est terminée par un braquage et une condamnation de huit années de prison. Il vit maintenant avec sa copine, perçoit le RSA, fait la manche, se dit déprimé et dit entretenir une relation « perverse » avec sa compagne qui le dénigre perpétuellement. Il a fait de la prison, à 24 ans toutes les portes lui semblent fermées. Nathan appuie ses dires évoquant ses nombreux tatouages, indiquant qu'il a fait de la prison, renforçant le stigmatisme qu'il brandit comme une revendication. Nathan énonce lui avoir posé des questions quant à son attitude, notamment si quelqu'un le provoquait, J.P. lui a rétorqué qu'il irait régler le problème dehors, Nathan lui rappelant que cela est interdit. Nathan met en scène le dialogue, à la question : « Qu'est-ce que tu fais si on t'insulte ? », « Je le défonce ! », « ben non, on ne casse pas la gueule, on va voir le référent ». Nathan corrige cependant ce que pourrait avoir de trop inquiétant un tel exposé, il souligne en effet que J.P a posé des questions très pertinentes sur le fonctionnement de l'e2C, appuyant ses dires sur le fait qu'il manifeste le désir de changer.

Daniele (directrice) : « il a été orienté par qui ? »

Nathan : Carine (Mission locale), toutes les portes lui sont fermées.

Daniele : Tu lui as posé la question si on lui a proposé le CEJ ?

Nathan : Non. Il a voulu faire conducteur d'engins agricoles. Il ajoute qu'il est diabétique.

Daniele lui demande alors s'il a une RQTH.

Nathan lui répond que cela devrait se mettre en place. Il a pris de la cocaïne de 13 à 18 ans, il se contente maintenant de fumer. Il a des problèmes de santé.

Daniele lui demande alors s'il a un logement, Nathan lui répond qu'il réside à T* (un quartier de la ville), reçoit le RSA et fait la manche. Il en profite pour dire qu'il a préparé un CAP conducteur d'engins agricoles, qu'il n'aurait pas obtenu en raison de sa pathologie qui l'empêcherait de conduire.

Daniele : il faudra clarifier cela, notamment son état de santé. Elle va contacter le SPIP [Service Pénitentiaire d'Insertion et de Probation] – la durée de prison ne concorde pas avec son âge - et émet une « alerte rouge », selon ses propres termes. Dans la 87 (promotion qu'il souhaite intégrer ce mois-ci), il y en aurait deux comme ça. L'autre n'est pas tout à fait comme ça mais si on met deux bagarreurs, ça va pas le faire. On ne va pas la refaire à la « Clément », je n'aurais jamais dû les intégrer.

Julie (formatrice référente) : C'est un profil avec qui l'on pourrait travailler mais peut-on l'accueillir ? Quelle équipe ? On est en effectif réduit. Ça pourrait être l'occasion de tester le protocole (il existe un protocole pour les situations de violence suite à un épisode traumatisant pour l'équipe).

Alexandra : On peut prendre le temps.

Nathan rappelle qu'il a engagé sa parole pour lui donner une réponse rapidement. Il va falloir lui dire que de toute façon ce ne sera pas pour cette rentrée.

Alexandra : il faut lui dire que l'on va se mettre en relation avec tous les partenaires qui sont autour de lui.

Nathan rajoute que « c'est quelqu'un qui exprime un projet : agriculture, mécanique auto, cuisine ; il n'a pas de projet de ouf où on peut galérer. Ça peut aller vite ».

Daniele ne se prononce pas et conclut en rappelant qu'elle va contacter le SPIP.

Cette séquence condense les ingrédients d'un dilemme auquel peut se trouver confrontée une équipe. JP, a arrêté les études sans obtenir le CAP et souhaite s'inscrire à l'e2c, voyant celle-ci comme son ultime recours ; il a en effet 24 ans et les dispositifs de requalification s'achèvent à 25 ans. Mais il y a un hic : J.P a fait de la prison mais plus encore, en dépit de la volonté affichée d'une conversion à une vie de salarié, il présente des signes de violence potentielle. S'ensuit une salve de questions de la directrice destinées à s'assurer de la traçabilité de sa trajectoire (orientation mission locale), manifestant la volonté de prendre contact avec le SPIPP en raison de l'incohérence de certaines informations communiquées (état de santé, durée de prison, raison de l'échec au CAP). Nathan, qui endosse le rôle de « défenseur des droits », sera rejoint par Alexandra ; le premier argue de la solidité du projet professionnel (agriculture, mécanique auto, cuisine) et de la rapidité de sa réalisation (« il a

pas un projet de ouf où on peut galérer »), ainsi que de la pertinence des questions adressées (fonctionnement de l'e2c), quand la seconde plaide un délai supplémentaire (que l'on prenne du temps) avant de prendre une décision. La directrice affiche sa réserve émettant une « alerte rouge », rappelant un précédent. Une bonne partie de l'équipe semble favorable à son accueil, deux salariés ne se prononcent pas.

Du reste, l'une des deux salariées, interviewée par la suite, manifestera sa surprise devant l'engouement affiché à l'accueil de JP. Il y a une raison à sa réserve, Marianne est actuellement en arrêt maladie suite à une opération, mais plus encore, elle a eu à souffrir d'une situation d'extrême violence à son encontre et il n'est pas envisageable de se prononcer en son absence. Plusieurs mois auparavant, une période d'intégration s'est achevée sur une note dramatique. Après avoir harcelé des stagiaires, s'en prenant physiquement à l'un d'eux, allant même jusqu'à le brûler avec une cigarette, Clément a non seulement été exclu de l'école, mais encore est-il poursuivi suite à une plainte déposée à son encontre. Imputant la responsabilité de sa mise accusation à sa victime, Clément est revenu au centre pour lui régler son compte. Marianne, présente à ce moment-là, s'est interposée, subissant des propos – m'est-il dit pudiquement – d'une extrême violence dont elle a eu du mal à s'en remettre en dépit de l'intervention rapide de Nathan et Claude. Ces deux salariés, qui ont été confrontés à la violence de Clément, seront ceux-là même qui intervieweront JP ; seulement mais manque Marianne et son point de vue est crucial pour garantir la cohésion de l'équipe.

Prendre une décision n'est jamais simple et plus encore dans une situation dramatique comme celle-ci. A 24 ans le temps est compté pour JP, malheureusement les informations communiquées ne sont pas claires d'une part, et JP met à mal malgré lui le calendrier d'un site encore occupé à panser ses plaies. Aussi la directrice souhaite-t'elle en premier lieu lire le dossier patiemment élaboré dans le système carcéral, épaissi par la succession des conduites délictuelles de JP (1^{er} savoir secret) mais encore devra-t'elle composer avec la mémoire des membres de l'équipe. Le silence des deux salariées (directrice et responsable pédagogique) exprime leur réserve devant l'enthousiasme de la majorité. La victime principale de Clément est absente ; que Claude et Nathan qui l'ont « auditionné » se portent garants, en raison même du fait qu'ils sont intervenus, ne suffit pas à emporter l'adhésion inconditionnelle de l'ensemble de l'équipe et notamment des responsables (Directrice,

responsable pédagogique) comme de la CRE. Si la question est mal traitée, ce peut être une ligne sourde de fracture de l'équipe, car les histoires et la manière d'avoir vécu la situation (et en avoir subi les conséquences) diffèrent selon les protagonistes. Jp est-il alors un alter-égo de Clément ? C'est à cette question que doit s'attacher à répondre l'équipe ; pour cela il faudra construire un accord à trois niveaux : celui du dossier judiciaire à même d'estimer la faisabilité du travail, tenir compte de l'avis de Marianne, et s'en remettre aussi comme me le dira la directrice à son intuition suivant en cela ou pas l'intention 1^{ère} du groupe.

Conclusion du chapitre 4

Intériorisée la norme d'objectif ne suffit pas à qualifier la pratique. Les salariés affichent une mise à distance des normes comptables, dont les fonctions sont multiples : croyance sans cesse réactivée en l'efficacité de l'action en dépit des aléas de la conjoncture, validation quasi permanente des effets de sa pratique, sens accordé au travail pour des personnes – à l'instar des stagiaires – ayant connu une réorientation professionnelle parfois subie, visibilisation d'une part essentielle du travail rendue occulte par la mesure de l'efficacité des dispositifs.

Lorsqu'ils travaillent au quotidien, les salariés des écoles actent une morale pratique, dont ils attendent l'équivalent de la part des stagiaires : à la courtoisie de l'accueil doit répondre la politesse des échanges de la part du stagiaire ; à l'engagement sans faille du professionnel, occultant parfois la séparation du public et du privé⁴³, doit faire écho la mise en récit de soi du stagiaire ; à l'écoute attentive du formateur doit répondre, de la part du stagiaire, l'attention portée aux conseils prodigués ; enfin, à l'engagement responsable du formateur doit répondre la conduite responsable – et adulte – du stagiaire.

Les salariés travaillent ensemble au quotidien et forment un petit groupe travaillant en lien étroits avec des stagiaires sous la responsabilité d'une direction. Des lignes de tension peuvent traverser une école, notamment lorsqu'il faut décider du moment opportun pour décider de la sortie ou bien de l'allongement d'un séjour. La décision des uns peut gravement impacter la conception du travail bien fait des autres et notamment celle des professionnels dont la responsabilité vis-à-vis du stagiaire est engagée. Des lignes de fractures existent au

⁴³ A cet égard une analyse ethnographique de l'usage du téléphone serait la bienvenue.

sein des écoles dès lors que les personnes doivent coopérer avec des conceptions différentes de l'action.

L'interprétation de la conduite du stagiaire, la construction de la représentation sociale de la personne avec laquelle il va être décidé de la ligne de conduite à adopter, donne lieu à ce que nous appelons un « travail de figuration ». Il consiste à construire au fil du temps un portrait de la personne distinguant différents traits, à l'instar d'un visage, pour les caractériser selon certaines de leurs propriétés. De sorte que chaque individu peut être inscrit dans la série de ceux à qui il s'apparente par tel ou tel trait (par exemple, pour filer l'analogie l'identité de la couleur des yeux), tout en s'en différenciant sous tel autre trait, ce qui en fait un visage toujours unique. Un cas singulier certes, mais toujours insérable dans une série à des fins de comparaison sur la base d'une similitude de caractéristiques. Ce sont là des schématisations forgées par la pratique, réactivées dans les réunions, constituant la mémoire du groupe, celle des cas apparentés au portrait de la personne.

Cet art de la figuration dessine la face de la personne, qui dépend – dans son élaboration – aussi bien des éléments observés en situation (centre de formation, entreprise), que ceux communiqués ou laissés dans l'ombre, le stagiaire les taisant, parfois les manifestant selon l'évolution de la relation avec les professionnels. Ces derniers peuvent diverger quant à l'appréciation de la personne, retenir certains traits et en occulter d'autres. De là la divergence d'appréciation que l'on pourrait décrire par l'expression verbale « se figurer que », « l'autre se figure que » au sens d'erreur, au fait de se tromper. L'instrumentalisation de la conduite du professionnel, comme cela peut parfois se produire, conduit parfois à la déception amère avec le sentiment de s'être fait manipuler.

A l'inverse, face aux stagiaires et devant les situations critiques, le travail s'oriente délibérément vers la recherche de la cohésion du groupe. Toute décision irréfléchie peut avoir un impact important voire traumatisant, sur l'ensemble de l'équipe et affecter durablement les relations entre personnes. Aussi s'exerce-t-il un travail permanent de construction de l'accord sur la définition de la situation qu'il a fallu résoudre. A cet égard, les équipes pédagogiques engagent des savoirs réservés afin de construire un accord sur la posture à adopter face à toute situation de vulnérabilité sociale, voire potentiellement conflictuelle, permettant de forger un accord relatif sur la conduite à tenir. Le savoir réservé est le résultat de ce travail de mise en relation d'une conduite (observée en situation), à

l'aune d'un passé (parfois toujours en cours dans le présent), en vue d'une projection (l'action à mener) pour atteindre un but (objectif). Il mêle des informations d'ordre privées (ce que nous appelons le désordre des familles), insérées ou non dans des jugements d'imputation causale (ont-elles un effet ou pas sur la conduite actuelle ?), pouvant suspendre le jugement de responsabilité individuelle, autorisant de manière provisoire une dérogation à la règle. Cela permet d'atténuer les effets trop délétères d'une application mécanique de la règle, notamment lorsque la décision porte sur des stagiaires en situation de grande vulnérabilité sociale. Les personnes peuvent dévier dès lors qu'il peut être imputé un facteur externe à la volonté du stagiaire (logement, santé, etc.) et il bien est souvent maintenu le lien de travail, accordant à la personne des « pauses », marquées par des absences répétées, une attention oblique durant les séances de travail, durant la durée du contrat.

Chapitre 5. Des espaces de transition poreux et malléables. P Pérez et X. Joutard.

L'e2c s'inscrit dans le cadre des politiques publiques régies par le principe du New Public Management où l'Etat délègue à des associations le travail de « mise en activation » des 16-25 ans non diplômés en vue de leur « insertion professionnelle et sociale ». Si le principe de délégation n'est pas nouveau, en témoigne la construction du champ de l'action sociale (Verdes Leroux, 1978), le pilotage par les indicateurs en revanche l'est. L'allocation des moyens y est subordonnée à un contrat d'objectifs pour lesquels il est réclamé, afin de rendre des comptes, la transparence dans les résultats. J. Zaffran et J. Violet (2018) ont montré combien la construction d'un quasi-marché, espace de concurrence entre dispositifs, induit une sélection des stagiaires en raison de l'implantation inégale des sites, des implicites scolaires attendus lors des auditions des candidats, comme le fait de devoir prouver sa bonne foi. L'exploitation des données nous autorise toutefois à pondérer cet énoncé. S'il existe bien une sélection du public obéissant notamment à des « implicites scolaires » lors des auditions, force est de constater que la sélection n'est pas orientée en vue de « performer » à l'échelle des taux de sortie positive. Les établissements les plus sélectifs ne sont pas forcément ceux qui obtiennent les palmes du classement des sorties positives. Sélectionner, nous l'avons vu, c'est avant tout définir le public avec lequel il sera possible de mener à bien son travail. Finalement lorsqu'ils auditionnent des candidats, les salariés se posent les questions suivantes : la personne sera-t-elle en mesure de coopérer à son insertion ? Quels sont les atouts dont elle dispose et les freins qui la retiennent ? C'est là la norme d'autonomie professionnelle tacite, la RSA « responsabilité sociale d'association » aurions-nous envie de dire, au fondement de l'activité. Mais pour travailler encore faut-il qu'il y ait des personnes, et de ce point de vue parfois le bât blesse.

1. Recruter et sélectionner le public.

La sélection du « public » est un enjeu aussi bien sur le plan de la quantité (Briand & Chapoulie, 1993), il faut remplir l'établissement, que sur le plan de la qualité dans la mesure où il faut parvenir à travailler avec en étroite coopération avec la personne. Si financeurs et

salariés (personnels et direction) s'accordent sur une définition souple de l'efficacité en matière de sorties positives, il n'en va pas de même en ce qui concerne le volume de stagiaire accueillis. Comment donc se fixent les objectifs ?

Association loi 1901, les e2c perçoivent des financements publics en provenance de la Région (31 %), de l'Etat (29 %), du FSE (Fond Social Européen, 14 %), les collectivités locales (10 %) et de la taxe d'apprentissage (6 %) ⁴⁴. Les principaux financeurs des e2c que sont la Région et l'Etat, fixent avec les établissements, à l'occasion du « dialogues de gestion », les objectifs pour l'année civile suivante. Ces objectifs portent principalement sur le nombre de stagiaires à accueillir, le taux de sortie positive (il s'agit là des CDI, CDD de plus de deux mois ou bien encore des formations qualifiantes) ⁴⁵, le % de stagiaires résidents en QPV (quartiers prioritaires de la ville) à quoi peuvent s'ajouter d'autres cibles (niveaux de formation des stagiaires, % de personnes en situation de handicap, taux d'abandon à ne pas dépasser, nombre d'attestations de compétences acquises etc.) ⁴⁶ Le financement comprend une part fixe et une part variable (de 10 à 20 %) qui peut n'être pas reconduite l'année n + 1 dès lors que l'objectif n'est pas atteint l'année n. Les financeurs principaux (Région et Etat) fixent, en « accord » avec l'e2c, des objectifs propres. On retiendra toutefois, au sein de ce maquis d'indicateurs, que l'effectif des stagiaires, le taux de sorties positives et le % de stagiaire résidant en quartier prioritaire de la ville constituent les indicateurs « prégnants » de l'évaluation des écoles.

1.1. Une critique virulente des missions locales.

Depuis l'expérimentation de la Garantie Jeunes (2013) et sa généralisation, les e2c subissent de plein fouet la concurrence de ce dispositif. On dénombrait 14 385 stagiaires e2c contre

⁴⁴ Réseau e2c France, rapport 2020. Téléchargé le 29 décembre 2021.

⁴⁵ Les financeurs enregistrent également les taux de sorties dynamiques ; CDD de 2 mois ou moins, dispositif de préqualification (service civique etc.)

⁴⁶ Les dialogues de gestion sont réalisés à l'échelle de la Région, du coup les objectifs peuvent varier d'un territoire à l'autre. Une des e2c doit, par exemple, souscrire à huit indicateurs chiffrés : taux de QPV (20 %), taux de jeunes de niveau VI + V bis + V non validé (85 %), taux de jeunes de niveau VI + V Bis 60 %), taux de sorties positives en fin de formation (45 %), taux de sortie positive post-formation (55 %), taux de sortie positive en alternance poste-parcours (15 %), taux de départ avant engagement pendant la période d'essai (20 %), nombre de stagiaires accueillis (130).

16 733 stagiaires en Garantie Jeunes en 2014⁴⁷, en 2020 la donne change radicalement avec 14 188 stagiaires e2c contre près de 100 000 en Garantie Jeunes. Si le volume des deux dispositifs ne suffit pas à couvrir le nombre estimé des « neets » sur le territoire national, il n'en demeure pas moins que le double rôle des missions locales, tout à la fois prescripteurs des e2c et gestionnaire de la Garantie Jeunes, conduit certains directeurs d'école à les soupçonner de leur déléguer le « sale boulot » (E.C. Hugues, 1996) quand ce n'est pas tout simplement de contribuer à tarir le recrutement des écoles.

*« **Le recrutement des stagiaires c'est galère.** On a des objectifs qui sont fixés par nos financeurs. Les objectifs, ils vont être sur **le nombre d'entrées et les taux de sorties positives** bon y'en a d'autres mais c'est les deux plus gros critères. Les financeurs nous demandent, en fait c'est un dialogue de gestion, ils appellent ça un dialogue de gestion. J'ai rencontré la Région, l'Etat, c'est un dialogue tous les ans où on fait le bilan des années passées et on fixe les objectifs pour l'année à venir. C'est une espèce de fausse négociation parce qu'en fait ils savent déjà ce que ... bon enfin bref. Et ils nous fixent 130 stagiaires à l'année, à accueillir 130 stagiaires, à faire rentrer 130 stagiaires. Aujourd'hui les stagiaires viennent soit par prescriptions officielles (missions locales, pôle emploi, CAP emploi et PLIE).*

P : ils peuvent venir par eux-mêmes aussi ...

A : Et ils peuvent venir par eux-mêmes.

P : Le fait qu'ils puissent venir par eux-mêmes ça a toujours existé ?

*A : En fait **on a été le deuxième département test des garanties jeunes et je sais plus si c'est au milieu de la deuxième vague ou bien au début de la 2^{ème} vague, ils (les financeurs) se sont rendu compte que y'avait un souci avec la garantie jeune qui fait que la garantie jeune absorbait tous les stagiaires y compris les stagiaires qui finalement relèveraient peut-être pas de la GJ mais plutôt des e2C** donc ils ont ouverts à ce moment-là à l'auto-prescription, ils appellent ça. Ils, les financeurs. Heureusement qu'ils ont fait ça parce qu'en fait, on s'est aperçu très rapidement que la mission locale, alors pour plein de raisons, je tape pas les missions locales, mais pour plein de raisons ils ne prescrivaient plus parce qu'ils gardaient les stagiaires. Ils avaient des obligations telles de leur côté qu'ils prescrivaient plus. Et donc des stagiaires qui venaient chez nous prendre des renseignements, on leur disait : « ben passez à la mission locale, tu demandes une inscription et tu demandes une prescription » et en fait ils disparaissaient ces jeunes-là parce qu'ils se disaient : « ben lui il est autonome, il fait les démarches tout seul, on le garde » sauf qu'à la base, il venait chez nous. Les stagiaires n'étaient pas contents, nous on n'était pas contents et puis surtout on récupérait les jeunes à la sortie de la Garantie Jeune où il ne s'était rien passé. **Donc ouverture à l'auto-prescription et depuis qu'il y a une ouverture, on voit que les auto-prescriptions en pourcentage augmentent d'années en années, on doit être aujourd'hui à quelque chose comme 40 %.** Je pourrais te donner le rapport d'activité ». Louis, Site 4.*

Les financeurs eux-mêmes ne sont pas dupes.

*« **Les missions locales, entre guillemets, se servaient en premier pour faire l'objectif garantie jeunes et ensuite orientaient les jeunes vers d'autres dispositifs.** Et d'ailleurs il y avait une sorte de variation saisonnière puisqu'en début d'année ils n'orientaient pas trop ailleurs et c'est à la fin de l'année*

⁴⁷ Cours des comptes (2016). *L'accès des jeunes à l'emploi. Construire des parcours, adapter les aides*, p 36

uniquement qu'ils orientaient vers d'autres dispositifs ». Responsable DREETS (Direction Régional de l'Economie, de l'Emploi et des Solidarités).

Cela n'a pas été sans affecter le volume des stagiaires accueillis aux dires des directeurs d'établissements. Une inquiétude sourde traverse les écoles, les formateurs et CRE, sont inquiets. L'annonce du CEJ (Contrat d'Engagement Jeune), offrant une fenêtre d'ouverture en raison des 15 heures hebdomadaires, a pu un instant nourrir les espoirs, rapidement démentis par les faits alimentant toujours davantage l'animosité envers les missions locales.

Pour cette directrice, le constat est amer. Une sanction financière l'a conduite à une vigilance accrue. Face à la Garantie Jeunes, la réputation de l'établissement reste le meilleur moyen de se prémunir.

« Alors on a nous une convention sur un volume de stagiaire, on ne les a pas atteints il y a 3 ans de mémoire. Il y a 2 ans, on était à -2 % sous le chiffre attendu et c'est le Conseil régional ou l'État ? Non, c'est l'État qui nous a diminué la subvention, en tout cas le solde donc voyez de mémoire, je crois que c'est 50 000€, une conséquence importante pour nous. D'ailleurs je ne sais toujours pas comment ils ont fait leur calcul et donc aujourd'hui on est très vigilant évidemment. Enfin on l'a toujours été, mais on l'est d'autant plus dans un contexte encore plus compliqué parce que moi ma crainte c'est qu'on atteint pas le chiffre - ce qui est incroyable vu le nombre de centaines, pour pas dire de milliers de jeunes dans les missions locales autour de nous hein ? Et de pôle Emploi hein ? - à eux, de « nous fournir ». Heureusement, à côté de ça, on a énormément de bouche à oreille les puis d'autres partenaires avec lesquels on travaille. Mais donc il y a vraiment un décalage énorme entre les jeunes en missions locales qui sont en capacité de venir à l'école ». Christine, Site 2.

Elle y dénonce la concurrence faussée de la Garantie Jeunes comme du Contrat Engagement Jeune (CEJ). Une rémunération identique pour un service pédagogique plus exigeant dissuade les 16-25 ans de rejoindre l'e2c au profit de la garantie jeunes ou même du contrat engagement jeune.

« En fait, la Garantie Jeunes comme le CEJ, on va dire que c'est le duplicata de l'E2C ce qui est plutôt bien parce que ça veut dire qu'à un moment donné on a évolué sur le sujet de la formation et qu'on a essayé de comprendre ce qui pouvait convenir à des jeunes demandeurs d'emploi par rapport à avant. Donc intrinsèquement et en théorie, c'est très bien ; là où ça ne va pas du tout, c'est que ce sont des dispositifs supplémentaires, qui du coup, en ce qui nous concerne en tout cas, mais ça les autres ont dû vous le dire Hein ? ils rentrent en concurrence avec nous. Donc qu'on me dise à moi que je suis en concurrence avec quelqu'un parce qu'il est meilleur que moi, ça ne me pose pas de problème, Bah à moi d'être meilleure, c'est de ma faute. Mais là, c'est quand même sur des fonds publics et ça veut dire surtout qu'avant, par exemple en tant qu'E2C, on vous donnait 100 et maintenant on vous donne 80 et

qu'on a tout autant d'évaluations, de reporting. Ensuite les jeunes, bah ils ne savent plus où aller puis qu'est-ce qu'ils vont s'emmerder à venir chez nous pour un minimum 30 heures où de toutes façons, ils n'ont une indemnité que s'ils pointent. Alors qu'à côté de ça, sur le CEJ et avant la Garantie Jeunes, c'est beaucoup moins contraignant et nous on le sait, on discute avec les missions locales. Des fois je me dis, mais est-ce qu'ils se rendent compte de ce qu'ils disent, ils disent eux-mêmes « bah nous il y a un comme il faut ... ». Ils ont plusieurs ateliers éventuellement à disposition mais ils ont plutôt des sous-traitants : un gamin qui a envie de faire une activité sportive, Ben s'il va à la piscine c'est bon quoi, il va toucher son indemnité et on coche la case. Ça, évidemment, personne ne le sait, mais nous on le sait forcément puisque les missions locales, en plus, nous le disent donc c'est ça qui ne va pas du tout, ça va pas du tout, du tout ». Christine, site 2.

1.2. La réponse de l'Etat, prospecter pour un maillage plus fin du territoire.

Face à cette critique, l'Etat a répondu par l'exigence d'un maillage plus étendu du territoire. Il incombe aux dispositifs (e2c, Epide) de couvrir l'espace de manière à recruter des jeunes sans diplôme. C'est une manière souple d'induire la performance par la réputation.

*« C'est d'ailleurs depuis ces constats-là, depuis le fait qu'on dit que la que la Garantie Jeunes concurrence les e2c notamment, mais pas que, l'ensemble des dispositifs aussi, qu'on a beaucoup travaillé avec eux, **qu'ils ne devaient pas justement attendre du service public de l'emploi l'ensemble des orientations**, parce que quand on voit le gap qui existe entre d'un côté, la volumétrie qui peut exister sur un territoire et l'ensemble des places disponibles. Sur tous les dispositifs confondus, y a encore un gap énorme, donc **le sujet n'est pas tant la concurrence qu'aller chercher les jeunes là où les services publics ne sont pas présents** ». agent, DREETS*

Du reste, l'instruction interministérielle du 1- décembre 2019 relative à la mise en œuvre des conventions pluriannuelles 'objectifs des E2C énonce : « *Les missions locales sont un partenaire historique et privilégié des E2C. (...) Il conviendra donc de s'assurer d'un haut niveau de collaboration entre l'E2C et la ou les missions locales du territoire.*

Toutefois, les E2C ont, comme l'ensemble des acteurs de l'insertion, un rôle primordial dans « l'identification » et le recrutement des jeunes les plus éloignés de l'emploi et des structures d'accompagnement. Ainsi chaque E2C doit développer une démarche proactive y compris « hors les murs » pour mobiliser et recruter les plus vulnérables, et particulièrement ceux résidant dans les quartiers prioritaires de la Ville ». Instruction ministérielle n° 251 DGEFP/MAJE/CGET.

Il est dès lors recommandé aux établissements de recruter par le bouche à oreille, la qualité du suivi garantissant une réputation à même d'alimenter l'école.

- « Mais parce qu'on le voit, alors c'est pareil, il y a pas mal d'études qui ont été menées. On voit que, quelle que soit la COM, quelles que soient les grandes campagnes de communication, et cetera, qui peuvent être fait, **ce qui marche le plus, ça reste le pair à pair. Enfin, c'est les discussions en famille, les discussions entre copains, les discussions au sein de ...voilà, c'est et c'est ça qui amène un jeune à la mission locale ou qui amène le jeune à l'e2c ou à l'epide. Enfin c'est les relations faites de proximité (...)** C'est d'autant plus important du coup que **l'e2c ait une bonne image sur son territoire ...** parce que ça peut être le cas sur une de nos e2c ». Christine, site 2.

« Pris en tenaille » en amont par les pratiques du prescripteur et en aval par l'obligation de rendre des comptes quant à l'insertion professionnelle des stagiaires, les établissements peuvent être conduits à déployer des stratégies qui visent d'une part à contrôler les publics qui souhaitent rejoindre les e2c et avec lesquels il est possible de travailler et d'autres part, à développer des pratiques à même de souscrire aux objectifs affichés par les financeurs, ce qui n'est pas sans rejaillir sur les rapports entre salariés, émaillés parfois de tensions et de conflits.

1.3. Les écoles y répondent par diverses stratégies de recrutement.

Une des conditions du « bon fonctionnement » d'une école résulte de sa capacité à gérer en amont le public qui lui est assigné, c'est-à-dire un public susceptible de trouver un intérêt – par-delà la simple allocation financière – à souscrire aux normes exigeantes de l'accompagnement en alternance. Comme il est souvent énoncé par les formateurs, la coopération du stagiaire est nécessaire à la bonne marche de l'école car la pédagogie y est exigeante. L'alternance suppose, une fois revenu au centre, la quête – parfois stressante – d'un nouveau stage sans lequel on ne sera pas rémunéré pour la durée « chômeuse »⁴⁸ et le retour à l'école, loin de signifier le repos, exige retour réflexif sur sa pratique et mise en récit de soi.

Il est dès lors important pour un établissement de bénéficier d'une relative prévisibilité quant au public afin de pouvoir mettre en application un dispositif aussi exigeant. Il s'agit là d'une zone d'incertitude (Crozier & Friedberg, 1977) cruciale pour le fonctionnement de

⁴⁸Certains établissements accueillent les personnes n'ayant pas trouvé de stages de manière à ce qu'elles ne perdent pas le bénéfice de la période d'inactivité.

l'organisation : la régularité des flux garantie par un maillage du territoire et un travail collaboratif avec les prescripteurs institutionnels peut octroyer, à la manière d'une rente, une certaine régularité et continuité dans le travail. La régularité des flux d'entrants en raison des mêmes acteurs en amont opérant sur la base des mêmes critères, conduit à se forger une expérience de travail auprès d'un public dont il est élaboré progressivement des stéréotypes et des modalités d'actions éprouvées par la répétition des situations.

Que la donne change, c'est-à-dire que l'Etat impulse un nouveau dispositif, ou bien soutienne plus fortement un dispositif concurrent comme c'est le cas pour la Garantie Jeunes et le recrutement de l'école peut s'en voir affecter. Cela peut avoir pour effet de tarir progressivement une source d'alimentation obligeant l'école à réorienter son action en direction de nouvelles catégories-cibles de la politique publique de l'emploi (handicap, « invisibles » etc.).

La montée en généralité de la Garantie Jeunes n'est pas sans affecter le recrutement de certaines écoles. En effet, les missions locales, prescripteurs des stagiaires e2c mais aussi responsables de la mise en œuvre de la Garantie Jeunes, elles-mêmes soumises aux contraintes de gouvernement par les incitations, peuvent contribuer à tarir le recrutement des e2c en pratiquant la rétention des publics jugés les plus employables. Il existe en la matière une réelle dispersion des pratiques : 64 % des stagiaires en e2c sont orientés par la mission locale et l'écart-type est 23,1% (Annexe B).

La relation à la mission locale s'avère centrale. Qu'elles soient jugées bonnes ou dégradées, les directeurs sont unanimes à reconnaître leur caractère stratégique. Il a parfois fallu « montrer les crocs », ou bien encore déplorer l'état détestable des relations entre directions, sans pour autant que les stagiaires en pâtissent. Dans tous les cas, le dialogue est maintenu : conseillers d'insertion et formateurs référents continuent d'échanger les informations sur la situation des stagiaires.

Perdre la « rente » de la prescription de la mission locale c'est se voir obligé d'anticiper les demandes des divers échelons du politique, voire se muer en opérateur pratique et agent innovant des politiques publiques de l'emploi. Il est possible d'identifier plusieurs stratégies pour se prémunir d'un éventuel déficit de recrutement.

1.3.1. Demander à la Région l'autorisation de candidature hors prescription Mission locale

La 1^{ère} stratégie consiste à se voir délivrer l'agrément par l'Etat et la Région à autoriser la candidature libre.

*« Ça, c'est avec la création de la Garantie Jeunes parce qu'à un moment **il y a eu un peu un rapport de force entre nous et la mission locale, où on a dû un peu montrer les crocs.** Parce que quand la Garantie Jeune a émergé, ils étaient à la fois prescripteurs et organisateurs de leur propre dispositif. En on a vu que les prescriptions chutaient, on avait expliqué qu'il y avait corrélation qui pour eux n'était pas évidente mais en fait si, voilà et du coup **la région a tranché en disant : « Ecoutez ok, vous ne jouez pas le jeu, on va ouvrir à tout le monde ».** Au début ils ont grincé des dents ». François, Site 3.*

1.3.2. Démarcher les territoires urbains des quartiers prioritaires de la ville.

La seconde stratégie réside dans la prospection au sein des QPV au motif qu'une fraction importante des jeunes résidents seraient des « invisibles » qu'il conviendrait d'informer. Le territoire devient terre de mission et se trouve arpenté pour y recruter. Plusieurs établissements enquêtés sont concernés. Les modalités diffèrent : deux établissements ont procédé au recrutement de personnes (contrat aidé pour l'un, CDD pour l'autre transformé en CDI) issues de quartiers prioritaires de la politique de la ville en raison de la proximité sociale et de la connaissance spatiale supposées du territoire ; deux autres ont créé des postes et recruté des personnes ayant une expérience de travail dans le champs des politiques publiques, sociales et culturelles sans proximité supposée avec les profils des stagiaires.

Dans certains cas, on assiste également à la redéfinition partielle de certains postes, tel celui de la personne chargée du suivi post-parcours dont une partie du temps de travail a été consacrée à la « sécurisation » des situations durant la période d'intégration. Cela consiste à identifier dans les plus brefs délais les problèmes de logement ou autres qui pourraient conduire à un abandon précoce avant même l'entrée dans l'école.

*« Alors au départ **beaucoup des auto-prescriptions que l'on avait venaient de nos partenaires. On a créé du réseau de partenaires via les TH, via le suivi social, via tout ça.** Ils nous connaissent donc ils nous envoyaient des jeunes à des moments et parmi ces jeunes-là, des « invisibles ». **On a embauché, tu l'as rencontré, qui est sur un emploi aidé. Sa mission à lui c'est d'être présent dans les quartiers, QPV et de nous faire connaître et puis il a aussi une mission de sécurisation de parcours.** On sait que les*

publics « invisibles », c'est des publics qui ont des problématiques sans solutions immédiates : **si on veut sécuriser les parcours, il faut qu'on les prenne en charge avant même qu'ils soient chez nous.** (...) y'a Younes et on a un petit peu redéfini les rôles de F* qui est chargée du suivi post-formation mais qui intervient aussi au début de la formation dans le même sens que Y*. Y* va plutôt s'occuper des QPV et elle plutôt des non QPV et l'idée c'est quand on rencontre un candidat potentiellement intéressé, **Sandrine va faire un petit état des lieux, elle va faire un positionnement social. Elle va regarder s'il y a de la motivation, s'il a envie de venir etc. et puis après elle va regarder est-ce qu'il a un logement etc. et s'il y a un certain nombre de critères qui nous alertent et si on voit que ça n'est pas rempli, on va le mettre en contact avec Younes ou Francine pour que eux ils puissent gérer la candidature** ». Antoine, Site 3.

A l'exception d'une seule école, toutes ont réagi créant un poste dédié au recrutement de personnes issues de quartiers QPV ou bien au « coaching », terme utilisé quand la gestion se veut plus managériale.

1.3.3. Troisième stratégie, la création de « parcours de formation ».

Pour l'un des établissements, il s'agit de répondre à la demande d'une entreprise située en zone rurale enclavée qui éprouve des difficultés de recrutement. L'enjeu réside dans l'accueil de stagiaires à même d'être logés en alternance sur l'agglomération et le territoire rural d'implantation de l'entreprise.

« Et là **on est en train de monter un parcours avec une entreprise.** Eux ils ont une difficulté, c'est de l'industrie dans le département mais dans **une zone hyper rurale** qui n'est pas accessible et donc **la difficulté qu'ils ont ben c'est de recruter des jeunes puisque c'est pas accessible.** Donc on est en train avec eux de **monter un parcours spécialisé,** eux payent pendant la période de stage le logement pour les jeunes, donc on passe par une autre association, et nous quand ils sont en centre, on les forme sur les savoirs de base, sur les savoirs être **et l'idée c'est qu'à l'issue du parcours ils puissent signer un contrat d'apprentissage avec l'entreprise.** Donc nous concrètement **en amont en fait on lève tous les freins et une fois qu'ils sont prêts, ils vont dans l'entreprise.** On est en train de monter aussi avec S/ sur des métiers du numérique, on est sur la même idée. En fait voilà c'est ça, **les entreprises viennent nous voir avec un besoin et nous on voit comment on peut répondre à ce besoin ou pas.** L'intérêt pour nous c'est pas un intérêt économique puisque les entreprises ne nous payent pas pour ça, mais c'est un intérêt de placer des jeunes en entreprises et qu'ils puissent bosser et nous ça nous fait des sorties positives ». On est en train de finaliser les problématiques de logement. (le réseau de transport n'est pas bon...). L'idée avec ces parcours spécialisés, c'est en levant les freins liés au logement, de couvrir tout le département et du coup quand ils sont chez nous ils peuvent être logés, quand ils sont en entreprise, ils peuvent être logés et on peut élargir comme ça un peu ». Elian, site 4

L'e2c fonctionne comme prestataire de service en vue d'un contrat d'apprentissage à la sortie de l'école. Le projet - en cours d'élaboration - constituerait une forme originale de recrutement et de formation de la main d'œuvre. Fort de son réseau de partenaires sociaux, l'e2c se mue volontiers en prestataire de la formation en entreprise.

Pour un autre établissement, c'est le secteur de l'animation, en tension sur le territoire, qui sert de pôle d'attraction de stagiaires. Là encore l'e2c se charge de la préqualification des futurs candidats à la formation.

« En fait le projet il est monté, on a des aides de l'Etat et il y a une bourse qui s'appelle Sésame, la bourse sésame c'est jeunesse et sport qui gère ça, elle est faite, tu dois avoir deux ou trois milles euros pour te financer ton projet de formation dans les métiers de l'animation. A l'origine elle est faite uniquement pour les jeunes des quartiers prioritaires mais, comment dire ? Ils ont un peu élargi les conditions d'obtention. A la dernière coupe du monde, on avait profité de la présence du Secrétaire d'Etat au sport en signant une convention avec l'Etat disant que la bourse Sésame pouvait être accessible avec n'importe quel stagiaire de l'école quel que soit son lieu d'origine. On avait signé une convention officielle et du coup N, ça c'est le gars qui bosse pour jeunesse et sport, et c'est lui qui va déterminer s'il finance ou pas le projet du jeune. Donc on a déjà discuté avec N* et l'idée c'est que, à partir du moment où j'ai accompagné les jeunes, à valider leur projet, ils ont fait des stages, ils savent de quoi ils parlent, ils vont faire un entretien avec N/, et ils financent le centre de formation derrière. Donc là c'est déjà négocié, les dix-neuf du groupe auront droit à la bourse Sésame pour continuer leur formation. (...), l'idée c'est qu'au mois de décembre, chacun ait fait son choix. Ils enchaîneraient à partir de janvier avec l'UFOLEP sur un CQP ou CPJEPS qu'ils ont choisi. Là du coup, ils ne seront plus stagiaires de l'école mais auront un autre statut avec l'UFOLEP donc ça c'est de janvier à juin, en parallèle de la formation de la qualification qu'ils font, ils font des préparations physiques pour préparer au BPJEPS qu'ils passeront après au CREPS. Donc en gros, s'ils vont au bout du parcours ils en ont pour deux ans ... ce qui est intéressant pour eux c'est que tout est gratuit et le statut qu'ils ont à chaque fois leur permet même d'avoir une rémunération ». Fathi. Site 7*

La mobilisation du réseau du formateur référent ainsi que le recrutement en CDD d'un sportif de niveau national assure au parcours une visibilité maximale.

Ces deux exemples sont tirés d'écoles peu alimentées par la mission locale connaissant par ailleurs des taux d'abandon jugés critiques. La « prestation de service » - l'e2c se charge du recrutement pour l'alimentation de filières dotées de leur propre centre d'apprentissage en alternance – alimente le stock de stagiaires, garantit un faible taux d'abandon en raison des possibilités d'emploi offertes avec la quasi-assurance d'une sortie positive. On y fait d'une pierre deux coups ; on y recrute un nombre supplémentaire de stagiaires tout en se donnant

les moyens de garantir – autant que faire se peut – un volume de sorties positives conséquent.

1.3. 4. La Région et l'Etat peuvent lancer de nouveaux appels d'offres invitant les établissements à se spécialiser sur les « profils » particuliers.

Les collectivités locales et l'Etat peuvent également se muer en prescripteurs de nouveaux publics à travers la formulation des appels d'offres.

« Je suis arrivé sur les TH (travailleurs handicapés) parce que j'avais des réflexions sur comment on réfléchit, le TH c'est clairement des handicaps invisibles. C'est des handicaps liés à la cognition, aux dys-. J'avais envie quoi, j'avais envie d'y aller. La Région a mis en place une charte qui s'appelle H + et nous avait incité fortement à rentrer dans cette démarche-là. C'est lié aux lois sur l'inclusion. Le directeur (psychologue de formation, c'est nous qui rajoutons) à ce moment-là m'avait demandé si ça m'intéressait de monter sur H + et d'être le référent du coup. J'avais accepté, j'avais monté le dossier et fait toute la charte qualité qui va avec ça. Et du coup, j'ai pu bénéficier des formations liées à la structure, c'est des formations gratuites qui sont financées par la Région et qui m'ont permis un peu mieux d'appréhender le handicap, un peu mieux comprendre ce qui pouvait se passer et surtout trouver des solutions ». Louis, Site 4

Cet engagement permet au coordinateur de se spécialiser dans le champ du handicap et le conduit le plus « naturellement » à répondre à un appel d'offre émanant de la Région. Le projet présente trois axes de travail : réflexion et mise en pratique de solutions pour l'accueil de personnes handicapées portant notamment sur la question des apprentissages, accueil, une journée par semaine, d'une psychologue du travail pour œuvrer auprès des stagiaires en demande d'écoute, enfin intégration en e2c de personnes handicapées sortant de l'ESAT (Etablissement et Service d'Aide par le Travail)⁴⁹ en vue de leur préparation pour une sortie en milieu ordinaire.

« Et là j'ai répondu à un appel à projet de la DREETS, l'ancienne DIRRECTE, début de semaine, pour essayer de financer une expérimentation sur deux ans. L'expérimentation c'est la continuité du travail que l'on a commencé, qu'elle (la psychologue du travail) puisse accueillir des stagiaires qui en manifestent l'envie, c'est du volontariat, sur un accompagnement mais psychologue du travail. Elle est pas là pour faire une thérapie ou des choses comme ça et après dans l'expérimentation, ce que j'ai rajouté, c'est qu'elle ait du temps pour former l'équipe à différentes problématiques psychiques et

⁴⁹ Établissement ouvert aux handicapés qui n'ont pas suffisamment d'autonomie pour travailler en milieu dit ordinaire

qu'elle ait du temps pour nous aider à trouver des adaptations à une situation donnée. On repère que telle ou telle personne a tel ou tel trouble, que pour suivre la formation, il a besoin qu'on trouve d'autres solutions, donc qu'elle puisse nous accompagner sur les autres solutions. Elle a travaillé avec la GEFIP, elle a déjà des connaissances qui pourraient nous aider sur l'adaptation des parcours. Et dernier volet c'est qu'on essaye ... les ESAT (anciens CAT) ont l'obligation de proposer à leurs usagers une sortie vers le milieu ordinaire, c'est les anciens CAT donc des milieux protégés et ils ont maintenant l'obligation de proposer aux usagers une solution de sortie vers le milieu ordinaire et je travaille avec l'ESAT B, dont je connais bien le directeur, donc je lui ai proposé de réfléchir à un truc qu'il me présente 4/5 usagers dans l'année, intègrent l'e2c sur un parcours peut-être un petit peu adapté avant de sortir sur le milieu ordinaire. Tout ça, c'est l'appel à projet ». Louis, Site 4.*

Au côté de ces parcours officiels, figurent des parcours « officieux », tels l'accueil de migrants exigeant le recrutement de formateurs spécialisés. C'est là également une manière d'assurer une continuité du recrutement mais aussi une manière de rester en accord avec les valeurs de l'éducation populaire.

« Du coup, la Région a décidé d'ouvrir ce qui fait que nous on a L'idée c'est quoi, c'est qu'un maximum de gens, le public potentiel nous connaisse en fait, puisque l'on a plein de circuits, on a la cooptation par les pairs ... Alors sur les publics allophones, on a des liens avec les CADA (Centre d'Accueil pour Demandeurs d'Asile), la croix rouge, (...). En tout cas par rapport aux gens avec qui on travaille, oui oui la Croix-rouge, c'est quelqu'un avec qui on travaille énormément parce qu'en fait il y a des CPH (Centre Provisoire d'Hébergement) ». François, Site 3.

Action qui compléterait une prospection en direction des quartiers prioritaires de la ville.

« L'enquête avec validation de nos partenaires financiers pour aller vers des expérimentations côté quartiers politique de la ville par exemple, pour multiplier le nombre de parcours donc l'Etat ... enfin, l'Etat, la Région, le Département ». François, Site 3.

Toutes ces stratégies s'inscrivent dans la circulaire 251 mentionnée ci-dessus faisant état de publics « particulièrement fragiles que sont les jeunes en situation de handicap, les jeunes étrangers primo-arrivants, ceux sortant de l'aide sociale à l'enfance ou encore ceux sans domicile fixe.

2. Publics et orientation de travail des e2c.

Concurrencées par la Garantie Jeunes, les écoles ont dû développer des stratégies de recrutement. L'étude des sept établissements interrogés a permis de mettre en lumière certaines d'entre-elles. Nous souhaiterions désormais nous livrer à une lecture comparée des établissements retenus. Rappelons que le critère ayant présidé au recrutement des écoles fut celui de « l'agent principal » à l'origine de la création de l'école. Trois types d'agents ont été retenus : le patronat (chambre de commerce et d'industrie), le monde politique (métropole), les associations (mouvements d'éducation populaire) à quoi fut ajoutée une association portée par une école de commerce⁵⁰. L'hypothèse principale qui présidait à cette sélection, posait que les établissements s'ordonneraient, du point de vue de la relation à l'entreprise (chances d'accès et temps passé en stage), selon un gradient allant des établissements portés par les CCI, à ceux portés par les mouvements d'éducation populaire, davantage orientés vers la formation, les établissements portés par les Métropoles occupant une position médiane. Le travail se proposait d'observer le profil des publics recrutés, la répartition dans l'usage du temps (présence en centre formation / stage).⁵¹

Afin de procéder à ce travail, il a été retenu un ensemble de variables : des variables de nature socio-démographique (genre, âge, nationalité), et d'autres que nous qualifierons de socio-politiques dans la mesure où il s'agit d'indicateurs établis par les politiques publiques lorsque sont fixés les objectifs annuels (Niveau de formation, QPV, RQTH, groupes d'âge (15-17, 18-25, 26-30) ; ont été également retenus les prescripteurs (mission locale, pôle emploi, candidature spontanée, autres) ainsi que des indicateurs propres à la gestion des stagiaires par les écoles (heures totales du parcours et % de temps de présence en stage des seuls stagiaires ayant signé le contrat d'engagement). Il a été procédé à une analyse en composante principale. Les scores sont exprimés en moyennes centrées réduites. Les cohortes ont été scindées en deux groupes (2016-2017 / 2018-2019) de manière à appréhender des mouvements entre les deux périodes.

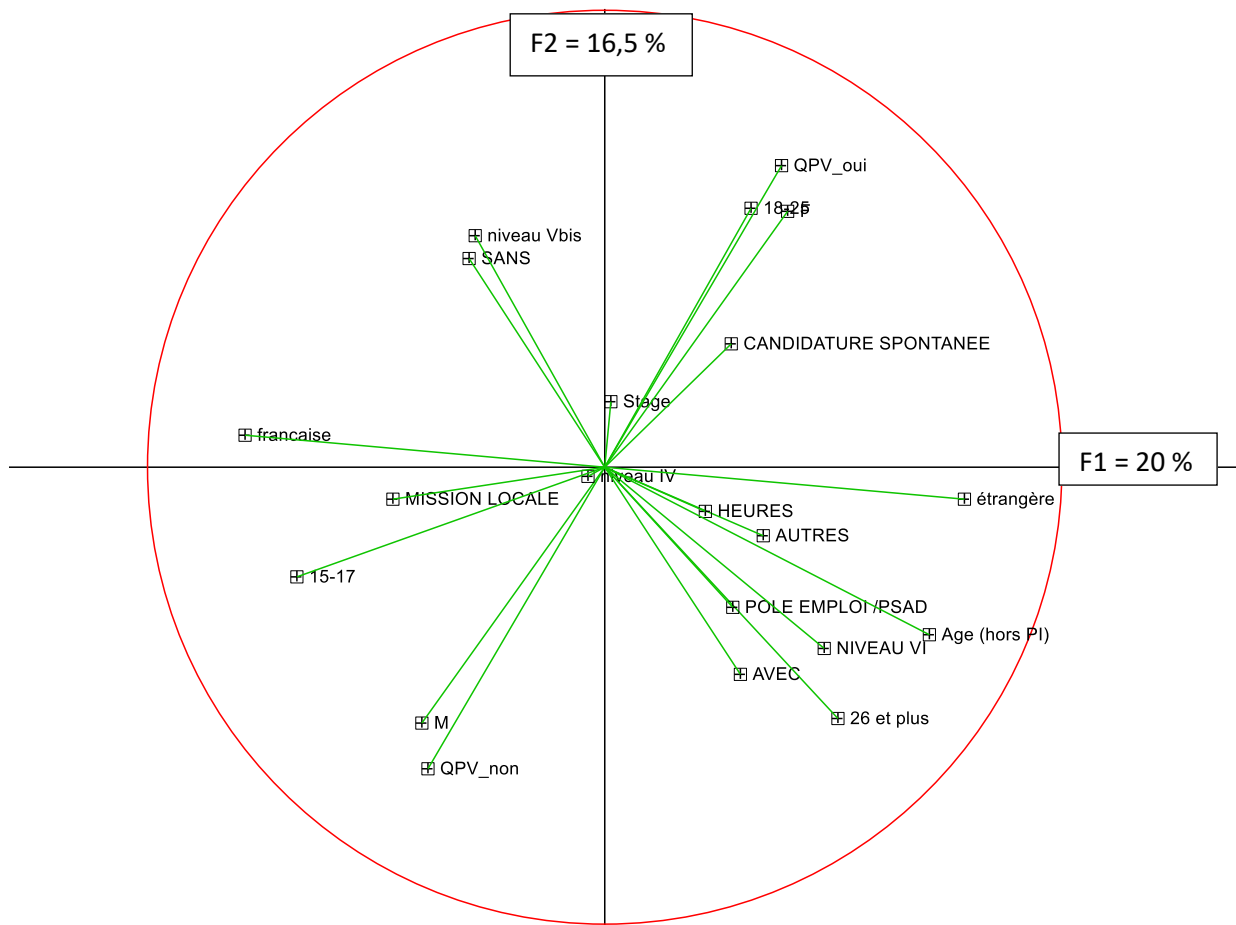
⁵⁰ A l'origine, cette école participait d'un réseau de 4 écoles initiée par la Région au sein des 4 départements la composant.

⁵¹ Le devenir des stagiaires à l'issue de l'e2c n'a pas été analysé dans ce rapport. Il conviendrait pour cela, appairer les fichiers E2C avec un ensemble de fichiers d'ordre administratifs du réseau FORCE (Milo, Brest etc).

Le 1^{er} facteur explique 20 % de la variance (figure 11). De coordonnées positives, fortement corrélées avec le facteur, figurent le % de personnes de nationalité étrangère, le niveau VI, le groupe d'âge (26-30 ans) ; de coordonnées négatives, figurent le % de mineurs (15-17 ans), la prescription mission locale. Plus un établissement sera situé à droite et plus se trouveront sur-représentés en son sein des personnes de nationalité étrangère, de niveau VI, ayant plus de 26 ans ; à l'inverse plus un établissement sera situé à gauche, de coordonnée négative, et plus seront sur-représentés les stagiaires mineurs de nationalité française ayant interrompu une formation technique.

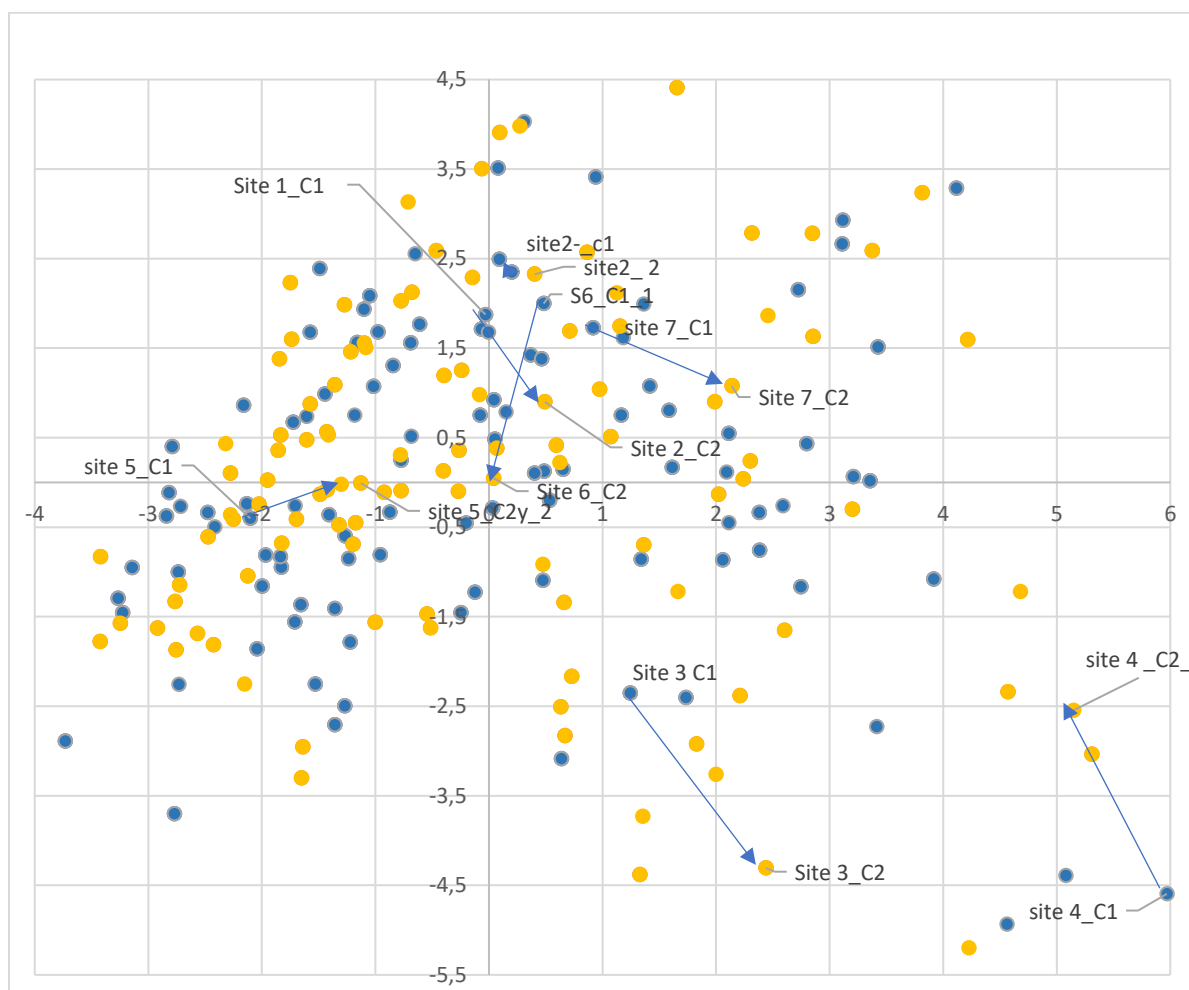
Le 2^{ème} facteur (16,5 % de la variance) oppose, les établissements parmi lesquels se trouvent sur-représentés les personnes résidant en QPV, les femmes, les 18-25 ans, de niveau Vbis, sans expérience professionnelle, de ceux parmi lesquels se trouvent sur-représentés les hommes, âgés de 26 ans et plus, ayant une expérience professionnelle. En conséquence, plus un établissement sera situé au nord du quadrant et plus importante sera la part des stagiaires résidant en QPV, la proportion de femmes et de stagiaires ayant interrompus leurs études techniques.

Figure 10 Facteurs 1 et 2



La projection des établissements donne le nuage de points ci-dessous (figure 12). On remarque une forte densité des établissements de coordonnées négatives à proximité du barycentre ; à l'inverse une forte dispersion des points de coordonnées positives. Proches du barycentre, nous trouvons les établissements dont la proximité avec la population modale est forte (stagiaires de 18-25 ans, prescription mission locale), il s'agit là du centre gravité des écoles ; plus l'on s'éloigne (à droite) et plus le public est hétérogène en raison d'une plus forte proportion de stagiaires de nationalité étrangère, âgés, de niveau VI. S'ils restent minoritaires, leur proportion augmente au point d'y être sur-représentée par rapport à la moyenne nationale. Le long du second facteur, de bas en haut, progresse la proportion de femmes, de résidents au sein des quartiers des prioritaires de la ville, décrocheuses de l'enseignement technique.

Figure 11. Facteurs 1 et 2



Points bleus : coordonnées des écoles cohorte 2016-2017 ; points jaune coordonnées des écoles cohortes 2018-2019.

2.1. Le 1^{er} facteur oppose des écoles pour décrocheurs aux écoles qui présentent des profils plus hétérogènes.

Sur le 1^{er} facteur, le site 5 s'oppose diamétralement aux sites 3 et 4. Il se singularise par un taux supérieur à la moyenne de mineurs de nationalité française orientés par la mission locale. C'est une caractéristique qu'il partage avec l'ensemble des e2c de la région où ce centre se trouve implanté, dont on remarquera la forte densité à proximité du barycentre (annexe C). Les établissements de cette région, coordonnés par une même structure, présentent des profils voisins. La nationalité française y est sur-représentée (90 % contre 83 %

pour l'ensemble à l'échelle nationale), les établissements de cette région se situant dans une fourchette de 81 % à 100 % de stagiaires de nationalité française alors qu'elle est de 55 % à 100 % à l'échelle du territoire national. Les stagiaires y sont plus jeunes (24,7 % de 15-17 ans contre 11,8 % pour l'ensemble), les prescriptions mission locale plus importantes (89 % contre 64,5 %). Les écoles sont avant tout des écoles de jeunes ayant abandonné leurs études, plutôt masculins, pris en charge par les missions locales et orientés à l'e2c. Concernant le site 5, on soulignera la jeunesse du public (19,7 ans) associée à une grande diversité de niveaux de formation (24 % de niveau VI, 24 % de niveau Vbis, 32 % de niveau V, 20 % de niveau IV), stagiaires envoyés par la mission locale (96 %). Il existe pour les écoles de cette région une véritable mise en réseau Education Nationale, mission locale, écoles de la deuxième chance.

Ce groupe d'établissements se distingue fortement des établissements 3 et 4. Pour ces derniers, les recrutements sur-représentent des personnes plus âgées (26-30 ans), de nationalité étrangère, orientées par pôle emploi. Ce peut être des personnes recrutées dans le cadre du PLIE (Plan Local pluriannuel pour l'Insertion et l'Emploi), chômeurs de longue durée comme ce fut le cas jusqu'en 2020 pour l'un des établissements (site 4) ou bien le résultat d'une politique délibérée d'accueil de migrants pour l'autre (site 3). Ces deux établissements font clairement état d'une concurrence de la Garantie Jeunes à l'origine de stratégies de recrutement. Dans le cas du site 3 c'est le terrain de la migration qui est prospecté par le truchement de la Croix-Rouge œuvrant auprès de la population résidente en CADA (Centre d'Accueil pour Demandeurs d'Asile), ce qui lui donne une « couleur particulière » : deux promotions de stagiaires dits FLE (Français Langue Etrangère) sont accueillies chaque année. Il y est recherché, pour nombre d'entre eux, dont les formations dans le pays d'origine ne sont pas reconnues, une orientation au sein de l'AFPA Association pour la Formation Professionnelle des Adultes) qui abrite en son sein l'e2c. Dans le cas du site 3 l'arrêt du PLIE (à l'origine du recrutement d'une population de chômeurs de longue durée de nationalité étrangère) a fait place à une réorientation des recrutements ; c'est désormais le champ du handicap qui est exploré en étroite concertation avec la Région dans cadre d'appels d'offres. Il est à noter pour cet établissement le recrutement – une année durant – d'un poste de médiateur afin de diffuser l'image de l'e2c au sein des quartiers prioritaires de la Ville.

Dans l'un et l'autre établissement, la proportion importante de récents migrants ou étrangers a conduit à un recrutement de formateurs spécialisés en Français Langue Etrangère. La mixité des publics y est revendiquée comme principe d'éducation dans l'école 3, sensibilisant les jeunes stagiaires français à l'altérité ; la mixité est davantage vue comme pacification des relations de travail dans l'école 4, les femmes étrangères orientées dans le cadre du PLIE, jouant de leur autorité auprès des plus jeunes garçons. L'établissement 4, fort d'un tissu industriel d'entreprises sous-traitantes, s'emploie à développer des parcours dans le secteur industriel, confronté toutefois à un espace urbain morcelé en raison d'un réseau de transport peu développé. Ce site connaît le plus faible taux d'orientation de la mission locale (46 %) des sept établissements, compensée par des orientation pôle emploi (23 %), des candidatures spontanées (13 %), et autre réseau (18 %). Il s'agit d'une population plus âgée que la moyenne (23 ans) avec une majorité de femmes (55 %) et un volume important de personnes de nationalité étrangère (24 %). Le niveau de formation y est des plus faibles (42 % de niveau VI, 29 % de niveau Vbis, 23 % de niveau V). Le site 3 se singularise par un volume important de stagiaires étrangers (35 %), masculins (59 %) – migration oblige – public dont le niveau scolaire est analogue au site 4 (41 % de niveau VI, 34 % de niveau Vbis, 25 % de niveau V).

On soulignera, à la différence des écoles du groupe précédent, que l'un et l'autre de ces établissements sont « éloignés » dans l'espace-plan factoriel des autres écoles appartenant à la même région (cf annexe C). Cela traduit une forte autonomie des écoles. La « couleur » de l'établissement reflète souvent la trajectoire du directeur ou de la directrice. Une trajectoire de travailleur social au sein des mouvements d'éducation populaire conduit à valoriser la formation continue, l'éducation à la citoyenneté, la mixité, l'incitation à rejoindre les professions d'animateurs, voire d'éducateurs. Lorsque l'on est titulaire d'un titre en psychologie, comme c'est le cas pour l'autre centre, c'est alors l'orientation vers le handicap, les troubles cognitifs, le recrutement de psychologue sur appel d'offres pour assurer le suivi des stagiaires qui prévaut. A l'inverse, le site 5 qui recrute, après orientation par la mission locale, un public de très jeunes décrocheurs dès l'arrêt de leurs études, se trouve dirigé par deux directions successives, contractuels issus de l'Education Nationale.

Tableau récapitulatif des sites se différenciant sur le 1^{er} facteur

	% femmes	% français	Age moyen à l'entrée	% niveau VI	% Niveau Vbis	Niv V et IV	Directions successives (issus de ...)		2ème direction	% Milo	Stratégies de recrutement
Site 5 (CCI)	47	90	20	19	43	38	Educ Nat	Educ Nat	Externe	96	Parcours en cours d'élaboration (activités EN)
Site 3 (Educ Pop)	35	62	22	46	44	10	Educ Pop	Educ Pop	Interne (Resp péda)	78	Migrants (CADA), accès AFPA, formateur FLE
Site 4 (Région)	53	80	22	38	51	11	Doct. PSY	Educ Pop	Interne (CRE)	54	PLIE (pôle emploi) puis handicap (Région), formatrice FLE et PSY temps partiel et parcours industrie
National	48	83	20	23	57	20	-	-	-	63	-

2.2. Le 2^{ème} facteur oppose les e2c en terre de mission QPV à celles partiellement alimentées par pôle emploi.

Les quatre autres établissements font partie de grandes métropoles ayant un volume important de personnes qui résident en QPV (communes de 200 000 à 870 000 habitants). De coordonnées positives figurent les établissements où se trouvent sur-représentés les résidents en QPV, de sexe féminin, âgés de 18 à 25 ans, décrocheurs de l'enseignement technique qui s'inscrivent à l'e2c de leur propre initiative. Ces sont des établissements de grande taille, contraints – pour deux d'entre eux – de prospecter les quartiers prioritaires de la ville en raison de faibles prescriptions missions locales.

Les sites 2 et 7, en raison de la faible orientation des missions locales avec respectivement 53 % et 45 % des prescriptions, contre 64,5 % à l'échelle nationale, recourent davantage aux candidatures spontanées (32 % et 51 %). Le public est légèrement plus âgé que la moyenne (21 ans) ; les niveaux professionnels voisins avec dans l'un et l'autre site, un taux de 70 % de personnes de niveau V ou Vbis. Le tiers des stagiaires provient de QPV. Ces écoles ont dû créer et promouvoir leurs propres réseaux de recrutement à travers la réputation qu'elles ont su conquérir. L'une et l'autre ont créé un poste à des fins de prospection de territoires comme elles ont créé des parcours de formation (animation, numérique, pâtisserie).

A l'instar des établissements précédents (1^{er} facteur) colorés par la trajectoire de leurs directeurs, les métiers ciblés au travers des parcours, dépendent de la trajectoire de leurs promoteurs. Ils résultent souvent mais non exclusivement de la conversion de capitaux professionnels acquis avant reconversion dans le champ de l'insertion : secteur de l'animation pour un ancien animateur, informatique pour le titulaire d'un DEA de physique habitué au travail de codage. C'est là une manière de trouver à valoriser un capital professionnel à même de briser la routine, d'alimenter le sens du travail et parfois de bénéficier de primes salariales dans un univers où les possibilités de carrière sont réduites. Une proximité sociale – ancienne épouse d'un patron industriel – peut également favoriser la création de parcours (comme pour le site 4, cf facteur 1). Les trajectoires individuelles innervent la couleur de l'offre de formation d'une école.

Les sites 1 et 6 présentent la caractéristique de voir la quasi-totalité de leur public prescrit par la mission locale (93 % et 96 %). Il s'agit d'un public plus jeune que ceux du précédent groupe

(20 ans contre 21 ans). On note toutefois une différence entre les deux sites, le site 1 comprend une faible proportion d'étrangers (16 %) mais une forte part de résidents en QPV (68 %), tandis que le site 6 comprend une part relativement importante d'étranger (25 %) et 37 % de la population en QPV. Pour ce dernier site, le niveau de formation est plus haut mais aussi plus homogène (65 % de niveau Vbis) et 19 % de niveau VI et 15,3 % de niveau IV. Ces deux sites témoignent d'un travail de coopération entre mission locale et école de la deuxième chance.

Tableau récapitulatif des sites se différenciant sur le 2^{ème} facteur

	% femmes	% français	Age moyen à l'entrée	% niveau VI	% Niveau Vbis	Niv V et IV	Directions successives (issus de ...)		2ème direction	% Milo	Stratégies de recrutement et de formation
Site 2 (CCI)	54	92	21	14	69	17	Politique publique		-	45	Parcours Pâtisserie, Numérique (Conventionnement CCI + écoles d'informatique à l'initiative formateur interne)
Site 7 (Métropole)	50	75	21	18	68	14	Educ Pop	FLE	(autre e2c)	53	Parcours secteur animation (BPJEPS) porté par un ancien chargé mission (quartier)
Site 1 (Métropole)	49	84	20	39	41	20	Doct éco.	Ing	Interne (Resp péda)	93	Plusieurs parcours portés par des formateurs ayant travaillé dans le secteur
Site 6 (Educ Pop)	55	74	20	22	64	14	nd	Educ Pop	nd	96	Aucun mais forte propension au recrutement de migrantes, en vue intégration formation
National	48	83	20	23	57	20	-	-	-	63	-

Les facteurs 1 et 2 permettent de dresser une typologie. Dans les territoires métropolitains fortement maillés par les politiques de la ville, une moindre orientation de la mission locale s'accompagne d'une part relative plus importantes de candidatures spontanées provenant de QPV. Il s'agit principalement de candidatures spontanées, plus souvent féminines, sensibilisées par le bouche à oreille, ravivées par une prospection des territoires. Lorsque la coopération entre mission locale et e2c est modeste, les établissements consacrent une part importante de leur énergie humaine et financière à diffuser l'information de manière à pouvoir recruter. Le recrutement modal porte sur des stagiaires de niveau Vbis (70 % et 65 %) les niveaux supérieur (IV) et inférieur (VI) se répartissant à part égale (de l'ordre de 15 %). Lorsque l'orientation de la mission locale concourt à pourvoir les e2c (Taux > à 90 %) – site 1 et 6 -, la répartition des publics se fait plus orientée : centrée sur les QPV (68 %) avec une part importante de niveau VI pour l'une (38,4 % soit plus du double que dans les trois autres écoles) ; ciblée sur les QPV mais aussi les résidents de nationalité étrangères pour l'autre (35 %). Dans les communes de plus petite taille (facteur 1), une orientation prépondérante des missions locales conduit à une sur-représentation jeunes stagiaires masculins ; lorsque la mission locale se « retire », l'aire de prospection s'étend vers des publics définis par des publics cibles des politiques : « migrants », « handicaps », « chômeurs de longue durée ». Les sites 3 et 4, distingués sur le facteur 1, sont emblématiques de telles stratégies.

Le troisième facteur permet de mettre en relief les manières par lesquels les sites gèrent les stagiaires qui leur sont confiés quant à la durée du parcours ainsi qu'au temps alloué à l'une ou l'autre activité (présence en centre de formation ou stage). En effet ce facteur (11,4 % de la variance) se trouve corrélé positivement avec les prescripteurs autres que la mission locale (candidature spontanée, « autres », pôle emploi), le niveau Vbis, et négativement avec la mission locale, mais aussi la durée et le % de temps alloué au stage en entreprise. C'est là un fait intéressant. Il s'agit là d'un facteur qui isole des modes de gestion des 16-25 ans du moins sur le plan de l'allocation du temps de présence (formation / stage) indépendamment des caractéristiques socio-démographiques du public d'une école.

3. Orientation de travail des sept sites.

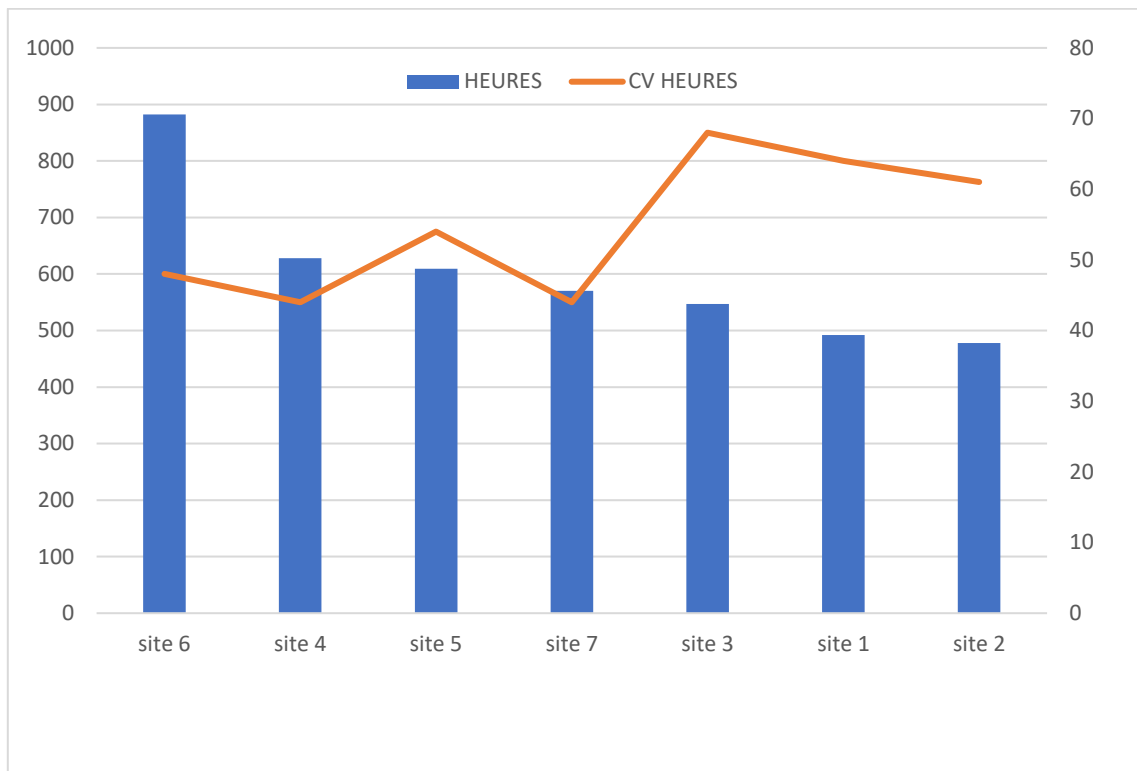
Afin de mieux caractériser les orientations de travail propre aux sept sites, identifiées précédemment (facteur 3), il a été retenu plusieurs variables qui sont :

1. Le taux d'abandon en cours de parcours de manière à apprécier la sélectivité de l'école vis-à-vis des stagiaires qui, à l'issue de la période d'intégration, ont signé le contrat d'engagement. Certains en effet, abandonnent bien qu'ils aient franchi l'obstacle de la période d'intégration. Les raisons sont multiples, ce peut être un abandon lié au fonctionnement même de l'école ou bien encore, de raisons extérieures (déménagement, maternité, maladie).

2. Pour ceux qui ont suivi un parcours jusqu'à son terme, quelle que soit l'issue (sortie positive, dynamique, abandon, sortie sans solution à l'issue du parcours), il a été retenu les variables suivantes : le volume d'heures totales du parcours (stage et formation), le volume d'heures en centre de formation ainsi que le % du temps dédié aux stages. Il a été calculé pour chacune de ces variables la moyenne ainsi que le coefficient de variation. Plus ce dernier est élevé et plus la dispersion inter-individuelle est accentuée. Un faible coefficient de variation est tenu comme l'indicateur d'une norme qui s'impose aux stagiaires et résulte de pratiques des formateurs et chargés de relation entreprise qui visent à inciter voire à contrôler les stagiaires sur une activité donnée (formation et/ou stage). Nous tenons cet indicateur pour l'expression de normes de travail.

L'examen du graphique ci-dessous permet de scinder les écoles en deux blocs ; on remarque que les sites 1, 3 et 2 présentent les temps de parcours les plus courts, associés à une importante variation individuelle en matière de présence, comparativement aux autres sites (4, 5, 7, 6), ce dernier étant tout-à-fait atypique, avec une durée de formation de 50 % supérieure aux autres établissements.

Figure 12 Temps du parcours exprimé en heures et coefficient de variation.



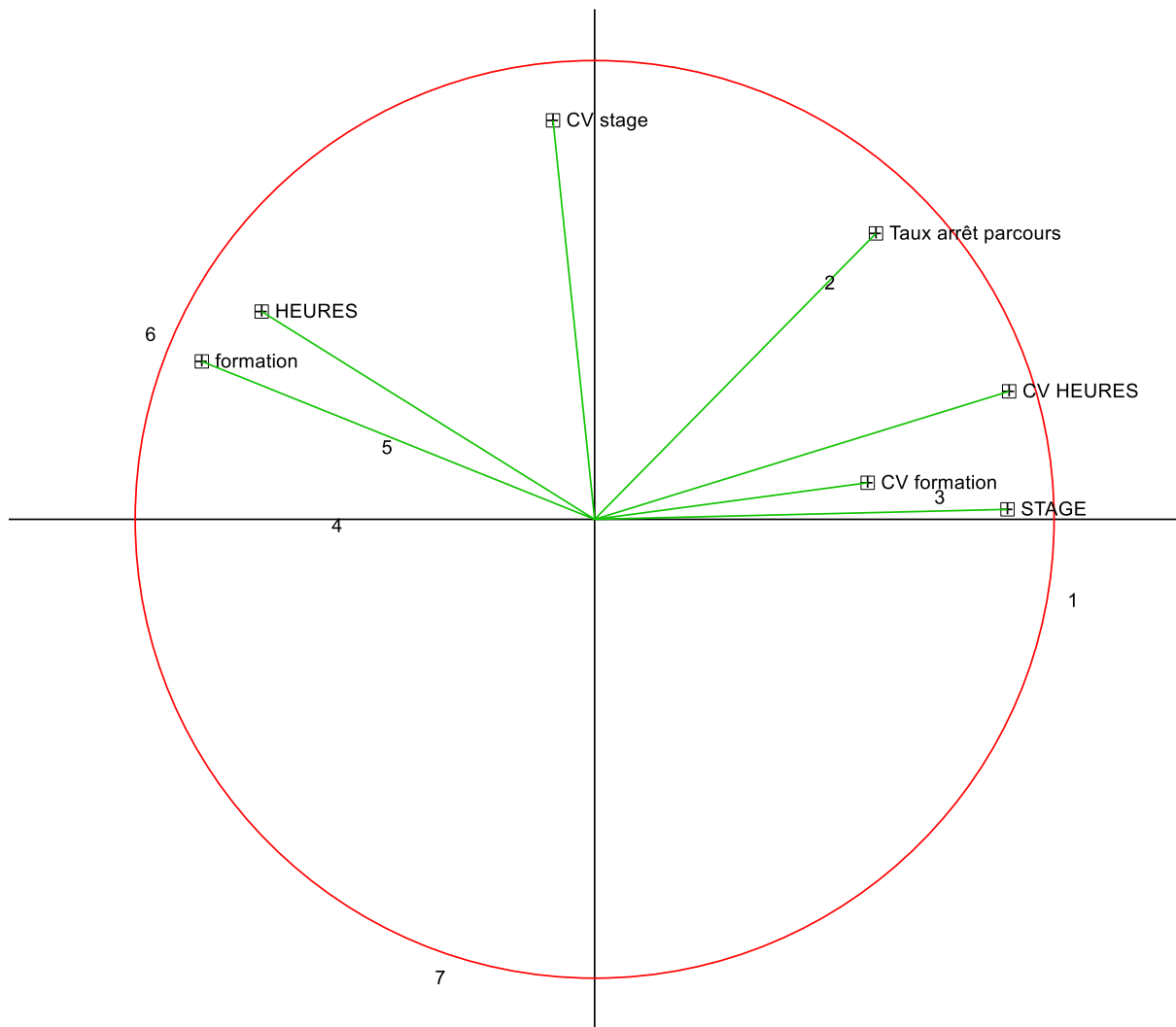
Nous remarquons une forte amplitude des coefficients de variation des sites 1 à 3, associée à des parcours moins longs, alors que l'inverse vaut pour les établissements 4 à 7, durée moyenne plus longue et moindre variations inter-individuelles.

3.1. Le 1^{er} facteur oppose les centres qui accordent le primat au stage en entreprise au détriment du temps de présence en centre de formation.

A l'examen du graphique ci-dessous, 3 pôles émergent. Le 1^{er} facteur (51 % de la variance) permet de dresser le constat suivant : plus le temps dédié au stage est important dans une école, plus la durée du parcours (exprimée en heure) est faible et la dispersion en centre de formation importante. Les établissements 1 et 3 privilégient le suivi de stage et semblent accorder moins d'importance à la formation en centre. Ce sont des écoles pour lesquelles il est plus insisté sur le travail en entreprise (stage) qu'en centre de formation, la forte dispersion indique que les personnes s'affranchissent davantage de la norme de présence lorsqu'il s'agit de formation en centre ; à l'inverse, ils répondent présents lorsqu'il faut aller

en entreprise. Ce type d'établissement associe également à l'importance accordée au stage, le souci d'une rotation rapide des parcours en raison d'une moindre durée moyenne.

Figure 13. Facteurs 1 et 2



Le site 2 occupe une position spécifique qui l'apparente aux sites 1 et 3 tout en le distinguant. Il partage avec ces derniers une orientation prononcée à la réalisation de stage mais il s'en différencie par un taux d'arrêt en cours de parcours supérieur à la moyenne et des fortes différences inter-individuelles quant à la présence en stage. C'est un établissement plus

sélectif que les établissements 1 et 3 tout en accordant une importance majeure à la présence en stage.

Les sites 4, 5 et 6 se singularisent par un temps de présence en centre de formation important associé à une faible dispersion. Il est veillé à la présence de tous en centre même si l'accès aux stages est plus difficile.

3.2. Le second facteur isole un seul établissement : il se singularise par l'absence d'abandon en cours de parcours ; tandis que le troisième facteur isole un autre établissement : pour ce dernier, quand le parcours s'étire démesurément, les personnes font progressivement défection.

Le second facteur (22 % de la variance expliquée) distingue fortement le site 7 des autres en raison d'un très faible taux d'abandon, voisin de zéro (1 %), associé à une faible couverture du temps de stage (31 %) et une plus faible dispersion en matière de présence en stage (32 %). Peu de stages donc mais pour tous ! Et tous restent jusqu'au terme du parcours car il est fait en sorte que les personnes ne décrochent pas et qu'elles puissent autant faire se peut – même si c'est relativement peu comparé à d'autres établissements - accéder aux stages. Cet établissement s'oppose, de ce point de vue au site 2, qui présente un fort taux d'interruption du parcours, couplé à des disparités inter-individuelles, quant au temps passé en stage, prononcées.

Le troisième facteur (16 % de la variance) – non représenté sur le graphique - distingue le site 6 des autres. Celui-ci combine un temps très long de parcours (> 800 heures), une faible couverture de stage (30 %) associée à une faible dispersion ; en revanche la durée du parcours s'accompagne d'une forte dispersion du temps de présence en centre de formation, signe d'une démobilisation progressive des stagiaires à mesure que s'étire la durée du parcours.

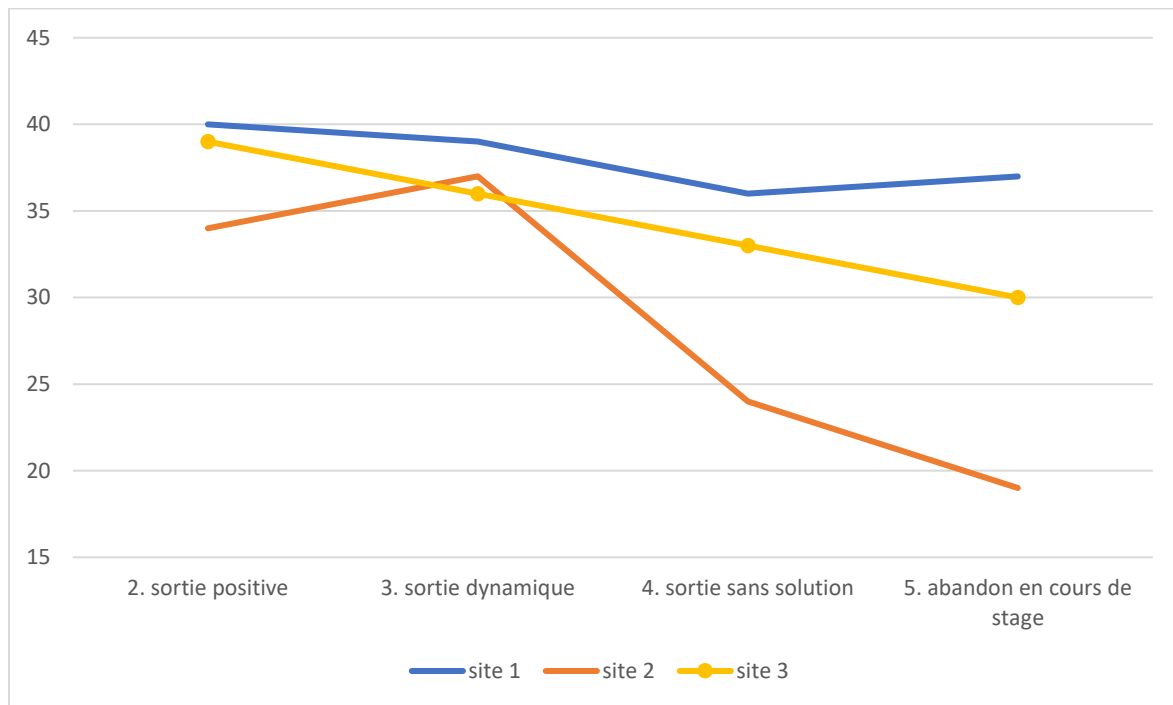
2.2.4 : efficacité et équité dans les établissements en matière d'accès aux stages.

Attachons-nous désormais à décrire les différences internes au groupe des sites mobilisés en faveur des stages et celles du groupe à orientation socio-cognitives identifiés sur le 1^{er} facteur. Les écoles 1, 3 et 2 accordent une grande importance au stage avec une différence :

le site 1 combine efficacité et équité en matière de stage, le % moyen de présence est le plus élevé (38 %), la dispersion minimale (Cv 39 %) et le taux d'abandon en cours de parcours des plus faible (16,7 %) ; les sites 3 et 2 sont des établissements d'une moindre efficacité (taux de présence en stage de 35 % et 29 %) et plus sélectifs : les taux d'abandons sont élevés (30,6 % et 30,4 %), les coefficients de variation importants (calculés uniquement sur les personnes qui n'abandonnent pas le parcours), surtout en ce qui concerne le site 2 (42 % et 58 %).

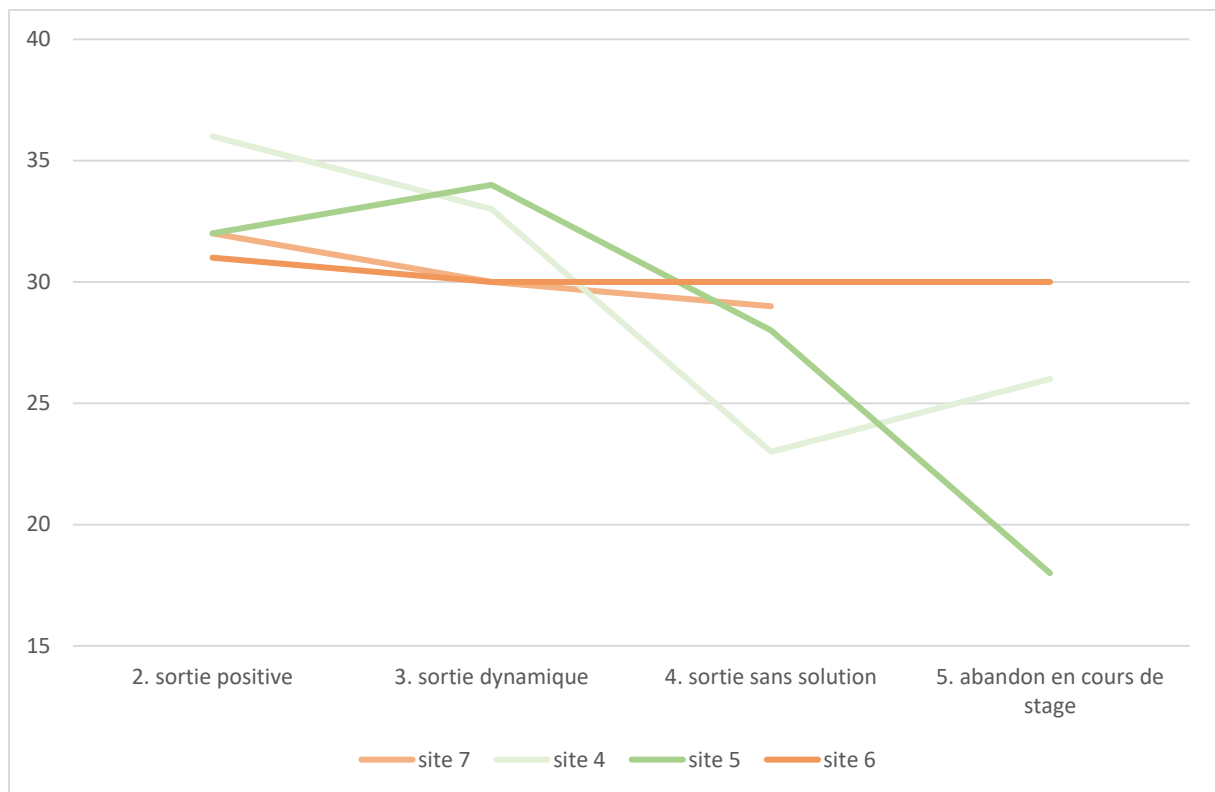
L'examen du temps moyen passé en stage pour ces trois sites conforte l'hypothèse d'une sélectivité liée à l'accès au stage. La dispersion initialement constatée pour le site 2 (coordonnée sur le facteur 2) est étroitement associée à la sortie. Pour ces trois sites, l'efficacité en matière d'accès au stage s'exprime à travers l'efficacité moyenne (durée moyenne passée en stage cf ACP précédente), l'équité est mesurée par la pente de la droite (cf graphique ci-dessous). On examine le temps moyen de présence en stage selon le type de sortie que l'on a ordonnée de la plus positive à la plus négative. Une pente de faible déclinaison témoigne d'une forte équité : quelle que soit la sortie (positive ou non), les stagiaires ont bénéficié (ou ont su par eux-mêmes) accéder à l'entreprise pour y accomplir des stages ; en revanche une pente inclinée souligne combien le type de sortie s'avère tributaire du temps passé en entreprise, voire en centre en raison d'un fort taux d'abandon précoce. Le temps de présence en stage est alors particulièrement faible pour les sorties sans solutions et plus encore les abandons. Lorsque l'on examine le temps moyen passé en stage, on s'aperçoit que les écarts s'amplifient à mesure que les personnes ne trouvent pas de solution d'issue favorable. C'est exactement le cas du site 2, à la différence des sites 1 et 3, comme constaté précédemment.

Figure 14. Temps moyen de présence en stage (en %) selon le type de sortie.



A l'inverse les sites 4, 5, 6 et 7 se caractérisent par une durée moyenne de parcours plus importante combinée à une forte couverture de la présence en centre de formation. On peut à cet effet distinguer les établissements 6 et 7, des établissements 4 et 5. Le site 7 conjugue un taux quasi nul d'abandon en cours de parcours avec une faible dispersion concernant les stages. Le site 6 – qui se différencie sur le troisième facteur – associe temps long de présence à l'école, un faible taux de couverture des stages et une forte dispersion en matière de formation. Quand le parcours s'étire démesurément, les personnes font progressivement défection. Pour ces deux établissements, les sorties sont indépendantes du temps de présence en stage. En témoigne la valeur des taux de présence en stage, d'une valeur de 30 %, quel que soit le type de sortie. Ce sont des établissements où la présence en entreprise, est inférieure à celles du groupe précédent, mais ils sont équitables, comme les sites 1 et 3. Les établissements 5 et 7 connaissent en revanche une forte sélectivité selon le type de sortie.

Figure 15. Temps moyen de présence en stage selon le type de sortie.



3.3. Trois modèles de gestion du temps des stagiaires.

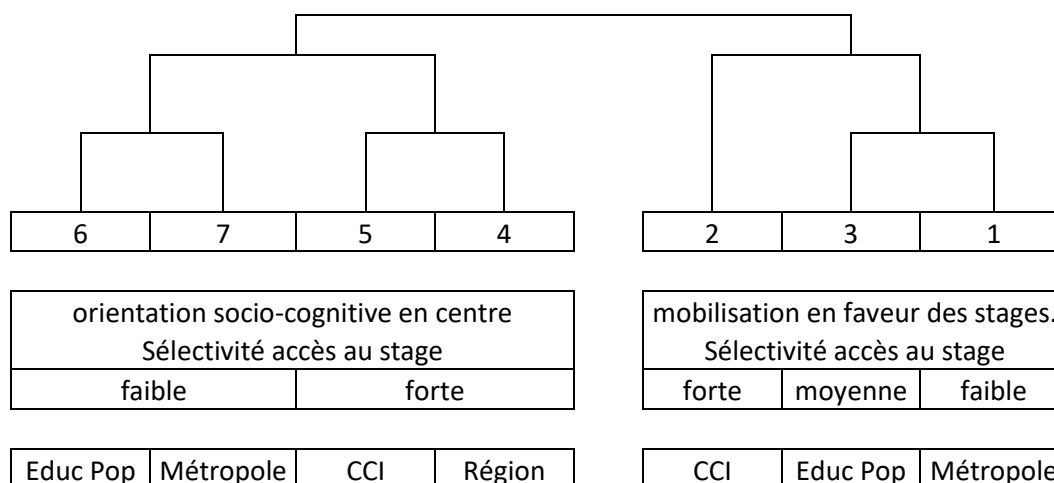
Il est possible de classer les écoles en deux groupes dont il est possible d'ordonner les différents éléments.

Les écoles 1 à 3 présentent un engagement plus important que les écoles 4 à 7 en faveur de la recherche et de la réalisation de stage. L'école 1 est la plus efficace et la plus équitable quant à la présence en entreprise ; c'est celle pour laquelle le temps de présence en stage est le plus important et dont la pente (quasi nulle) atteste d'une propension égale à faire des stages, quelle que soit la sortie. L'école 2 est la moins efficace du groupe et la moins équitable, de fortes différences existent entre les stagiaires, lesquelles impactent les chances d'accès à l'emploi ou à la formation. On remarque une hausse du taux de présence en stage pour les sorties dynamiques – attestant par là d'un travail actif – probablement pour ceux qui tardent à trouver une issue en fin de parcours (cf chapitre 1), tandis que le taux de présence en stage

chute brutalement pour ceux qui sortent sans solution et plus encore pour ceux qui abandonnent en cours de stage (cf figure 15). Entre ces deux extrêmes figure le site 3, proche par son fonctionnement, du site 1 efficace / équitable.

Les écoles 4 à 7 se distinguent des précédentes par un temps de présence en centre de formation plus important accompagné d'une faible dispersion (comparativement au groupe 1 à 3) témoignant là d'une incitation / coercition à la présence en centre. L'orientation de ces sites est principalement de type « socio-cognitif » ; ils se partagent en deux groupes selon que l'accès au stage est discriminant ou pas. Dans les écoles 4 et 5, d'importantes différences inter-individuelles existent quant à l'accès au stage ; les stagiaires qui sortent sans solution ou bien abandonnent en cours de parcours présentent un plus faible temps de présence en stage. C'est là une propriété qu'elles partagent avec l'école 2. Les écoles 6 et 7 se distinguent des précédentes par une faible différenciation inter-individuelle quant à l'accès au stage. Pour ces écoles, le temps de présence en stage n'exerce pas d'effet sur l'issue de la sortie. Quelle que soit la situation à la sortie (positive, dynamique, sans solution), les % ne présentent pas de différences marquées, en témoigne la pente, nulle (figure 16 ci-dessus).

Les distributions statistiques (figures 13 à 16) peuvent être représentées à l'aide du schéma ci-dessous.



La gestion du temps de travail est indépendante de l'agent porteur de l'association. Les trois écoles orientées vers la mobilisation envers les entreprises sont portées par des acteurs différents : métropole, éducation populaire, Chambre de Commerce et d'Industrie. Il en va de même pour les quatre écoles à orientation socio-cognitives portées là aussi par les trois

acteurs précédents et anciennement une Région. L'hypothèse selon laquelle les établissements portés par les CCI, se singulariseraient par une mobilisation en faveur des stages, et ceux portés par l'éducation populaire par une orientation vers la pédagogie et la formation se trouve démentie.

En revanche, l'analyse statistique révèle que deux orientations principales de travail se dessinent : « l'orientation socio-cognitive » (présence en centre de formation à des fins de travail de sociabilité et de travail cognitif) caractérise les établissements dont la durée du parcours est supérieure à la moyenne, le temps passé en centre de formation est plus important et les différences inter-individuelles plus atténuées lorsqu'il s'agit d'être présent en centre de formation (sites 5, 4 et 6) et cela au détriment de la présence en stage.

L'orientation que nous nommerons « mobilisation en faveur des stages » caractérise les établissements pour lesquels la durée moyenne du parcours est inférieure à la moyenne nationale, le temps de présence en centre de formation est faible et soumis à forte variations individuelles, tandis que le temps de présence en stage est supérieur à la moyenne. Cela concerne les établissements 1, 3 et dans une moindre mesure l'établissement 2.

Cette 1^{ère} opposition oppose à grands traits les établissements qui privilégient le fort turnover des stagiaires, insistant sur la présence en stage, norme que l'on cherche à imposer à l'ensemble des jeunes. Les établissements 1 et 3 se singularisent (cf chapitre 3) par un travail intense de mobilisation en faveur des stages. Celui-ci se caractérise par une dotation en personnel plus importante (équipe d'un CRE et conseiller d'orientation, équipe importante de CRE), une forte stabilité du personnel propice à la constitution d'un réseau d'entreprise étoffé (forte ancienneté du personnel dans la fonction), une attention soutenue envers les stagiaires qui éprouveraient des difficultés à accéder au stage, n'hésitant pas à ouvrir le carnet d'adresse aux plus méritants, ordonnant également les établissements selon leur degré d'accueil des stagiaires : les établissements au style d'encadrement jugés les plus brutaux, se voyant réservés aux fins de parcours, veillant de la sorte à une intégration progressive des stagiaires au monde de l'entreprise. Le site 2, présente un profil voisin se caractérisant par une organisation singulière, c'est ainsi que les stagiaires dont la durée excède cinq mois, se voient orientés dans un dispositif dédié exclusivement à la recherche de stage de manière à « booster » leur recherche. Là encore, ce parcours donne lieu à un travail d'équipe effectif, orienté vers l'accès à l'entreprise lorsqu'il est jugé que les stagiaires « pantouflent ».

Les sites 4, 5, 6 présentent un profil inverse : la durée du parcours est supérieure à la moyenne, et se trouve principalement dévolue à la présence en centre de formation, avec une faible dispersion des stagiaires. Du reste, la forte présence en centre peut résulter d'une mesure de compensation, accordant à ceux qui éprouveraient de grandes difficultés à trouver un stage, la possibilité de venir en centre afin de parfaire leur intégration sociale, travailler leurs domaines de compétences et ne pas se voir pénalisés sur le plan de la rémunération. Les sites 4 et 5 connaissent un moindre volume de personnel dédié au suivi de stage, pour le site 5 une seule personne couvre deux établissements, concernant le site 4, la CRE se plaint d'avoir une charge de travail excessive, son collègue de travail dédié aux questions d'emploi étant en congé maladie, désenchantée mais aussi épuisée elle cherche un autre emploi. Ce n'est donc pas l'investissement des personnes qui se trouve en cause, mais principalement le manque de ressources allouées en raison d'une couverture trop étendue (gestion de deux sites), ou bien encore une équipe de travail confrontée à la un manque de personnel pour raison médicale. Le site 7 connaît, au moment où nous travaillons, un renouvellement de son personnel. Le départ de l'ancienne CRE, a donné lieu au recrutement de deux salariés dédiés à la relation à l'entreprise : une ancienne administratrice en charge de la l'organisation des stages d'élèves d'une école d'ingénieur et un ancien gérant d'établissement de vente d'articles de sport en reconversion professionnelle. Il est fort à parier que cet établissement va connaître une « migration » du centre du graphique à droite, le long du 1^{er} facteur. Il convient toutefois de ne pas substantier les résultats, aucun classement et aucun benchmarking en la matière ; les dynamiques à l'œuvre résultent des moyens alloués, des trajectoires des personnes et de la manière par laquelle ces dernières occupent le poste, redéfinissant les faisceaux de tâches isolés au chapitre 3.

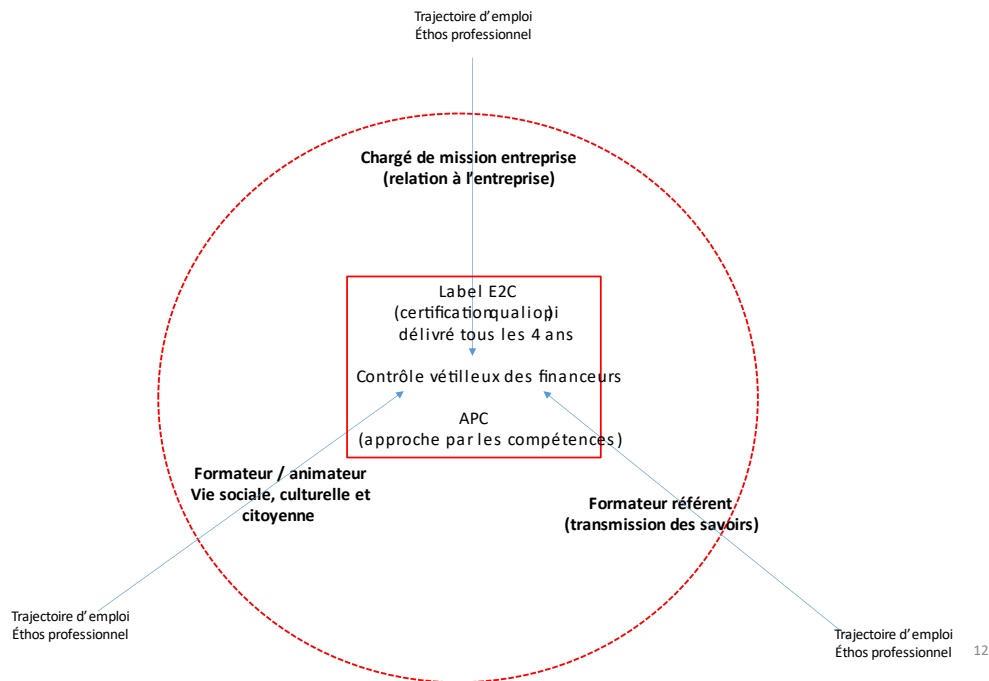
Simultanément, nous pouvons constater que les établissements 4 et 5 se singularisent par une incitation forte à l'APC le long de la ligne hiérarchique. Dans le cas du de l'établissement 5, la coordinatrice du réseau d'écoles auquel appartient le site 5, exerce un contrôle vétilleux sur la mise en œuvre de l'APC, organise de nombreuses formations, ce qui n'est pas sans éveiller parfois les velléités de constatation de certains chargés de formation de ce site. Le site 4, géré par un psychologue remplacé par un formateur sensible aux questions d'apprentissage (il a suivi plusieurs formations pédagogiques), incite puissamment les formateurs à la mise en œuvre de l'APC. Entre ces deux extrêmes, le site 2 combine tout à la

fois, investissement dans les stages et mise en œuvre de pédagogie alternative, en raison de l'activité du responsable formation, ancien salarié reconverti dans la formation, grâce à l'obtention d'un master en sciences de l'éducation et promoteur d'une méthode originale d'enseignement. Cette volonté d'imposition de l'APC n'est pas sans susciter là aussi des réserves des formateurs de 1^{ère} génération, ayant dû « tout inventer et partir de zéro », pour désormais travailler autrement. En revanche les salariés des sites 1 et 3 accordent moins d'importance à l'APC, le dernier contrôle AFNOR ayant du reste, mis en garde l'établissement 3, brandissant la menace de non-reconduction du label Qualiopi.

Conclusion du chapitre 5

Les pratiques internes aux sites quant à leurs manières d'arbitrer entre temps en centre de formation et temps en entreprise, nous engage à questionner l'autonomie accordée aux établissements. S'il existe des normes prégnantes - normes financières et normes pédagogiques - permettant de se prémunir de toute dérive budgétaire et pédagogique, les contrôles de gestion et la révision tous les 18 mois de la labélisation autorisent une régulation souple des dispositifs à l'échelle locale. Cela donne une grande plasticité aux dispositifs, incités selon les phases de la conjoncture et devant la superposition de dispositifs de prise en charge des 18-25 ans, à s'orienter dans une direction donnée. Toutefois les instances en charge du pilotage doivent tenir compte de l'extrême porosité des sites. Le monde des travailleurs de l'e2c est un monde aux frontières poreuses. Les salariés proviennent d'univers professionnels distincts, voire même opposés : tandis que certains sont issus du secteur marchand, d'autres proviennent d'univers non marchands animés par des valeurs bien différentes. Ces personnes sont ainsi porteuses d'ethos professionnels distincts (Weber, 1902), dont la « cohabitation » au sein de l'e2c se trouve régulée par un ensemble de prescriptions liées au respect des normes du label habilitant les organismes à délivrer des formations ainsi qu'au contrôle vétilleux de la part des organismes financeurs de l'allocation des moyens. Le graphique suivant schématise le raisonnement : le cercle en pointillé désigne un marché aux frontières poreuses, les trois pôles représentent les trois dimensions de l'action éducative en e2c (relation à l'entreprise et à l'emploi, formation, pôle vie sociale,

culturelle et citoyenne), les flèches les trajectoires des personnes enfin le carré en trait continu figure les normes qui régulent les pratiques.



Dans un telle organisation le rôle d'une direction est déterminant et contribue à orienter l'action de manière durable, notamment à travers la constitution de l'équipe de travail, contribuant à une forte inertie des dispositifs. Toutefois l'extrême mobilité des personnels en raison des conditions de travail, du salaire, des faibles perspectives de carrière, conduit la direction – quand les directeurs eux-mêmes ne quittent pas le poste – à un travail permanent de recrutement de manière à veiller à l'intégration des écoles sur le plan des valeurs. La question ne consiste donc pas à se demander si le turn-over est supérieur ou inférieur à la moyenne nationale, comme voudrait bien le croire les adeptes du bechmarking, mais bien de se demander comment, dans de tels univers de mobilité, bien éloignés de l'univers des bureaucraties professionnelles (Mintzberg, 1982), se construit l'intégration du groupe de travail. L'accord sur le plan des valeurs est indispensable à la gestion de petits groupes dont les « savoirs réservés » (objet du chapitre précédent) assurent la cohérence et la protection. Il s'agit d'espaces de transition, tant pour les stagiaires que pour les personnels ; espaces aux

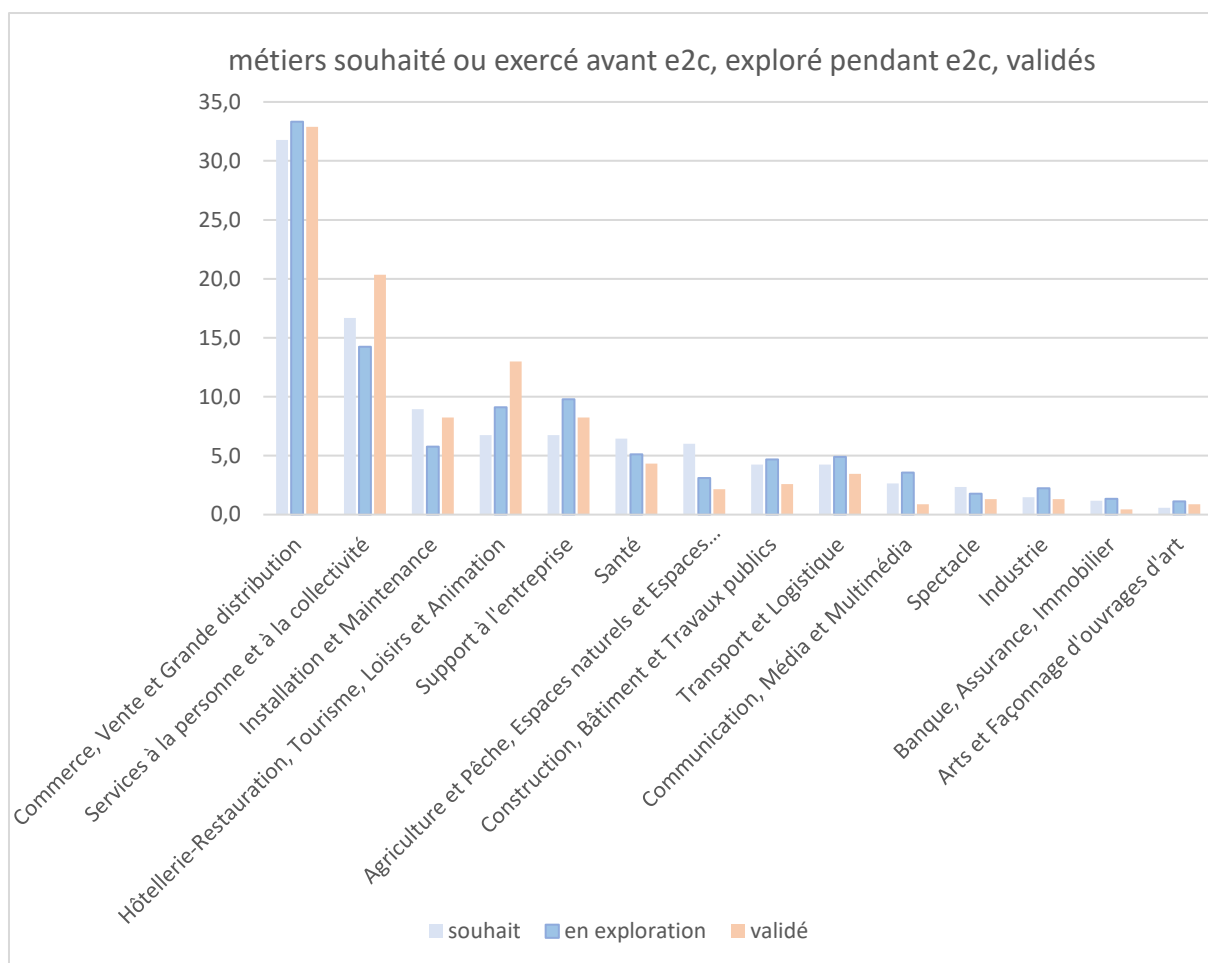
frontières poreuses perpétuellement soumis à remodelage. C'est pourquoi une analyse fine de l'histoire des sites à l'aune de la noria des personnels y ayant transité durant une période limitée permettrait d'analyser plus profondément la rencontre entre des membres de classes moyennes en situation de reconversion avec de jeunes membres des classes populaires, les uns et les autres partageant une expérience de la transition professionnelle, inscrite toutefois dans un rapport de domination social et générationnel.

Chapitre 6. Typologie des trajectoires des stagiaires. P. Pérez

Le public des écoles est un public jeune – ayant entre 18 et 22 ans pour grande majorité d’entre eux – provenant principalement de l’enseignement technique (57 %), dont 80 % déclare n’avoir aucune expérience professionnelle.

Etudiant le public d’une mission locale de la région parisienne, Zunigo (2008, 2010) soulignait combien le travail d’orientation réalisé au sein de ces établissements, conduisait les usagers à faire le « deuil du grand métier » et apprendre « le sens de l’orientation » et des « limites sociales ». L’examen d’une base de données aimablement communiquée par un des établissements enquêtés, recensant les souhaits à l’entrée de 683 personnes, permet de souligner combien les stagiaires font preuve d’un grand réalisme. Ajustement des espérances subjectives aux probabilités objectives, serait l’expression adéquate (Bourdieu, 1979). Les métiers visés sont principalement des métiers de service, où prévaut la relation à la personne : les métiers du commerce, de la vente et de la grande distribution (32 %) et les métiers des services à la personne et à la collectivité (17 %) regroupent près de la moitié des effectifs. On notera, concernant cet établissement, la prégnance de métiers liés à l’industrie (installation et maintenance 9 %, support à l’entreprise 7%), métiers envisagés à hauteur égale des métiers de l’hôtellerie, tourisme, animation et du tourisme (7 %) et de la santé (6 %). Et ces six familles de métiers agrègent 77 % des souhaits et/ou des métiers pratiqués.

Si l’on s’intéresse désormais aux métiers « explorés » (n = 450) et ceux « validés » par l’équipe pédagogique (n = 231), on remarque que les métiers explorés présentent une distribution analogue à celle des métiers souhaités, quand les métiers « validés » présentent une très légère distorsion en faveur des métiers de services à la personne et hôtellerie, tourisme, loisir et animation.



Source : base communiquée par un établissement enquêté.

Les orientations s'effectuent à la marge (7 % des stagiaires) en direction de métiers en tension. Les stagiaires de l'e2C ne pratiquent pas le « deuil du grand métier » (Zunigo, 2013) comme certains peuvent l'éprouver au sein des missions locales. Ceux qui intègrent l'e2c ont intériorisé le « sens des limites », munis du « sens du placement et de l'orientation sociale » (Bourdieu, 1979).

Ce constat incite à une approche approfondie des parcours de vie des personnes de manière à identifier le sens que les personnes assignent au fait de rejoindre l'e2c. A cet effet, il a été conduit une analyse des parcours de vie des stagiaires.

Tout au long de leur trajectoire, les personnes participent de différentes configurations sociales (famille, groupe de pairs, milieu de travail) et entrent en relation avec des « autrui significatifs » (Berger & Luckmann, 2018), personnes avec lesquelles ils sont en relation d'interdépendance (Lahire, 2019). En effet faisant suite aux travaux de N. Elias (1991), Lahire

énonce « *Chaque individu dispose de valences ouvertes prêtes à se joindre avec d'autres individus, selon un schéma dont les fondements ont été posés par les expériences de la prime enfance au sein de la famille et qui est amené à évoluer de la prime enfance au sein de la famille et qui est amené à évoluer en fonction du destin ultérieur des valences des personnes concernées dans d'autres configurations. On voit ainsi progressivement se développer un schéma de base plus solide et plus individualisé de valences dirigées vers autrui. Certaines peuvent être fermement liées à celles d'une autre personne dans une relation affective réciproque et durable. D'autres peuvent rester ouvertes, à l'état de valences disponibles, perpétuellement en quête, toujours prises dans des rapports éphémères ; elles peuvent rester sans points d'ancrage ; elles peuvent trouver leur accomplissement dans des tâches et des objectifs relativement impersonnels, dans des activités professionnelles, des hobbies ou des idéaux sociaux ; elles peuvent enfin être fixées sur quelque figure imaginaire* ». (page 29)

Lorsqu'elles franchissent le seuil de l'école, les personnes sont inscrites au sein de configurations familiales où les relations avec certains membres peuvent parfois leur peser et dont elles cherchent à s'émanciper ; elles vont également - et durant quelques mois - former une mini-société où la vie en collectivité alterne avec le monde du travail, constituant autant de configurations certes éphémères où la personne peut faire relation avec un « autrui significatif », à même d'accompagner parfois même d'infléchir une direction. L'injonction au projet est une incitation à l'ancrage des valences à travers le roulement successif des stages. Les personnes fussent-elles armées d'un projet ferme sont-elles en mesure de s'inscrire dans les configurations de travail qu'elles souhaitent rejoindre ? Pour les autres, faire équipe le temps d'un stage, suscite-t'il l'éveil de possibles ancrages ? Le personnel de l'école lui-même, dans la relation individualisée nouée avec le stagiaire, peut contribuer à forger sa conduite, notamment à travers le fait que l'on peut accorder sa confiance à l'égard d'un adulte inconnu et que la relation d'aide – qui n'occulte pas sa part de coercition – peut orienter une relation au-delà du simple intérêt.

1. Elaboration d'une typologie des stagiaires.

On se propose d'analyser un corpus de 58 entretiens ayant permis de reconstituer leur trajectoire scolaire et post scolaire, l'intérêt porté à l'école aussi bien sur le plan des enseignements que des stages, enfin leur souhait à l'issue du parcours. On cherche à appréhender la relation que ces personnes entretiennent avec les membres d'une configuration sociale donnée (famille, éducation nationale, e2c – centre de formation et stage) de façon à observer la manière par laquelle ces relations ont pu contribuer à orienter leur trajectoire.

Il s'agit alors dans un 1^{er} temps d'identifier des points dans la trajectoire des personnes (niveau de scolarité à la fin d'études et âge), 1^{ère} activité après la sortie (inscription dans un dispositif ou emploi), souhait.s professionnel.s lorsqu'il sont à l'école de la deuxième chance. On se propose par la suite d'établir une typologie des profils du public selon la concordance ou non entre différents points de bifurcation : sortie des études, 1^{er} emploi (s'il y en a un), métier envisagé lors du parcours à l'e2c, fermeté ou indécision du vœu.

1.1. Critères de classification.

La segmentation de la population que nous nous proposons d'établir obéit aux critères de sélection suivants. Il est en 1^{er} lieu retenu le contenu de la formation (ou l'expérience professionnelle ou encore, pour ceux ayant interrompu leurs études durant le collège, le stage professionnel réalisé en troisième). Lorsque l'individu évoque comme « projet » un emploi ou une formation différente de l'enseignement qu'il a suivi, et s'il a de surcroît exercé une activité professionnelle, et déclare métier là encore différent, alors sa trajectoire est assimilée à une bifurcation, dans le cas contraire à une continuité (qui peut être scolaire et/ou professionnelle). Cette 1^{ère} distinction a pour objectif de distinguer ceux qui avantagent l'accumulation de capitaux (scolaires et/ou professionnels) des autres (ceux qui changent d'orientation professionnelle et que l'on pourrait qualifier de personnes en phase de reconversion). Concernant les bifurcations, il a ensuite été procédé à la segmentation suivante : le métier revendiqué a-t-il ou non une proximité avec un métier réalisé par une personne de l'entourage familial d'ego ? Exprimée autrement, ego trouve-t-il parmi ses

apparentés des « autrui significatifs » dont il souhaite prolonger la « lignée professionnelle », ce que les sociologues de la mobilité appellent la transmission du statut mais que nous appréhendons plutôt comme des modes d'identification, pouvant de surcroît fournir des ressources (capital économique pour les indépendants, capital social pour les salariés et indépendants). Dans l'affirmative, nous sommes en présence d'une réaffiliation familiale. Ego a quitté une filière scolaire et/ou professionnelle à laquelle il était « promis » - parfois malgré lui - pour rejoindre un métier « familial ». Lorsque le métier d'un parent et celui d'ego sont identiques et clairement identifiés nous parlons alors d'ancrage familial. Dans le cas de la réaffiliation par « bricolage » – catégorie qui s'est imposée à la lecture attentive des entretiens – il s'agit de métiers qui entretiennent une forte proximité avec un métier de la génération des parents même si les enfants cherchent à leur donner une couleur plus « culturelle ». Cette catégorie exprime un rapport ambivalent à l'héritage parental et à la culture ouvrière de la part des jeunes stagiaires.

Nous parlons de bifurcation par expérimentation (Galland, 2011) lorsque les individus affichent un métier différent de la formation reçue ou d'un métier précédemment exercé (si la personne en a exercé un) n'ayant aucun lien avec ceux de leurs parents ou de l'entourage proche. Deux groupes sont alors différenciés. Nous parlons d'identification lorsque ego, à l'occasion d'une activité – stage, emploi, activité de loisir –, fait d'une personne un « autrui significatif » à même d'orienter sa destinée professionnelle. Nous parlons de tâtonnement par défaut lorsque nous sommes en présence d'absence d'identification. Les personnes découvrent et explorent au fil du parcours différents métiers qui recevront ou pas leur assentiment.

Le modèle dit de la continuité scolaire regroupe deux catégories. Lorsque les personnes transitent par l'é2c avec le souhait de pouvoir réaliser comme métier un vœu d'orientation scolaire (fin de troisième ou de seconde généralement) déçu car non accordé par les enseignants (conseil de classe ou absence de places disponibles), leur trajectoire est nommée « trajectoire scolaire renouée ». Nous avons classé dans la catégorie équivalence contrariée, les personnes dotées d'un diplôme étranger non reconnu, aussi bien celle qui acceptent un changement assorti d'un déclassement, que celles qui revendiquent une équivalence officielle sur le plan du niveau de qualification.

Le modèle des carrières déviantes est une classe qui s'est imposée à l'observation. Certes, toutes les personnes affiliées à cette classe ont connu une scolarité et rejoignent l'e2c avec une logique de réaffiliation ou bien d'expérimentation mais ce qui les distingue particulièrement reste leur rapport à la déviance. Nous regroupons sous ce vocable les faits de déviance au sens sociologique du terme qu'il s'agisse de déviance délictuelle ou de maladie, à quoi il a été ajouté les trajectoires de marginalisation progressive – notamment économique – de certaines personnes. Cette catégorie a été distinguée des autres car il s'agit de personnes atypiques eu égard au profil modal des stagiaires e2c. Ce sont principalement des personnes ayant entre 22 et 25 ans (ou plus parfois) pour lesquels les « calendriers d'entrée dans la vie adulte » ont été bousculés en raison même de ces étiquetages sociaux.

Cette 1^{ère} classification nous permet aborder la mise en récit de soi entendue comme la sélection des évènements mobilisés pour relater le passage à l'e2c. Les entretiens sont alors considérés comme des narrations, support à la production d'« images de soi » négociées avec les agents de l'institution ou bien en cours de négociation et présentées – en centre de formation – à un « étranger » comme peut l'être le sociologue. Parlant de soi, que sélectionne-t-on comme évènements ayant présidé à l'inscription à l'école ? Quelle configuration a été mobilisée, quelle valence nouée ?

1.2. Classification.

A cet effet nous proposerons une typologie élaborée à partir des similitudes ou différences entre formation suivies au sein du système scolaire, métiers envisagés à l'e2c, projet ferme ou incertain. Chaque individu pourra être ainsi classé dans un « modèle ». Ainsi le cas de Jules, élève qui interrompu ses études en 1^{ère} année de bac professionnel commerce pour se réorienter à l'e2c vers le métier de la restauration, métier identique à celui de son père. Nous sommes en présence d'une bifurcation (on change d'orientation professionnelle), assortie d'une réaffiliation (on s'inscrit dans une lignée paternelle). On s'interroge par la suite sur la manière par laquelle les personnes se mettent en récit, notamment dans les relations qu'elles nouent et dénouent au sein de différentes configurations dans lesquelles ils sont insérées, ou qu'ils ont pu traverser. En a-t-il résulté des inflexions ? Et dans l'affirmative, lesquelles ?

Il convient cependant d'éviter tout substantialisme. Lorsqu'un individu se trouve classé dans un « modèle », il faut garder à l'esprit qu'il ne s'agit que d'un « registre d'action » raconté à un interlocuteur inconnu, au sein même du centre de formation, à moment donné du parcours. La personne sélectionne des événements à même de fournir les raisons de sa venue à l'e2C. Il ne s'agit nullement d'essences propres aux personnes qui les enfermeraient de manière univoque dans un type. Invités à raconter leur trajectoire, les stagiaires « bricolent » un récit, présentent une histoire : Ils ont opté pour telle ou telle branche de l'alternative qui s'offrait à eux et se racontent à partir de ce « point de décision ». Cette mise en récit n'est pas univoque et peut changer au gré des apprentissages tout au long du parcours des individus.

L'analyse des entretiens permet de différencier quatre modèles eux-mêmes subdivisibles en huit sous-classes. Le modèle de la « bifurcation avec ré-filiation familiale » regroupe les individus dont l'emploi visé ne correspond pas à la formation qu'ils ont suivie⁵² mais qui souhaitent rejoindre un métier identique ou relativement proche (même secteur) à celui d'un membre de leur famille. On peut y distinguer deux sous-groupes. Dans le 1^{er} sous-groupe dit modèle de « l'ancrage », l'individu souhaite accomplir un métier identique ou très proche à celui de l'un de ses parents. Dans le second cas dit modèle du « bricolage », les individus revendiquent un métier à même de conjuguer hobbies et filiation parentale.

Le deuxième modèle, dit modèle de la « bifurcation avec expérimentation », regroupe les individus dont l'emploi visé ne correspond pas à la formation suivie, et n'entretient aucune proximité le métier d'un membre proche (parents, frère ou sœur). Le « choix » du métier résulte d'une « expérimentation ». Les personnes ne se réfèrent ni à leur groupe d'appartenance, ni au groupe de référence dont ils ont subi une 1^{ère} socialisation à travers leur formation scolaire. Les personnes explorent des métiers vis-à-vis desquels elles n'entretiennent aucune familiarité. Cette bifurcation peut s'effectuer en amont de l'intégration à l'e2c (advenue alors qu'ils étaient en emploi ou bien au sein dispositif jeune comme le Service Civique, la Garantie Jeunes ou bien encore se forger tout au long du parcours à l'école de la deuxième chance). Là encore deux sous-groupes peuvent être différenciés. Le modèle de « l'expérimentation par identification » traduit une adhésion inconditionnelle à un métier. Dans ce cas les stages successifs réalisés à l'e2c regardent un

⁵² Lorsqu'il s'agit de personnes ayant achevé leurs études dans l'enseignement général (collège ou lycée) nous retenons à ce moment-là le ou les stages réalisés durant leurs études.

seul métier, ce qui traduit une « détermination » franche du projet professionnel. Le modèle de « l'expérimentation par tâtonnements » se donne à voir à travers la multiplicité des stages réalisés au sein de secteurs différents témoignant une exploration incertaine des débouchés possibles.

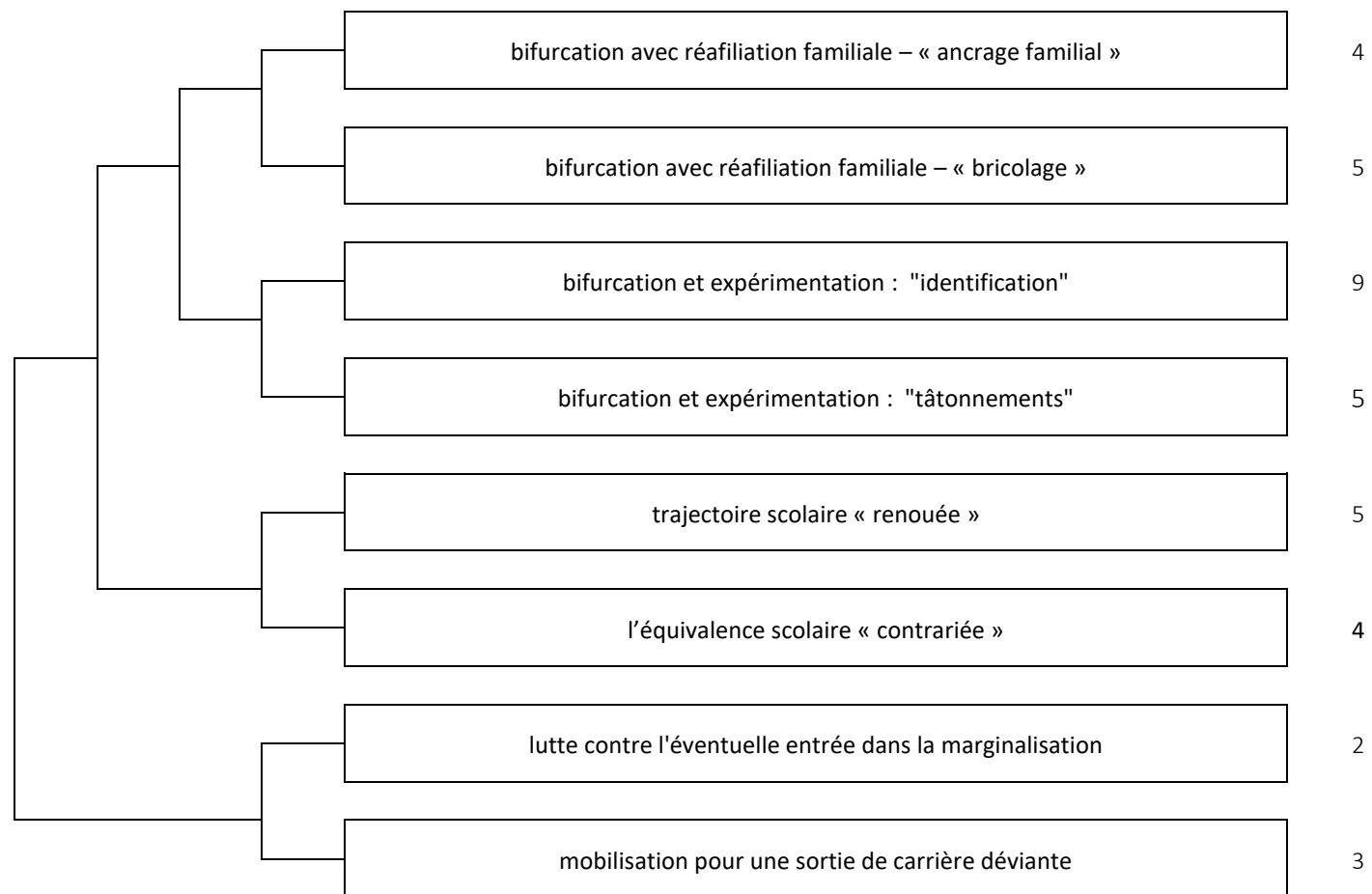
Le troisième modèle, dit modèle de la « continuité scolaire », se distingue des deux précédents par l'obstination mise à poursuivre une voie tracée (ou contrariée) à l'école. Deux sous-groupes peuvent être différenciés. Le 1^{er} sous-groupe dit modèle de la « trajectoire scolaire renouée » regarde les personnes qui souhaitent poursuivre dans le secteur dans lequel elles ont commencé à être formée – que cette orientation scolaire initiale leur ait convenue ou pas – ou bien encore qui souhaitent réaliser, à l'occasion de leur parcours à l'e2c, un vœu initial de fin de troisième non exaucé au moment de leur passage en seconde. Il existe un second sous-groupe que nous nommerons « équivalence scolaire contrariée ». Il regarde exclusivement les personnes étrangères et extra-communautaires qui, une fois la frontière franchie, se heurtent à une autre, celle toute symbolique mais efficace de l'équivalence entre diplômes.

Le quatrième modèle diffère radicalement des précédents. La référence à l'école s'efface complètement dans la mesure où les personnes sont confrontées à des situations de marginalisation ; elles souhaitent alors en sortir ou bien encore craignent d'y sombrer. Dans le 1^{er} sous-type, les personnes souhaitent sortir d'une carrière déviante, dans le second craignent d'entrer dans un processus de disqualification sociale.

On représentera notre classification avec l'arborescence suivante⁵³.

⁵³ Le tableau récapitulant les situations figure en Annexe E.

Figure 16. Typologie : trajectoires et souhaits professionnels des stagiaires l'e2c.⁵⁴



⁵⁴ Cette classification résulte d'un codage manuel des entretiens, il ne s'agit nullement d'une classification qui procéderait d'un quelconque calcul statistique. Elle résulte du codage et d'une analyse approfondie de 42 entretiens, parmi les 56 entretiens réalisés. Nous estimons, que cette typologie couvre la diversité des situations rencontrées.

Pour chaque sous-modèle, il sera procédé à une identification des « séquences biographiques » qui expriment le mieux les similitudes entre les individus à la suite de quoi nous présenterons un nombre réduit de portraits de manière à conserver la singularité des personnes tout en restituant les différences majeures internes au sous-groupe où elles ont été classées.

2. Bifurcation et identification familiale.

La bifurcation marque une rupture entre les études suivies (formation technique ou bien dernier stage suivi au collège pour ceux qui auraient arrêté leurs études à ce niveau) et le métier auquel on souhaite se destiner. Lorsque l'on rejoint un métier accompli par un membre de l'entourage proche, on parle alors d'ancrage, lorsque l'on cherche à conjuguer un héritage familial avec un loisir nous parlerons alors de « bricolage ».

3.1. Bifurcation et réaffiliation : l'ancrage.

Il s'agit de personnes (n = 4) qui ont interrompu leurs études en raison de harcèlements (scolaires ou professionnelles) à l'origine de traumatismes, dont il a été jugé nécessaire, de la part d'ego ou de ses parents, la consultation d'un psychologue. Ces troubles se sont traduits pour deux des femmes du groupe par une période d'inactivité de près de deux années. La violence subie – physique et morale – a brisé un important engagement dans les études à l'origine de leur désœuvrement.

Passé ce premier épisode douloureux, ces personnes rejoignent l'e2C, après information recueillie auprès de leur entourage proche (membres de la famille, amis) pour y transiter – pour ceux qui s'appêtent à sortir (n = 2) - de manière rapide (période inférieure à la moyenne du site) avec une sortie positive à la clé (formation qualifiante ou emploi). Filles et garçons se différencient une fois de plus : une des jeunes femmes intègre une formation en alternance (quand les deux autres encore en formation le souhaitent), le jeune homme est embauché en CDI.

Ces jeunes stagiaires ont bénéficié tout au long de leur parcours du soutien inconditionnel de leurs parents (orientation scolaire, période de harcèlement, suivi psychologique, entrée à l'e2c). Ces derniers vivent en couple (hormis un cas) et assurent de la sorte un encadrement et un accompagnement enveloppant et cohérent à toutes les étapes du parcours de vie de leur enfant : dédramatisation de la situation après l'arrêt des études, confort moral et matériel propice à une ré affiliation sociale non précipitée et contrôlée. Les ménages présentent un mixte « fractions les plus qualifiées de la classe populaire (OQ / employés de service) / « classe moyenne ».

L'adhésion des stagiaires au dispositif est particulièrement prononcée. L'approche par les compétences y est identifiée et fortement valorisée. L'évaluation des stages donne lieu à une comparaison avertie entre les stages conflictuels qu'ils ont pu connaître et la nouvelle situation qu'ils découvrent à l'e2c. Les personnes s'inscrivent à l'école munies d'un projet, enchainent les stages et lorsqu'elles disposent d'une expérience professionnelle en raison de leur trajectoire scolaire (alternance), sont à même d'explicitier leurs attentes en procédant par confrontation des expériences : celles qui ont conduit à l'abandon des études en raison de pratiques de harcèlement au travail et celles qu'ils trouvent dans les stages qu'ils réalisent désormais. Ils attendent alors des professionnels (maitre de stage et salariés) l'attribution d'un panel varié de tâches (et non la répétition de tâches dégradantes), de la disponibilité de manière à transmettre les différentes informations relatives à l'exercice du métier (et non le fait de se retrouver sans le moindre feed-back en matière d'apprentissage), une bonne ambiance entre salariés à même de favoriser une insertion pacifiée dans le monde du travail. Ces personnes se singularisent également par une forte propension à exprimer, au titre de qualités personnelles ou bien encore de dispositions à travailler, les valeurs du métier auquel ils se destinent. Il s'agit-là de personnes capables de verbaliser les qualités (ie les compétences) qui sont les leurs ; ils disposent par ailleurs d'une bonne connaissance du marché professionnel auquel ils se destinent. Les perspectives de carrières sont anticipées, les alternatives – salariat / installation à son compte – envisagées.

Le métier espéré est bien souvent sexué (BTP / restauration ou aide sociale à l'enfance). Les jeunes femmes préfèrent une formation qualifiante en contrat d'apprentissage quand le jeune homme rejoint l'emploi. De même leurs réactions aux pratiques de harcèlement s'avèrent genrées : aux filles les longues dépressions (probablement en raison de la teneur

des violences masculines subies), aux hommes le caractère « courageux » revendiqué, probablement en raison de conflits certes intenses mais brefs et dénués de toute violence sexuelle subie. Les conduites se trouvent naturalisées : le courage des hommes s’opposant à la frilosité des femmes.

Point commun à trois des quatre stagiaires : Il est accepté un « déclassement scolaire », les personnes délaissent un niveau bac au profit d’un contrat d’apprentissage de niveau CAP. Ce déclassement se trouve contrebalancé par l’ensemble des ressources qu’elles peuvent mobiliser en vue d’une carrière scolaire et/ou professionnelle réussie et dont la transition par l’e2c constitue le « réamorçage ». Comparons à ce propos Emeline et Cédric qui présentent une trajectoire scolaire commune.

Portrait d’Emeline [18 ans, arrêt des études en 1^{ère} année de Bac professionnel commerce, Père cuisiner, mère commerçante] intègre une formation en alternance d’agent polyvalent de restauration.

Lorsque nous l’interviewons, Emeline vient de trouver un employeur qui l’accepte pour une formation en alternance CAP d’agent polyvalent de restauration. L’entretien est pour elle l’occasion de faire un retour enchanté sur sa trajectoire.

« E : Moi, ça, **ça m’a beaucoup aidé** enfin. **J’ai beaucoup avancé**, je pense **sur moi-même, sur la confiance** tout ça parce que ben rester un an chez soi et à faire, forcément, on n’est pas, on n’est pas aux mieux de sa confiance comme on va dire. Et ça m’a beaucoup aidé dans mon parcours. Parce que du coup, j’ai trouvé ce que je vais faire plus tard. Enfin, peut-être pas toute ma vie, mais je veux dire, je l’ai trouvé déjà là, du coup, je quitte l’école la semaine prochaine. Et puis même **faire des rencontres, diminuer mon anxiété sociale aussi beaucoup**. Enfin plein de choses. Ça a été que du positif, en tout cas pour moi ».

La transition par l’école lui a permis de renouer avec la formation en alternance au terme d’une 1^{ère} expérience traumatique. Elève de 1^{ère} année de bac professionnel commerce, Emeline a travaillé en alternance en boulangerie. Elle y a rencontré les pires conditions qui soient. Elle s’est trouvée parachutée à un poste de vente en l’absence de tout encadrement pédagogique. Par la suite, son patron découvrant en elle des aptitudes, la promeut responsable de l’encadrement de vendeuses pourtant plus âgées et plus expérimentées

qu'elle, ce qui ne fut pas sans générer des conflits. Mais là ne s'arrêtèrent pas les difficultés puisqu'Emeline fut l'objet de harcèlements sexuels de la part des ouvriers boulangers. Bien qu'informé, son employeur restera muet, ce qui la plongera progressivement dans la dépression au point d'être hospitalisée durant six mois. Elle arrêtera ses études et restera près d'un an et demi sans la moindre activité professionnelle.

Au terme de cette période et grâce au soutien inconditionnel de ses parents, Emeline s'inscrit à la mission locale. C'est par l'intermédiaire d'un ami, lui-même ancien stagiaire, qu'elle prend connaissance du dispositif, qu'elle juge adapté à sa situation.

*« Parce que lui, il avait ben en fait, il avait arrêté les études parce que le format scolaire lui plaisait pas enfin, c'était compliqué pour lui et il voulait absolument trouver un travail mais en n'ayant pas de diplôme, c'était compliqué. Et du coup avec l'e2c bah ça lui a permis d'avoir euh ... ben **de prendre un peu confiance pour des entretiens** de tout ça. Et du coup Ben il a trouvé un travail en 2 mois de temps. Et aujourd'hui, il dit toujours, **il a son appartement tout seul, donc voilà et donc moi c'est que je vois qu'il a avancé aussi vite, en fait ça m'a vraiment motivée à venir ici** ».*

Elle informe alors son conseiller mission locale qui l'encourage à s'inscrire à l'e2c. Dès son 1^{er} stage, elle trouve un employeur qui lui offre un contrat d'apprentissage (CAP Agent Polyvalent de Restauration). Entrée à l'école avec deux souhaits, travailler dans la restauration à l'instar de son père ou bien dans le commerce comme sa mère, elle trouvera en fait un établissement qui conjugue ces deux activités.

*« (...) mon papa est cuisinier, donc j'étais vraiment en fait dans ces milieux-là, d'accord. Et voilà. Et du coup, avec l'école, j'ai trouvé un stage dans un restaurant. Donc ça s'est super bien passé et justement, il y a dans ce restaurant, **il y a de l'épicerie, donc il y a le commerce. Il y a aussi le contact client, et cetera, mais c'est aussi le commerce un peu, y a un bar donc moi j'y suis enfin quand j'étais en stage, j'y étais beaucoup et ça m'a beaucoup plus. Et il y a aussi de la restauration, là simplement si c'est un restaurant et donc service en salle, prise de commande tout ça et j'ai de la préparation de cuisine aussi et en fait ça englobait tout. Tout ce que je voulais faire** ».*

Ce qui emporte sa conviction, ce sont principalement les conditions de stage qui lui sont offertes, antithèse de ce qu'elle a pu connaître lors de sa 1^{ère} expérience professionnelle alors qu'elle préparait le Bac professionnel.

*« E : Voilà, je suis arrivée, **on m'a vraiment tout expliqué, on me mettait sur des tâches assez faciles que je pouvais faire directement.** Enfin voilà ... je vais essayer de tout faire au mieux pour que je puisse m'adapter bien. Même au niveau de de l'équipe, **ils étaient supers, super accueillants, super à l'écoute,***

*tout ça, même si ... ils me disaient, même si c'est une question bête, tu la poses enfin, vraiment, je pense que j'aurais pas rêvé mieux comme, comme entente dans l'entreprise. **Et du coup, bah vu que ça s'est super bien passé, je me suis donnée à fond.** Enfin, je suis enfin, je fais le maximum de ce que je pouvais faire. Et du coup, au 3ème jour m'a proposé de m'engager, tout simplement ».*

Emeline apprécie le format pédagogique de l'école et notamment la possibilité de choix offerte aux stagiaires. Ayant obtenu de bons résultats aux « tests de positionnement » en français, elle délaisse alors quelque peu cette discipline au profit des mathématiques, qu'elle souhaite renforcer en vue de son métier futur. Mais là ne s'arrête par l'intérêt d'Emeline pour la pédagogie pratiquée à l'e2c. On y travaille, selon elle, tout autrement qu'à l'Education Nationale :

*« Bon quand on a fait, il y avait enfin les plusieurs fois on a fait genre, **chacun avançait sur ce qu'il voulait faire vraiment.** Par exemple, j'avais des, moi je savais pas faire les divisions, j'ai décidé de bosser à fond les divisions et maintenant ben je sais les faire sans souci, d'accord et après si ou **on se mettait en groupe, on choisissait une notion ensemble à travailler, on la travaillait ensemble, on la comprenait.** Et après, **on devait l'expliquer au reste de la classe** pour que la classe la comprenne **et après on leur faisait faire un petit exercice pour voir s'ils avaient compris** et cette façon de euh ... enfin, d'apprendre et d'essayer d'apprendre aux autres, ben j'ai trouvé ça super intéressant et c'était enfin. Je veux dire même les autres élèves avaient choisi des autres notions et du coup, il y a aussi des notions que je savais pas forcément et donc que j'avais oublié et que du coup ça m'a rappelé enfin la façon de travailler. Puis **c'est plus du tout scolaire, c'est vraiment différent, beaucoup plus agréable. Puis on apprend. Enfin, on apprend plus facilement** ».*

[Portrait de Cédric.](#) [19 ans, Bac professionnel maintenance, père ouvrier du BTP, mère : employée de service]

Au terme de 5 mois à l'e2c, Cédric a reçu une proposition pour un emploi en CDI comme plaquiste au sein de l'entreprise polyvalente du BTP dans laquelle il réalisait son 3ème stage. Le métier auquel il se destine n'entretient aucune proximité avec les formations qu'il a pu suivre (Bac professionnel maintenance et CAP mécanique). Au terme d'un parcours scolaire émaillé de multiples réorientations, conclu par une expérience éprouvante en entreprise, Cédric présente l'e2c comme un dispositif de « réparation » l'ayant conduit à l'emploi.

Cédric a connu un parcours scolaire particulièrement mouvementé. A l'issue de sa troisième, il demande une formation en lycée professionnel (maintenance). Alors qu'il pensait l'avoir obtenu, il apprend – sans qu'il sache encore réellement pourquoi – que tel n'était pas le cas.

Devant ce qui semble être une erreur administrative, Cédric se voit inscrit en catastrophe en 2^{ème} générale. Cependant, il estimera dès le début de l'année qu'il n'a pas le niveau et entame un cycle de visites régulières à l'infirmerie afin de persuader les autorités scolaires qu'une telle orientation le rend malade. Il parviendra à ses fins et rejoindra la filière professionnelle bac maintenance qu'il souhaitait. Il obtient son BEP (2019) puis son Bac (2020). C'est alors que Cédric décide de bifurquer en BTS dans le BTP filière « aménagement et finition du bâtiment » mais renonce rapidement à cette idée, n'estimant pas être au niveau en mathématiques en raison dit-il, d'une trop grande fracture entre les exigences d'un BAC Pro et celles d'un BTS.

Cédric ne souhaite pour autant pas rejoindre le marché de l'emploi en dépit de son bac pro en poche. Bien au contraire, il entame une nouvelle formation en CAP mécanique en alternance. Accepter un « déclassement » scolaire n'est nullement vécu comme tel par Cédric car l'enjeu principal réside dans le choix d'un métier qui « plaise », qui « corresponde ». Amateur de moto, Cédric pense pouvoir alors conjuguer emploi et loisir à travers cette formation car c'est un fan de moto.

Il déchantera durant son expérience professionnelle au sein d'une petite entreprise familiale. De nombreux conflits avec son employeur le conduiront à cesser ses études. Il connaîtra une profonde détresse psychologique qui le conduira à réclamer, à moins que sa mère – présente à chaque étape de son parcours – ne le persuade, un suivi psychologique.

*« Je suis parti et là là ça commence les problèmes parce qu'en fait je suis parti et du coup, du jour au lendemain je dis bien, **du jour au lendemain je commence à avoir la boule au ventre, du stress, de la panique** et tout et je commençais un peu à faire des crises d'angoisse alors que moi j'avais jamais vu ça. Enfin je savais pas ce que c'était et il y a même un moment carrément je me rappelle c'était un je sais plus c'était quel jour, mais en fait je suis venu en bus et tout pour y aller et j'ai, j'ai tellement été bloqué j'ai, j'ai pas su rentrer, genre j'étais devant et je me suis dit "Ah non je vais pas rentrer et du coup j'ai fui, j'ai été je me rappelle j'ai pris le bus et tout. Et du coup-là moi-là ça a pas été du tout. **Moi j'aimais pas du tout être comme ça parce que moi je suis quelqu'un quand même de courageux. Moi je me lance, les stages ça me fait pas peur et là vraiment une petite faute comme ça là ça m'a ça m'a perturbé à fond** du coup-là (...) je commençais à avoir des problèmes de comportement ».*

En dépit de cette expérience, et parce qu'il est, selon ses propres termes, « fort volontaire », Cédric n'en reste pour autant désœuvré. Sans activité professionnelle, ni recherche d'emploi

durant cinq mois, il en profite pour passer le code et le permis voiture avant que sa mère, s'informant de son côté, ne lui suggère l'école de la deuxième chance.

Il y suit alors deux stages de chauffagiste (entretien réparation de chaudière) avant de bifurquer dans la pose de placoplâtre qui recueille son élection. Mais c'est moins le contenu de l'activité que la nature de l'entreprise qui l'intéresse. Le métier de chauffagiste, qu'il a observé au sein d'une grande entreprise spécialisée dans l'entretien et la réparation de chaudière, n'est pour lui qu'une amputation du métier plus vaste de plombier. Les tâches exécutées lui paraissent monotones et répétitives. A l'inverse l'entreprise qui a éveillé son enthousiasme, se singularise par la pluralité de postes qu'elle offre : pose de placoplâtre mais aussi pose de carrelage, isolation etc., autant de métiers diversifiés qui stimulent sa soif d'apprendre et son souhait d'exercer un travail polyvalent.

Cédric se projette dans l'avenir : il souhaiterait pouvoir devenir chef d'équipe sans vouloir pour autant s'installer à son compte. Il sait combien d'heures un entrepreneur peut travailler dans une semaine, aussi préfère-t-il avoir le loisir de séparer temps de travail et temps de loisir de manière à pouvoir se consacrer à une vie de famille. Il connaît les salaires pratiqués comme les avantages salariaux liés à ce secteur : travail non déclaré, primes mais aussi intensité du travail lors des périodes de fortes commandes.

Lorsqu'il évoque la pédagogie à l'e2c, Cédric valorise le choix des ateliers laissé aux personnes tout en y louant la méthode APC (Approche Par les Compétences), sans pour autant - en « bon garçon » - s'épancher comme le fait Emeline, sur les modalités concrètes du travail pédagogique. Une vision strictement utilitariste gouverne ses préférences, Cédric subordonne les domaines choisis au métier auquel il se destine, aussi favorise-t-il exclusivement les mathématiques, l'information numérique au côté de la rédaction de CV, lettre de motivation, simulation d'entretiens. Non seulement il apprécie la latitude accordée dans le choix des ateliers mais encore le temps dévolu aux personnes. Les personnes évoluent à leur rythme, ce qu'il apprécie particulièrement. L'e2c a également été l'occasion d'apprendre une nouvelle facette de lui-même : celle de pouvoir s'intégrer au sein de collectifs de travail, ce dont il doutait.

« C : Bah par rapport au lycée, par rapport à mon lycée, aux autres études que j'ai faites. Je trouve qu'ici **je suis fort volontaire**. Comme je l'ai dit tout à l'heure, **je suis quelqu'un de fort volontaire, qui parle beaucoup, qui aide et je sais quand j'étais au lycée, j'étais pas du tout comme ça, comme au**

lycée. Moi, j'étais vraiment focus dans le bac. Genre je ne m'intégrais pas et tout, je parlais pas beaucoup et tout. Je sais qu'ici je parle beaucoup mais sinon ».

3.2. Bifurcation avec « bricolage familial ».

Les stagiaires du deuxième groupe (bifurcation sur le mode du bricolage familial) se distinguent du groupe précédent par une transmission familiale du statut plus incertaine, moins assurée. S'ils revendiquent des métiers qui présentent de fortes affinités avec ceux de membres de leur entourage (père, mère, grand-père, frère, oncle), la « transmission du goût » pour le métier requiert toutefois des « réaménagements cognitifs » ; un métier proche de celui du parent mais parfois « coloré » d'une teinte culturelle. L'allongement des études de la génération des parents à celle des enfants, se traduit par de légers déplacements quant au choix du métier : mécanicien oui, mais plutôt mécanicien moto, profession rare ; aussi hésite-t-on parfois à se positionner. L'empreinte de l'ascendance sociale exprimée dans la proximité des métiers (Thélot, 1982), se colore de la quête de la légitimité culturelle (Bourdieu, 1979), couplée à la revendication de l'accès au statut d'indépendant. Deux sous-groupes peuvent être distingués, le fait d'avoir arrêté les études durant un bac professionnel ou bien au collège, traçant une ligne claire entre les deux.

Dans le 1^{er} groupe les individus affichent une préférence pour un métier proche d'un membre de leur entourage (père ou grand-père faisant office de père de substitution). Ces personnes expriment un choix résolu. L'ensemble des stages réalisés le sont dans la même activité (mécanique moto⁵⁵, librairie). Il s'agit là de néo-bacheliers, orientés au sein de filières qu'ils n'avaient pas demandé en raison de leurs résultats scolaires et du manque de place disponibles. Soumis à « l'injonction au projet professionnel », ils cherchent à conjuguer, à travers leur choix, le loisir préféré avec un monde professionnel vis-à-vis duquel ils entretiennent une certaine familiarité, fut-elle modeste. Raconter le choix du métier c'est pour eux associer deux moments de plaisir : celui actuel du hobby avec le souvenir de brefs moments de partage avec un père ou un grand-père. Avoir connu des moments d'intimité avec un grand-père - concierge d'un musée et gardien de la buvette de l'établissement – et

⁵⁵ Et s'ils ont dû se parfois rabattre sur des métiers proches (mécanique auto au lieu de mécanique moto), c'est seulement en raison de l'extrême difficulté à obtenir le stage souhaité

déclarer aimer lire, suffit à rêver de pouvoir gérer un café-librairie ; aimer la moto et se remémorer des épisodes de loisir, fugaces, avec un père mécanicien auto divulguant, sous forme ludique, quelques gestes professionnels, suffit à construire une vocation mécanicien moto.

Ces personnes affichent de fortes ambitions dans la mesure où elles souhaitent sortir de la condition salariale pour s'établir à leur compte. Elles « esthétisent » leur choix professionnel tout en gravitant dans l'orbite de métiers connus. Ces anciens bacheliers, pionniers de leur famille, ont pu s'acculturer au goût légitime ; il est revendiqué le goût pour la lecture ou bien encore le souhait, dans un avenir proche, de pouvoir accéder à l'université. Cette distinction se décline selon l'origine sociale des personnes : l'université pour celui dont la mère est profession intermédiaire, la lecture (des mangas avec une 1^{ère} incursion dans la littérature « classique ») pour le fils d'une mère employée de service.

Il s'agit-là de personnes « tiraillées » entre plusieurs mondes, celui de l'univers scolaire de la culture légitime et celui du monde professionnel qu'ils souhaitent rejoindre. Ils entretiennent du reste un rapport ambivalent au monde professionnel, leurs appréciations étant mitigées quant aux stages qu'ils ont pu suivre.

Ce sont des personnes qui intègrent l'e2c à peine sortis de l'école et qui entretiennent, en raison de leur projet, probablement jugé soit peu « réaliste », soit peu « réalisable » un rapport distant et/ou négocié avec les personnels de l'école. On demeure prudent à l'adresse du sociologue, quant à ses déclarations, conscient du caractère hasardeux de son élection (libraire-café), surtout lorsque l'on débute dans le dispositif ; comme on commence à être anxieux à l'issue des cinq mois (au-delà de cette période il faut négocier une prolongation du contrat), inquiet de ne pas trouver de formation en apprentissage, bloqué par l'étroitesse du marché local.

[Portrait de Saffiedine.](#) [18 ans, Bac professionnel graphisme 1^{ère}, mère : auxiliaire de vie, père inconnu, grand-père concierge de musée]

Saffiedine cesse sa scolarité alors qu'il est en 1^{ère} bac professionnel graphisme. Cet arrêt marque la fin d'une scolarité sinueuse. Orienté en seconde professionnelle agricole, « après

s'êtré fait forcé la main » selon ses propres termes, Safieddine parvient à rejoindre une 2^{ème} professionnelle « commerce » courant octobre de cette même année. Cette nouvelle orientation ne lui conviendra pas en raison du public, jugé démobilisé, voire perturbateur. Il parviendra toutefois à terminer son année grâce au confinement, ce qui lui permettra de se soustraire momentanément à une ambiance scolaire qu'il juge délétère. Il redoublera sa seconde pour intégrer une filière graphisme au sein d'un autre établissement. Pour autant, cette nouvelle orientation ne le satisfait pas davantage, il arrêtera ses études en raison du désintérêt qu'il porte aux enseignements – contrairement à son opinion, on ne crée pas mais l'on se contente de dupliquer à l'infini un nombre réduit de figures sur des supports variés – et à l'anxiété que cela lui procure. Cela se traduira par des crises d'angoisse allant même jusqu'au refus de se nourrir. Confiant son inquiétude et son mal-être à l'infirmière de l'établissement, Safieddine en gardera une défiance sourde vis-à-vis des personnels des institutions, défiance qui se retrouvera à l'e2c lorsqu'il s'agira de dévoiler ses rêves professionnels. En effet, à rebours de toute déontologie – terme qu'il emploie – l'infirmière en a référé au chef d'établissement comme à sa mère. Il conserve une très mauvaise image de l'école en raison notamment de harcèlement qu'il a subi à l'école primaire comme au collège, harcèlement qu'il impute au racisme de certains élèves. S'ajoute à cela, une identité sexuée perturbée : harcelé par des jeunes filles, au primaire comme au collège, Safieddine s'est entendu dire par des surveillants qu'un garçon ne pouvait pas (entendons ne devait pas) se faire harceler par des filles.

Safieddine, à peine sorti des études, débute l'e2c en septembre de la même année. Cette école représente l'école des adultes, celle où l'on est traité comme tel : les personnes ont le choix quant aux ateliers qu'elles souhaitent suivre, comme elles disposent de leur libre arbitre pour définir un avenir souhaitable. Safieddine refuse tout traitement « minorisant », ce qui s'observe jusque dans les interactions au sein de l'école. Entrer à l'e2c c'est entrer à l'âge adulte, l'âge du citoyen celle où l'on est en mesure de juger et d'agir. Du reste son discours oppose l'élève, objet de la décision d'autrui, à l'adulte en construction, sujet de libre arbitre. Aussi souhaite-t'il étendre au maximum la durée allouée à son stage de manière à « découvrir des métiers », où l'on « se sente bien », des métiers « qu'il aime », « qui lui plaisent », « qui lui ressemblent », « qui le passionnent », « où il soit épanoui », bref « heureux au travail » (Baudelot & Gollac, 2003).

Ce métier rêvé est avant tout l'antithèse du travail de sa mère - ancienne manutentionnaire et auxiliaire de vie – brisée physique par l'exercice de travaux jugés durs, assurés dès son plus jeune âge, sans réelles possibilités de choix.

« *Voilà pas comme un salarié simple qui pourrait par exemple aller à CCorine et vraiment ne pas être du tout passionné par son métier et juste le faire pour voilà ... donc ça part de moi quoi, c'est moi, j'ai vraiment envie de casser ces codes là et euh ben vivre de de ma passion, vivre de tout ça et être heureux en travaillant et pas juste ... voilà, j'aimerais vraiment casser les codes du travail, "je travaille et je suis pas bien" et et cetera parce que je sais que moi ma mère, c'est le cas et quand je vois à quel point ça peut détruire quelqu'un de ... à la longue de travailler dans un truc qui nous plaît pas. Moi c'est vraiment pas ce que je veux.*

- P : *Et qu'est-ce qui se passe avec votre mère, qu'est-ce qu'elle fait comme travail ?*

- C : *Ma mère, elle a déjà dû travailler très jeune parce qu'elle est très jeune. Elle a commencé pas mal par les usines, et cetera. C'est même des boulots d'hommes qu'étaient pas censés accepter les femmes, euh ... c'était jamais des métiers qui lui plaisait. Après, elle a travaillé aussi pour s'occuper des personnes âgées. Euh ... ça, disons que ça lui plaisait parmi ce qu'on lui proposait. C'est ça le problème, c'est que c'est parmi ce que ce qu'on lui proposait, c'était ce qui lui le plus, mais c'était pas vraiment un truc qui lui plaisait. Elle s'est même occupée d'enfants et elle a arrêté très vite et bah elle ... actuellement, elle a repris du coup ce que des personnes âgées mais euh ...Là à l'heure actuelle, elle va chez les personnes âgées directement s'occuper d'eux et cetera. Et euh ... nourrir, les changer et cetera. Mais je vois bien que qu'elle est pas épanouie et qu'elle est pas heureuse dans son métier. Et bah moi ça me fait du mal, forcément ça m'impacte et surtout ... d'où l'importance que j'ai pour moi d'être épanoui dans ce qu'on fait. Mais je trouve ça important quand même ».*

Quel pourrait alors être ce métier ? Safieddine va faire de son grand-père un père de substitution dont il va « orner » le métier des attributs de sa nouvelle génération, plus diplômée, soucieuse de s'accomplir dans le travail, avide de sortir de la condition de salarié pour celle d'indépendant. Il énonce son rêve : être patron d'une « librairie – café ». Il renoue là avec l'activité d'un grand-père (concierge d'un musée en charge de la buvette) qu'il juge exemplaire car « généreux », « débrouillard », « sachant toucher à tout » et qui lui a transmis de nombreuses valeurs comme « le goût du travail », « le sens de la ponctualité », le « respect de la hiérarchie ». Si son grand-père s'est fait « virer » lors du rachat de la structure, il rêve quant à lui de s'établir à son compte. La boutique, rêve de l'employé !

Safieddine aime lire, des mangas surtout dont il est friand. Il s'initie progressivement à la littérature consacrée, celle du panthéon des classiques scolaires, Balzac notamment. Il faut dire – fait suffisamment rare pour le mentionner – que son grand-père vit avec une

psychologue, friande de lecture. Pour l'heure, Safieddine cherche des stages, qu'il trouve péniblement ce qui l'a durablement affecté. Il est aujourd'hui rassuré, après une période de déboire il vient de faire son 1^{er} stage et a d'ores et déjà signé la convention pour un second. Il ne peut pour autant présenter son rêve comme projet « réaliste », il en est bien conscient. Il n'en a pas parlé à sa mère « tu peux pas vivre de l'art, c'est une passion, c'est pas un métier » et pas davantage à son formateur référent, il faut dire qu'il est rentrée à l'e2c il n'y a pas deux mois. Comme ses expériences antérieures l'ont passablement émoussées, notamment l'épisode de la divulgation d'un secret par l'infirmière, il garde pour l'heure sa langue.

*« J'en ai déjà parlé rapidement après faut savoir que je suis une personne ici qui parle déjà beaucoup et énormément avec moi-même. [P acquiesce] donc c'est vrai **que avant d'énoncer quelque chose - que ça soit en général dans la vie ou même dans le monde du travail - avant de parler de quelque chose et d'énoncer quelque chose, j'y réfléchis quand même pas mal avant pas dire de bêtises pour pas. Donc forcément j'en ai pas parlé comme si c'était un projet concret, par peur que lui comprenne que ce soit un projet concret. Et du coup me pousse un peu me ... comme si que moi j'allais tout droit et que lui me pousse alors que faut que je me pousse moi-même d'accord et du coup j'ai un peu peur du coup que ils se disent, c'est un truc concret, il faut qu'il y aille alors que je suis vraiment dans la phase, je teste, je testerai peut être d'autres choses et à voir mais c'est pour ça que j'en parle pas comme un projet défini. Je lui en parle parfois je dis "Bah j'aime bien littérature, j'aimerais bien peut-être plus tard faire un café. Librairie" comme j'ai pu l'énoncer devant tout le monde tout à l'heure [réunion collective du lundi matin où Corine a énoncé son souhait]. Mais c'est vrai que je n'en parle pas beaucoup parce que je ne veux vraiment pas qu'il [son formateur référent] se mette en tête que là car c'est un projet fixe quoi ».***

Safieddine se donne du temps pour multiplier les expériences et se forger un projet qui puisse être présentable en public.

Dans le second sous-groupe, deux des trois personnes ont connu des grandes périodes d'inactivité⁵⁶ (entre 3 et 6 ans) et cessé leurs études au collège. L'identification au modèle parental se fait plus distante, voire hésitante. Il peut être difficile dans ces situations de conjuguer « loisirs » et identification aux membres de l'entourage. Pour ce public - probablement en raison de leur arrêt précoce des études mais aussi de longues périodes d'inactivité qui ont pu ébranler l'estime qu'ils ont d'eux-mêmes - l'entretien se révèle plus haché, moins fluide et s'apparente parfois à un questionnaire ponctué de questions ouvertes.

⁵⁶ La notion d'inactivité employée diffère des conventions statistiques du BIT. Ce sont des plages de temps où les personnes font état d'une absence de maîtrise de leur avenir, une abolition des volitions, parfois entrecoupées d'activités intermittentes (plusieurs mois discontinus en intérim dans l'industrie, plusieurs mois consécutifs consacrés au soutien domestique (garde des neveux en bas-âge).

Sandy parvient à associer loisir et transmission familiale. Ayant accompli deux stages dans la même entreprise en réparation maintenance informatique, Sandy est d'ores et déjà inscrit dans une formation rémunérée qu'il doit intégrer à sa sortie de l'e2c. Le goût de l'informatique lui est venu à l'occasion de ses loisirs mais aussi d'être au contact d'un frère réparant régulièrement des ordinateurs au domicile. Dans son cas, une identification aux valeurs du métier est en clairement en construction.

Tel n'est pas le cas de Médéric qui entretient un rapport ambivalent avec le métier du père (mécanicien auto) en raison d'un goût personnel (vente) que l'école n'a pu satisfaire faute de places disponibles en lycée : statut hérité contre statut acquis, tel est le dilemme de Médéric. Après avoir accompli deux stages, l'un en mécanique, l'autre en vente, Médéric n'est toujours pas convaincu de rejoindre la mécanique en dépit des incitations de son père et de sa formatrice référente. Il a du reste décliné une proposition de contrat d'apprentissage en alternance dans l'entreprise qui l'avait reçu lors de son 1^{er} stage.

[Portrait de Maxime](#) : un rapport ambivalent à l'héritage parental. [18 ans, 3^{ème}, père : ouvrier mécanicien chez Peugeot, mère aide-soignante]

Maxime, alors redoublant de troisième, a interrompu ses études en octobre 2018. Sa situation est particulière, l'année précédente, il avait été autorisé à passer en seconde, simplement son 1^{er} vœux n'a pas été exaucé faute de place, et son second vœux - la restauration - ne l'intéressait guère. Aussi redouble-t-il mais à peine son année entamée, il abandonne et se retrouve sans issue. Il regrette désormais l'âge de l'insouciance, celui où lui et ses camarades ne faisaient que s'amuser tout en pointant, comme une fatalité, combien cette insouciance l'a conduit dans une impasse. La nostalgie se mue en regrets.

Qu'importe, il ne reste pas à rien faire. Il déménage chez sa sœur, qui vit dans une autre région et vient de trouver un emploi, afin d'assurer la garde de ses neveux ; activité qu'il occupe durant près d'une année. Il retourne par la suite chez sa mère et reste inactif pendant près de deux ans. Seul un bref emploi l'occupe, employé deux semaines dans l'hôpital où travaille sa mère, à classer et archiver des dossiers. Il juge ce travail « intéressant » mais n'en ferait pas pour autant un « métier pour la vie ». A part cela, rien. C'est sur l'insistance de ses parents - et notamment de sa mère (ses parents sont séparés) - qu'il s'inscrit à la mission

locale. Son conseiller l'informe sur l'e2c présentée comme un lieu où l'on « fait une remise à niveau et où l'on peut trouver une formation dans un métier qui l'intéresse ». Après s'être entretenu avec son père et sa mère, il rejoindra l'école en septembre 2021, école qu'il dit « bien aimer » notamment en raison de la « bonne ambiance que ce soit avec les stagiaires et les formateurs ». Il est peu loquace en ce qui concerne les enseignants, le français et les mathématiques attirent son attention, tout comme la rédaction de CV, l'informatique, la simulation des entretiens. A la question : « ça fait avancer ? » il déclare mitigé, « oui et non, ça dépend du métier qu'on veut faire ». S'il regrette sa « phase ado » d'élève de 4^{ème} et 3^{ème}, Maxime n'affiche pas pour autant un franc enthousiasme pour les enseignements qu'il suit tout comme il ne parvient pas réellement à se décider en matière d'emploi.

Il a pour l'heure réalisé deux stages : l'un en mécanique (métier de son père), l'autre en vente (métier qu'il aurait aimé rejoindre) ; statut hérité contre statut acquis. Le 1^{er} stage a été réalisé au sein d'une grande enseigne de produits alimentaires, stage sur lequel il s'étend peu et ne semble guère s'intéresser. Le second stage en mécanique fut pour lui l'occasion de se frotter à un métier qu'il juge « dur ». Il faut dire que le domaine de la mécanique regroupe, selon ses déclarations, trois activités : la mécanique, la carrosserie et la peinture. Stagiaire, il n'a effectué que les tâches de peintre, tâches les moins nobles, voire les plus dégradantes. Cette orientation vers la mécanique résulte pour partie de tentatives de persuasion de la part de son père comme de celle de sa formatrice référente. Cette dernière l'engage à mieux préciser sa demande notamment lorsqu'il évoque l'éventualité de la « vente », domaine d'activité jugé trop vaste. Sa formatrice référente l'invite surtout – à l'instar de son père – à faire un second stage de mécanique de manière à s'assurer de sa décision. Car Maxime doute, il a refusé récemment un contrat d'apprentissage dans l'entreprise où il a réalisé son stage. Il évoque la distance géographique (50 mn en voiture) et la difficulté à exercer le métier. Maxime a le permis et pourrait pourtant se procurer aisément une voiture, son père s'en porte garant.

Transmission brisée serait le terme qui caractériserait le mieux cette attitude faite pour l'heure d'ambivalence entre le choix de sa « propre voie » (la vente) et le « choix de raison », le métier du père dans lequel les adultes voudraient le voir s'engager. Nous sommes là à un point de bifurcation, et la voie n'a pas encore été choisie : Maxime peut rompre avec son souhait scolaire et s'affilier au métier du père ou bien chercher à rétablir une vocation

scolaire contrariée. Maxime pour l'heure joue beaucoup (paris en ligne) et préfère adopter la position de l'adolescent insouciant même s'il regrette profondément son attitude au collège.

[Portrait de Awa](#) [16 ans, père retraité, fin de scolarité en 3^{ème}, souhaite une formation en plomberie].

Tout autre est la situation d'Awa, franco-sénégalais, dont la stratégie migratoire se heurte aux conditions d'accueil de la société française.

Awa est un jeune homme de 16 ans arrivé du Sénégal depuis quelques mois. S'étant installé à [Nom de ville] pour rejoindre une partie de sa famille, l'e2c représente pour lui une porte d'accès vers le marché du travail français, qui semble lui offrir davantage d'opportunité que le Sénégal. Cette démarche s'inscrit dans la stratégie familiale de transfert d'argent gagné en Europe vers les membres de la famille restés au Sénégal. Il souhaite désormais participer à cette économie familiale.

Awa démarre sa scolarité au sein du système sénégalais, en primaire, qu'il poursuit jusqu'à l'obtention à 12 ans du CFE (Certificat de Fin d'Etudes), sanctionnant le cursus effectué et ouvrant l'accès au collège. Après une première année accomplie en établissement privé (le niveau y serait meilleur, les classes bien moins chargées que dans le public mais le cursus plus difficile) s'étant déroulée correctement, des problèmes oculaires l'empêchent de suivre entièrement le cursus de la deuxième année. Il se bat pour retourner en cours, ce qu'il obtient et parvient à passer en 3^e année de collège. Il abandonnera au bout de deux mois pour rejoindre la France une première fois à 14 ans, autant par son propre fait que par volonté paternelle, celui-ci considérant la France comme offrant davantage d'opportunité en matière de formation et d'emploi.

Après un retour au Sénégal, il reviendra en France, à [Nom de ville] chez sa sœur puis à [nom de ville] chez son père à 16 ans. Au terme de quelques semaines d'attentes, la Mission Locale l'oriente vers l'e2c, qu'il rejoint en juin. Dans le même temps, il trouve une place dans un foyer grâce à un lien professionnel de son père. Il découvre à l'e2c de nouveaux enseignements, comme la communication ou le théâtre notamment, qu'il juge intéressants pour le développement de relations interpersonnelles. Les matières scolaires sont appréciées, et entame un nouveau rapport à « *l'écriture de manière générale* » car il éprouve des

difficultés de compréhension qui le gênent dans les « cours de français » comme dans les relations sociales qu'il souhaite nouer, au sein ou hors de l'e2c.

L'e2c permet à Awa de développer son projet professionnel ; il souhaite devenir plombier, métier qu'il a découvert, grâce à l'assistance fournie à son cousin plombier, lorsqu'il résidait au Sénégal. Il n'a pu réaliser le premier stage du cursus, s'étant cassé le bras et c'est lors de la deuxième phase du « parcours » qu'il rejoint, pour une durée de trois semaines une entreprise de BTP, trouvée par le démarchage téléphonique d'entreprises, dont l'e2c lui a communiqué la liste. L'expérience est positive : « *j'y suis toujours allé* » donc « *le patron était content* », bien que les horaires (lever à 5h du matin pour l'ouverture du chantier à 7h) soient contraignants. Il note plusieurs différences avec son expérience sénégalaise : la tenue de travail et le matériel notamment, mais aussi la difficulté de communiquer avec les collègues de travail, un certain vocabulaire du chantier lui faisant défaut.

La période du 3^e et dernier stage commence peu de temps après l'entretien, et Awa n'a pas de stage fixe en BTP, seulement des contacts ; il envisage de basculer vers le secteur du libre-service. Dans sa recherche, il contacte une entreprise en recherche non de stagiaires mais d'apprentis, ce qu'il envisage comme une possibilité. Cet apprentissage lui demanderait de rejoindre un CFA (Centre de Formation d'Apprentis), pour lequel il serait payé 200€ par mois la première année, et un montant supérieur, la seconde. Néanmoins, dans sa volonté d'obtenir « *une « sortie positive » à tout prix* », il penche plutôt pour un CAP BTP dans un internat de [Nom de ville], qui lui a été proposé par sa conseillère Mission Locale à la suite de tests de positionnement et d'entretien d'admission. Il retient cette seconde possibilité surtout par l'apport diplômant de la formation, comparé à l'apport financier du CFA.

Cette recherche de qualification s'inscrit dans une stratégie d'insertion professionnelle en France d'une partie de la famille, afin de collecter et envoyer de l'argent à l'autre partie demeurée au Sénégal. Awa s'inscrit dans le sillon tracé par son père ; celui-ci est désormais retraité, après avoir travaillé trente ans dans le commerce en Allemagne en qualité de travailleur frontalier, bénéficiant du différentiel de salaires entre l'un et l'autre pays. La sœur d'Awa et un cousin sont quant eux établis à quelque deux cents kilomètres à [nom de ville], et mettent en place la même stratégie de travail frontalier, cette fois avec le Luxembourg : « *Quand tu viens au Luxembourg, tu gagnes bien, tout ça* », rapporte Awa parlant de son cousin. Il envisage du reste une stratégie identique.

Etant mineur, Awa ne se voit verser que 280 € mensuels par la Région. Une première centaine d'euros est consacrée au loyer du foyer dans lequel il réside, ni son père ni sa famille proche - selon ses dires - ne pouvant l'héberger. Pour le reste, « 200€ c'est rien », « tu galères un peu » : sa situation est telle qu'il est obligé de sauter jusqu'à sept repas par mois. Un enjeu de dignité (nous pouvons aussi faire l'hypothèse d'une potentielle crainte des « représailles » administratives à l'encontre de son père) l'empêche d'évoquer le sujet avec ses formateurs référents, bien que le sociologue l'enjoigne à le faire au cours de l'entretien). Il a abordé la vulnérabilité de ses conditions de vie avec sa conseillère ML, mais « on m'a dit « je peux rien faire parce que tu es mineur » ». Ils ont tout de même déposé un dossier afin obtenir un logement, dont le traitement est en attente au moment de l'entretien. Les membres de sa famille, présents dans la région, relativement jeunes, disent ne pas pouvoir lui apporter une aide financière. Il qualifie son expérience migratoire de « difficile » : « moi on m'avait pas dit ça parce que... c'est des projets familiaux ».

4. Bifurcation avec expérimentation.

Le modèle de l'expérimentation regroupe les personnes dont le métier n'entretient aucun rapport avec celui préparé en formation, ni même avec celui d'un membre de l'entourage proche. Nous appelons identification le processus par lequel les personnes trouvent à s'identifier, à l'occasion d'une expérience en situation de travail, à d'autres personnes et/ou aux valeurs qu'elles incarnent, contribuant de la sorte à la découverte de leur propre « identité ». S'inscrire à l'e2c c'est alors se découvrir.

Fournissons, à titre d'exemple, le cas de Walid.

« En fait, **je m'étais un peu perdu** et je me suis dit, Bah je vais essayer du coup d'avoir une nouvelle approche sur un nouveau métier, donc en faisant plusieurs stages ».

Parlant de stages réalisés dans l'animation Walid énonce :

« C'est il y avait un un des **ondes de bienveillance** déjà, tout le monde était super, super accueillant, **super gentil**, avec tout le monde et tout le monde entre les salariés, donc du coup ça c'est cool ».

Il oppose à cet effet le monde des règles impersonnelles de la gestion à celui des relations sociales du monde de l'animation socio-culturelle. C'est pour lui l'occasion de « se

retrouver », renouant de la sorte avec une nature révélée à lui-même dès son plus jeune âge. Il a toujours aimé aider les autres.

« C'est moins humain, c'est plus euh ... selon des règles, selon des formes, il faut respecter la façon de parler, il faut respecter, par exemple, quand les a, on a un client au téléphone par exemple. Enfin, il faut pas être, pas être moi-même, disons. Je me suis retrouvé là, [...], moi j'ai toujours été dans ma vie à aider les autres, même les plus petits. Bon après je voulais être psychologue pour enfants sauf que trop d'études et moi les études vu que j'ai pris la mauvaise voie, je n'en revenais enfin, je pouvais pas repartir dans des études en fait donc du coup je vais au plus simple donc voilà ».

4.1 Bifurcation avec expérimentation : l'identification.

Il convient de distinguer au sein de ce groupe les personnes selon qu'elles ont connu ou pas une expérience professionnelle jugée importante à la sortie de leurs études. Six d'entre-elles ont enchaîné directement fin des études et stage en e2c, deux l'ont fait au terme d'une période d'activité comprise de 18 à 24 mois.

Intéressons-nous au 1^{er} sous-groupe composé des plus jeunes dénués d'expérience professionnelle. Ces stagiaires ont découvert le métier qu'ils souhaitent rejoindre à l'occasion des stages qu'ils ont accomplis à l'e2c. Ils proviennent tous de niveaux et de formations distincts. Tous sont issus de l'enseignement technique et professionnel avec des niveaux variables : CAP, BEP, Bac professionnel, un dernier est même titulaire d'un BTS. Une extrême hétérogénéité s'observe lorsque l'on s'intéresse aux métiers préparés au sein de l'Education Nationale : carrosserie, gestion, vente, assistant architecte, services à la personne et au territoire. S'ils envisagent des métiers distincts (deux dans l'animation, deux dans la vente, un dans les transports et un dans la restauration), ils se rejoignent - pour 4 d'entre eux - dans la signification qu'ils accordent à leur activité : travailler c'est rendre service à la personne. Tous ont suivi plusieurs stages (deux ou trois) dans la filière où ils souhaitent s'insérer.

Ces personnes présentent des caractéristiques socio-démographiques qui les apparentent à ceux du 1^{er} modèle (bifurcation avec ancrage familial) : célibataires, ils résident chez leurs parents. Ils bénéficient du soutien moral et économique de parents vivant en couple et exerçant tous deux une activité professionnelle. Seules les raisons de l'abandon des études les différencient tout comme le métier qu'ils affichent à titre de projet professionnel. Ils sont arrivés avec une demande précise qu'ils ont éprouvée durant les stages et pour lesquels ils

ont trouvé les signes de leur élection à même de forger leur conviction. C'est principalement – même s'il faudra livrer une analyse détaillée de leur description des contenus de stage – le fait d'avoir vu leur « nature » révélée. La bonne ambiance au travail, le fait d'être bien accueilli, le sentiment d'avoir une place au sein de collectifs où le souci d'autrui l'emporte sont des conditions propices à une telle révélation à quoi s'ajoute la dimension altruiste de leur « vocation ». On revendique un métier où puissent s'exprimer des valeurs altruistes, à l'instar de ce que l'on estime être depuis son plus jeune âge. Fait principal : les personnes ont le sentiment d'être elles-mêmes, de se réaliser, de pouvoir s'accomplir dans le travail. C'est un « individualisme expressif » qui gouverne leur adhésion. *Beruf* dirait M. Weber (1964, 1^{ère} éd 1920) à la suite de Luther.

Deux autres personnes se distinguent : plus âgés, vivant en couple, elles ont pu exercer une activité professionnelle, de manière continue ou discontinue, dans le prolongement ou non des études qu'elles ont suivies. Attardons-nous sur leur parcours afin de d'explorer la manière par laquelle se construit la « vocation ». Ce sera également l'occasion d'aborder les stratégies de personnes plus âgées, vivant en couple.

[Portrait de Sabri](#) [21 ans, en couple, séparé depuis peu, CAP 1^{ère} année cuisine traditionnelle, parents séparés, mère employée de service, profession du père non disponible].

Sabri a interrompu un CAP cuisine traditionnelle en 1^{ère} année (2016) qu'il réalisait en alternance. Le déménagement de sa mère a conduit à un allongement démesuré du temps de trajet, trajet qu'il devait faire en auto-stop en raison de l'absence de transports collectifs. Après quelques mois d'inactivité, il s'inscrit à la mission locale et bénéficie durant une année de la Garantie Jeunes. Il trouvera l'opportunité de réaliser deux stages en cuisine d'une durée d'un mois. Cette relative indépendance financière lui assure un revenu substantiel qu'il met à profit pour déménager et vivre en co-location. Au terme de cette période il travaillera deux ans comme cuisinier, de façon non déclarée et par intermittence. En décembre 2019, il débute un contrat service civique. Son activité consiste à lutter contre la fracture numérique et l'isolement des personnes âgées, il participe à un projet consistant à rassembler quatre jeunes d'origine « ethniques différentes », hébergés par une commune rurale, devant soutenir les personnes âgées du canton. Malheureusement, la covid le condamnera à vivre

cette 1^{ère} expérience dans le monde du social comme une expérience bridée. Les jeunes devront revenir en ville et l'expérience se soldera pour partie par un travail en distanciel : cruelle ironie d'une action ayant pour objectif la lutte contre la fracture numérique. Il termine son service civique au mois d'août 2020 et s'inscrit par la suite à l'e2c en février 2021. Sans activité mais comme il le dit : « *bon maintenant j'ai pas mieux qu'ça à faire* », Sabri dépose une demande à l'e2c sans être réellement convaincu. Il débutera début janvier

« *J'suis venu de part une connaissance qui m'a dit qu'elle avait fait ça y'a un p'tit moment. Mais au début j'étais pas trop, c'était pas trop mon idée parce que c'était assez structuré comme ça comme des cours. J'en avais une mauvaise idée au début et comment elle m'avait présenté, la personne : « oui ça sert vraiment bien pour avoir des stages machin, pour avoir de l'emploi derrière », bon étant donné que la personne (rire) ne foutait rien et ne trouvait rien, j'me suis dit : ouais, ça marche à moitié ton truc* ».

Sabri est un « professionnel » des dispositifs dont il épuise progressivement la diversité : Garantie Jeunes, Service Civique, école de la deuxième chance. Sa trajectoire lui permet d'acquérir une compétence en la matière : comparée à l'e2c, la Garantie Jeunes ne recueille pas ses faveurs. Il juge rétrospectivement celle-ci peu « cadrée » pour une double raison : les stagiaires sont réunis en centre un mois durant avant d'être « lâchés dans la nature », les contrôles sur la recherche d'emploi sont épisodiques et manquent de rigueur.

Le parcours de Sabri est scandé par une succession d'entrées en dispositif, toutes synchrones de son calendrier résidentiel et conjugal. L'entrée dans la Garantie Jeunes ponctue sa 1^{ère} phase d'indépendance (co-location), le Service Civique aurait permis une autonomie résidentielle (malheureusement contrariée par l'épisode du covid), enfin l'entrée à l'e2c est l'occasion pour lui de rompre avec son compagnon. Dès son acceptation à l'e2c, il « activera » les services du dispositif, demandant un logement d'urgence en raison de la relation toxique qu'il entretient avec son compagnon ; logement qu'il obtiendra rapidement grâce à l'intervention qu'il juge rationnelle et efficace du médiateur social de l'e2c. Il active là une compétence éprouvée au fil des dispositifs, qui consiste à « activer » ses droits. Ces stratégies résidentielles (chaque intégration de stage correspondant à une mobilité résidentielle et géographique) l'ont progressivement amené à se découvrir une « vocation » pour ce qu'il nomme le « social » et qu'il affinera progressivement au fur et à mesure des stages qu'il réalisera.

On ne saurait toutefois réduire la conduite de Sabri à un simple utilitarisme jouant des faibles marges de liberté qu'octroient les « dispositifs d'aide à l'insertion » ; ce peut être en effet l'occasion, en raison même de l'injonction au projet professionnel, de bâtir pour soi-même et pour autrui, une image acceptable de soi.

Pour Sabri l'e2c est un lieu d'apprentissage propice au transfert des savoirs d'un domaine à l'autre. Tous les enseignements sont prétexte à apprentissage.

« Je m'inspire beaucoup des ateliers, je garde mes notes, que derrière après par exemple je retransmets. Par exemple quand j'ai fait mes stages à A, j'ai fait un stage à A* et du coup, j'étais avec un conseiller d'insertion professionnelle et derrière on avait trois modules sur une semaine et par exemple, des fois quand il expliquait certaines choses, je disais : « ah ça on l'a vu, et par rapport à ça y'a ça ... » et du coup je remettais des exemples en plus pour concrétiser la chose ».*

Sabri gratifie cours après cours des savoirs, des idées qu'il n'a de cesse de transférer dans d'autres contextes (stages, domiciles).

« y'a toujours quelque chose à faire à apprendre en plus des fois y'a des ateliers arts créatifs, communication, théâtre, c'est un petit peu plus détente dans l'idée mais y'a toujours des choses, des petites choses que derrière on se dit : « ah c'est pas mal tout ça, je vais le retenir. Par exemple on avait fait un atelier sophrologie et par rapport aux méthodes pour s'endormir, se reposer, y'a des fois quand j'suis chez moi, j'refais les mêmes choses et fff... Du moment qu'on se donne la peine un peu d'écouter ce que disent les formateurs, y'a forcément quelque chose à retenir ».

Il le fait à tel point qu'il s'est totalement imprégné de l'idéologie de l'accompagnement. En témoigne cette « pastorale » de l'autonomie :

« Sabri : de base dans ma vie, j'suis très attentif quand les gens me parlent, pour ça j'ai vraiment une bonne oreille, et ... écouter les problèmes, aider les personnes à trouver des solutions mais après, je suis pas là pour donner des solutions, je suis à pour montrer mais je vais pas pour autant, j'vais pas le faire à la place non ! si tu veux t'en sortir, je peux t'accompagner mais je vais pas le faire pour toi (ton du sermon). C'est pour ça qu'en tant qu'assistant social, ça aurait été très différent du mode d'habitude : « ah tiens, j'ai besoins de tel papier, _ ok j'vous l'fait, ok non ! J'suis vraiment dans l'optique si quelqu'un a besoin d'aide, ça s'voit il va pas se laisser macher le travail. Il va vouloir se donner un peu. C'est pour ça que j'serai plus dans l'insertion sociale ou professionnelle parce que j'aimerais plus aider que les gens accèdent à certaines choses et ensuite deviennent indépendants plutôt qu'ils soient dépendants d'moi.

P : pas faire à leur place mais leur donner des outils pour qu'ils fassent.

Sa : c'est ça, c'est comme l'e2c. Ils sont là pour nous donner des outils pour nous aider à avancer, aller d'avant mais ils vont pas le faire à notre place et c'est une idée à laquelle j'accroche totalement ».

Au terme de son parcours, Sabri a accumulé de solides informations : connaissance des métiers de l'action sociale, des centres de formation existants, des moyens d'y accéder,

comme des financements possibles. Il a pu, grâce à deux stages accomplis dans le secteur de l'action sociale, éprouver la vigueur de sa vocation. Lisons le passage suivant extrait d'un récit d'expérience lors d'un stage réalisé dans une entreprise de formation travaillant sur prescriptions (pôle emploi, mission locale, PLIE « Plans Locaux pluriannuels pour l'Insertion et l'Emploi »).

*« Au début je me sous-estime un peu, parce que c'est des jeunes mais aussi de personnes de tout horizon et je me suis dit : « la personne elle a beaucoup plus d'expérience que moi, si elle veut m'écouter, elle m'écoute, si elle veut pas m'écouter, elle m'écoute pas donc ça si elle veut elle le prend ou elle le prend pas et quand j'ai vu que ça avait aidé la personne et **le sentiment de satisfaction que j'ai eu à apporter justement cette aide à cette personne** et que ça lui a fait revoir sa façon de penser son CV et sa lettre de motivation, **ça l'a grandement aidé derrière, et qu'elle était très contente, c'était un sentiment de pur bonheur. J'me suis vraiment senti utile** ».*

Portrait de Joyce [27 ans, mariée, 2 enfants, 2^{ème} année CAP de coiffure, mari employé de service au chômage, père ouvrier, mère employée].

Joyce (27 ans) est mère de deux enfants qu'elle a eu à 20 et 22 ans. Elle a arrêté ses études en deuxième année de CAP coiffure peu de temps avant les examens, par « peur » dit-elle. Elle tentera par la suite de reprendre ses études, via un CAP vente en apprentissage ; malheureusement une mauvaise expérience avec son employeuse, annihilera ses espoirs. Elle trouve alors un emploi de vendeuse à temps partiel (28 heures) qui l'occupe durant un an dans une boulangerie de 18 à 20 ans après quoi elle accouche de son 1^{er} enfant. A 27 ans elle souhaite réintégrer le marché du travail et l'e2c est une structure à même de reprendre de manière « douce ». « J'avais besoins d'un petit endroit où le rythme n'est pas trop difficile à tenir pour me réinsérer doucement dans mon professionnel ». C'est son frère et son beau-frère, anciens stagiaires de l'e2c, qui lui ont parlé de l'école, présentée comme un dispositif « efficace » à la condition d'être « motivée ».

*« du coup, pour pouvoir retrouver une formation assez rapidement, il (son conjoint) est passé par là et tout s'est enchaîné correctement, donc **ça marche si on est motivé** ».*

Reprendre une activité serait pour Joyce une manière de rompre avec la routine. Ses tâches maternelles ont fait d'elle un « robot », lui procurant un sentiment de « peur », « d'être une folle dehors » car ayant « beaucoup manqué de sociabilité ». Elle est satisfaite de pouvoir de « sortir » et par suite « contente de retrouver sa petite maison quand elle rentre le soir ».

Cette décision résulte d'une stratégie conjugale. « *On s'est mis d'accord que je puisse moi aussi avancer comme les enfants grandissent* ». Son mari souhaitait négocier une rupture conventionnelle en raison de mauvaises conditions de travail afin de pouvoir se reconvertir pour s'installer à son compte (barbier ou commerce d'épicerie fine). Ce souhait de reconversion s'expliquait par des conditions de travail jugées inacceptables : sourd et recruté dans un grand établissement en raison de ce handicap, son mari souffrait des exigences de l'encadrement qui de facto ne lui reconnaissait pas son statut de travailleur handicapé. Il souhaitait demander une rupture conventionnelle et pouvoir ainsi bénéficier du chômage afin d'engager un parcours de formation tandis que Joyce s'inscrivait à l'e2c. Malheureusement son mari n'a pu obtenir la rupture conventionnelle souhaitée. Il a toutefois démissionné de manière à ce que son épouse puisse rejoindre le marché du travail via l'e2c. Il utilise le temps libre dont il dispose pour s'occuper des enfants (trajets scolaire et repas de midi). Comme elle le dit : « *toutes ces routines là, ça commençait à peser un peu sur tout le monde donc on a inversé les rôles* ». Cependant l'inactivité du mari conduit à certaines tensions dans le couple.

Joyce se trouve désormais en situation de double contrainte : alors qu'elle souhaite reprendre la vie professionnelle à son rythme, son mari (et son beau-frère), tous deux anciens stagiaires de l'e2c, la pressent désormais de trouver un emploi. « *Ils me disent quand même de d'activer pour vite en sortir quand même* ». Aussi juge-t-elle la formation trop lente tout en ayant négocié la possibilité d'obtenir un deuxième stage dans le même équipement, dérogation accordée pour les seuls stagiaires ayant obtenu une promesse d'embauche.

Cette contrainte la conduit à critiquer l'école vis-à-vis de laquelle ses attentes sont déçues. La pédagogie, pourtant orientée vers la sélection des modules en vue de son projet professionnel ne répond pas à ses souhaits. Les modules de remise à niveau sont jugés de niveau CM2, « *j'aurais voulu un petit peu plus transpirer de la tête le soir de me dire que je sors pas de chez moi pour pas évoluer plus que ça* » tandis que le sport – discipline qu'elle doit renforcer en vue de la préparation du concours au BPJEPS (Brevet Professionnel de la Jeunesse de l'Education Populaire et du Sport) – ne répond pas à ses attentes.

« *en fait, c'est que moi, je m'attendais à quelque chose d'un peu plus difficile où ... En fait, quand on arrive ici, on a une **journée d'information** où on nous explique qu'y aura un enfin. **Un projet adapté à chaque personne en fait enfin, par rapport à notre projet, des exercices adaptés pour qu'on puisse se diriger vers le projet professionnel qu'on souhaite.** Et finalement, j'ai l'impression qu'il y a pas d'exercices personnalisés en tout cas pour le moment. Parce qu'après **notre premier stage, on nous***

avait dit que ça allait commencer et on est rendu bientôt au 3 et toujours rien. Donc je sais pas si c'est notre formateur en particulier comme il est plus récent que les autres ou si c'est l'école qui fonctionne comme ça ».

Aussi rentre-telle munie d'attentes fortes, parfois déçues au contact des stagiaires de l'école. Elle juge le rythme de travail lent, il faut dire qu'à 27 ans on n'a plus le temps d'attendre. Il « faut s'activer ». Cette lenteur reprochée résulte principalement du sentiment de perdre son temps dans toutes les activités dites de « remise à niveaux » (mathématiques, français). Cela ne l'intéresse pas, Joyce se destine à préparer un concours d'entrée (BPJEPS) pour une profession qu'elle a clairement identifiée. Les ateliers destinés à la recherche d'emploi ne trouvent pas davantage ses faveurs hormis le soutien qu'elle trouve pour la recherche de stage.

Elle apprécie en revanche les activités de théâtre, les sorties culturelles et autres activités « patrimoniales ». Cela lui permet de s'affranchir de son quotidien. L'e2c lui assure une « resocialisation » à l'origine d'une remise en confiance. Elle apprécie également « *la solidarité entre stagiaires. Et puis on a fait un projet avec Cédric qui nous a bien servi parce que du coup, il y a beaucoup de personnes qui ont mal à s'exprimer en public. Là on a dû le faire et du coup, on s'est tous motivés pour pas perdre pied quoi, donc, beaucoup de soutien* ».

4.2. Bifurcation par expérimentation : le tâtonnement.

Les personnes regroupées dans ce modèle connaissent une bifurcation (divergence formation – métier envisagé), ne s'engagent dans aucune filiation familiale et ne parviennent, à l'issue de plusieurs stages, à fixer une ligne d'horizon. Six personnes figurent dans cette classification (5 ont entre 20 et 22 ans, une seule est mineure). Les parcours de ces personnes à l'e2c sont jalonnés de divergences entre stagiaires et formateurs.

Portrait de Cathy- [17 ans, arrêt des études 3^{ème}, a vécu en foyer, père au chômage, mère préparatrice de commandes].

Cathy est une jeune femme de 17 ans. Elle a débuté son parcours à l'E2C en janvier 2020 sur les conseils de son éducatrice. Cathy, au terme de son parcours, et après avoir enchaîné des stages en animation, peinture et vente décide finalement – contre l'avis des formateurs – de rejoindre sa mère, résidant à Paris, qui pourrait éventuellement lui procurer un emploi à titre de préparatrice de commande.

Cathy a connu un parcours tumultueux jusqu'à son entrée à l'E2C. En effet, elle a fait l'objet de renvois de plusieurs établissements scolaires : « *j'ai fait ma sixième et milieu de cinquième et après j'ai été viré* » ; « *la troisième ben non plus j'l'ai pas fini parce que j'ai été virée d'là-bas aussi* » ; « *J'étais au lycée F* mais j'ai tenu deux semaines avant qu'ils me virent* ». Elle a d'abord séjourné en famille d'accueil (« *mais ma quatrième du coup elle a été arrêtée parce que j'ai dû aller en famille d'accueil* ») puis en foyer à son entrée au lycée. Sa trajectoire scolaire a connu de nombreuses interruptions en raison des renvois ou des changements de résidence.

Au moment de l'entretien, elle vit chez son père qui a connu et abandonné un parcours d'insertion professionnelle dans le but d'être peintre en bâtiment : « *là il avait la chance de finir son diplôme à l'AFPA (Association pour la Formation Professionnelle des Adultes), et juste parce qu'on lui a dit qu'il avait plus le droit de fumer à l'intérieur il s'est barré* ». Elle nous confie avoir une relation conflictuelle avec lui. Selon ses propos, il la « couvrirait trop » et ne serait pas à son écoute : « *il m'écoute même pas quand je lui parle* » ; « *il a pas confiance* ». Cathy exprime des sentiments négatifs envers les membres de sa famille avec lesquels elle a du mal à communiquer : « *Ça m'fait tellement de peine des fois, j'me dis que quand j'parle y a personne qui m'écoute* ». En dépit de ces critiques, elle participe pleinement aux tâches domestiques, se plaignant du reste qu'« *il sait rien faire tout seul* ».

Cathy semble peu convaincue par l'E2C, elle a tendance à abrégé sa description des enseignements et à les critiquer : « *ben en fait leurs cours ils sont pas ouf* ». Elle a également du mal à trouver et à s'investir dans les stages, les abandonnant parfois avant la fin de la période : « *j'ai duré qu'une semaine* » ; « *j'me suis barrée, j'suis restée du coup que la première journée* ». En effet, elle a des difficultés à établir un projet auquel s'accrocher ; elle

ne parvient pas à se projeter dans l'avenir et à établir un parcours (professionnel ou de formation) qui pourrait l'intéresser. Cependant, elle s'implique et apprécie les projets créatifs proposés par l'E2C comme celui consacré à la violence qu'elle a mené avec ses camarades : « *avec deux autres stagiaires on a fait un projet sur la violence conjugale* » ; « *c'était vraiment trop bien* ». Elle déclare aussi se sentir accompagnée et écoutée par les formateurs : « *Parce que quand j'suis ici ben les formateurs ils m'écoutent* », écoute dont elle déplore l'absence de la part de sa famille.

Bien que Cathy ait du mal à construire son projet, elle aspire tout de même à s'émanciper de son père : « *Comment j'ai hâte de quitter chez moi !* ». Elle déclare avoir hâte d'atteindre la majorité pour trouver un emploi et s'installer dans un logement indépendant qui puisse être son vrai chez-elle : « *Si j'ai pas de travail ben j'pourrais pas payer le loyer donc automatiquement il me faut un travail* ». Cathy semble tout de même pouvoir compter sur le soutien de sa mère, résidant à P* à 300 km, qui lui suggère la possibilité de travailler dans l'entreprise qui l'emploie : « *ma mère aussi elle voulait que je rentre chez elle pour que j'aille travailler avec elle à mes 18 ans* ». Elle désire aussi passer le permis de conduire, forte du soutien de sa mère, qui lui promet de l'assister dans la conduite accompagnée.

Malgré son faible enthousiasme pour l'E2C, Cathy en tire quelques points positifs comme la rémunération et la sociabilité : « *ils m'ont vachement bien accueilli l'équipe ici* ». Il demeure tout de même chez elle « *un problème avec la confiance* » l'empêchant de se lier d'amitié avec ses pairs. Tout au long de l'entretien, elle fait aussi le récit d'une transformation de soi, déclarant qu'elle s'est assagie lors de son parcours : « *le seul truc qui a changé chez moi ici c'est mon comportement hein, genre avant, genre j'étais vraiment, heu, la pire des garces. Maintenant je suis une crème, j'suis trop gentille* ». Elle confie également éprouver des problèmes de confiance en elle et d'anxiété : « *je suis une stressée de la vie, mais vraiment fin... J'en ai même sur la peau fin, à cause de ça* ».

Au terme de l'entretien elle nous confie avoir eu pour ambition de devenir éducatrice : « *Éducatrice. Genre j'avouais aider, comme moi on m'a aidé* ». Un souhait très fortement lié à son expérience personnelle, où celle-ci s'est sentie trop peu accompagnée. On remarque que Cathy, qui envisageait un métier par identification, n'a pu le mettre en action probablement en raison de son faible niveau scolaire. L'injonction au projet « réaliste » et « réalisable », selon une expression maintes fois entendue, se solde pour elle par un abandon pur et simple

de tout travail en ce sens en raison de son niveau scolaire. Contre l'avis de ses formateurs, elle envisage, à l'issue de son stage, déménager pour rejoindre sa mère et trouver un emploi de préparatrice de commande. On ne saurait assimiler cette conduite au modèle de l'ancrage, dans la mesure du fait où l'on ne peut y déceler la maîtrise du temps, caractéristique des stagiaires du 1^{er} groupe.

[Portrait de Corentin](#) [20 ans, Terminale, mère : professeure de l'enseignement secondaire]

Corentin est un jeune homme âgé de 20 ans inscrit à l'e2c depuis deux mois. Après deux terminales et une formation à l'UIMM (Union des Industries et Métiers de la Métallurgie) qu'il a abandonnées en raison de sa difficulté à nouer relations. Corentin renoue avec l'école et la sociabilité grâce à l'e2c.

Corentin inscrit en lycée technique, accède à une Terminale STI2D (sciences et technologies de l'industrie et du développement durable), qu'il redouble en 2019. Si l'enseignement lui paraît « intéressant » et « stimulant », la différence de niveau entre la première et la terminale, grève ses chances de réussite : « *le plus dur, c'était la Terminale, mais en Seconde- Première, j'étais au-dessus de 10 [de moyenne], j'étais au moins à 12-13, après le niveau Terminale, c'était vraiment incroyable au début* ». Après une tentative infructueuse au baccalauréat en 2019, c'est le doublement de la difficulté scolaire et sociale (le « tout distanciel »), arrivée en mars 2020 avec le confinement lié à la pandémie du Covid qui entraîne son décrochage complet des études.

Comme il se projetait dans un BTS en électricité, sa conseillère de la Mission Locale lui propose une formation de l'UIMM implantée non loin de sa commune de résidence, qu'il accepte. Corentin teste d'abord la soudure, mais les conditions de travail ne lui conviennent pas ; il s'oriente alors dans une formation en électricité, sa voie de prédilection. Bien que la formation soit en alternance ce qui l'intéresse, le défaut de suivi pédagogique, le manque de considération (il estime son salaire de 300€ mensuels trop bas par rapport à ses 18 ans) ainsi que des incompatibilités quant aux relations sociales, amènent Corentin à lever le pied, s'absenter pour finalement être renvoyé en juin 2021.

Sa conseillère Mission Locale lui offre alors une « *dernière chance* » lui permettant de « *attraper le coup* » : l'école de la deuxième chance de [Nom de ville], qu'il rejoint quelques jours plus tard. En fin d'entretien, il rappelle d'ailleurs à quel point il a intériorisé l'e2c comme son dernier filet de sécurité. Il y trouve un cadre bien plus accueillant que ceux offerts par les institutions qu'il a fréquentées jusqu'alors : les formateurs sont « *super gentils* » et fournissent un vrai travail de suivi par rapport à la conseillère Mission Locale, le groupe de stagiaires amène une bonne ambiance, et le salaire qu'il utilise principalement pour ses dépenses quotidiennes est jugé correct.

Tout n'est pas rose non plus : la formation en centre notamment, dont le niveau est jugé bien insuffisant en comparaison de ses études au lycée ; les similarités de curriculum ont du reste failli lui faire abandonner la formation dès son arrivée. La recherche de stage s'est avérée difficile : sur les trois stages à réaliser, un seul – le deuxième – a pu l'être dans une entreprise d'électricité, grâce à une connaissance. Le premier n'a pu être réalisé, faute d'entreprise, et le troisième a été imposé par Jean-Louis, son formateur référent : « *il m'a obligé à aller à Carrefour* » mais « *j'ai arrêté directement parce que ça me plaisait pas du tout* », une fois de plus en raison de tâches jugées ennuyeuses.

Corentin accorde tout de même de l'intérêt à certaines activités : les ateliers « théâtre », qu'il valorise fortement en particulier comme outils de sociabilisation, et les ateliers « culture », donnant lieu à des échanges libres entre stagiaires sur des thèmes d'actualité. Enfin, il trouve surtout son compte dans les perspectives (une « sortie positive » selon les termes de l'équipe encadrante) que lui offre l'e2c, à savoir un bac pro en alternance en électricité (un domaine à fort taux de recrutement dans la région, selon ses dires) à l'UIMM. Cette formation lui offrira plusieurs outils d'ascension, tant par la rémunération (700€ mensuels la première année, 200 de plus la seconde) que par les débouchés (un BTS par exemple). S'il a exprimé cette ambition, c'est Jean-Louis, son formateur référent, qui a pris contact avec l'organisme, la parole d'un encadrant étant jugée plus « sûre », plus « respectable », que celle du stagiaire ayant déjà été licencié par cette même structure.

La famille de Corentin a vécu avec beaucoup d'inquiétudes ses différents abandons à l'origine de conflits fréquents : « *ils croyaient que je m'enfonçais* ». Rejoindre l'e2c permet de « *remonter la pente* » après avoir « *perdu deux ans* ». Ses parents étant séparés, Corentin vit avec sa sœur chez sa mère ; au moment de l'entretien, il n'était plus en relation avec son

père. Lorsqu'est abordé le thème de la rémunération versée, il affirme conserver le pécule touché pour lui seul, sa mère se débrouillant (« *elle le prend pas mal* ») avec son salaire de professeuse de musique en collège. Sa sœur, quant à elle, a entamé un cursus de médecine après un bac S avec mention. Face à ce parcours d'études, Corentin n'hésite pas à dévaloriser : « *elle c'est encore un cran au-dessus* », « *je la vois tout le temps travailler* ».

La relation à autrui émaille sont récit, elle est déterminante pour activer (ou non) la motivation nécessaire à poursuivre ses études. Dans le cas du lycée : le passage au distanciel en raison du Covid est présenté comme l'événement ayant précipité le décrochage. Durant la formation à l'UIMM, c'est la difficulté à tisser des relations sociales avec des élèves plus âgés qui brise son élan. Les rapports à la hiérarchie s'avèrent tout aussi difficile, il dénonce la violence verbale du chef d'équipe de l'atelier dans lequel il était formé comme du patron de l'entreprise : « *j'ai essayé de faire des efforts mais... ça dégoûte du travail* ». Il réitère l'importance de bonnes relations sur le lieu de travail en comparant cette première expérience avec le deuxième stage de l'e2c, effectué auprès d'une connaissance : « *ça donne envie d'arriver tout le temps à l'heure le matin* ». Plus généralement, les liens de sociabilité développés au sein du dispositif – qu'il recommanderait à condition de mieux adapter les attentes en termes de travail scolaire – contribuent à rendre l'expérience bien plus positive et motivante, tant dans les relations développées avec les formateurs (il dispose même d'un point d'ancrage supplémentaire car la fille d'une des formatrices connaît très bien sa sœur) qu'avec les autres stagiaires de la cohorte.

5. Le modèle de la trajectoire scolaire continue.

Le troisième modèle, dit modèle de la « continuité scolaire », se distingue des deux précédents par l'obstination mise à poursuivre une voie tracée (ou contrariée) à l'école. Deux sous-groupes peuvent être différenciés. Le 1^{er} sous-groupe dit modèle de la « trajectoire scolaire renouée » regarde les personnes qui souhaitent poursuivre dans le secteur dans lequel elles ont commencé à être formée – que cette orientation scolaire initiale leur ait convenu ou pas – ou bien encore qui souhaitent réaliser, à l'occasion de leur parcours à l'e2c, un vœu initial de fin de troisième non exaucé au moment de leur passage en seconde. Il

existe un second sous-groupe que nous nommerons « équivalence scolaire contrariée ». Il regarde exclusivement les personnes étrangères et extra-communautaires qui, une fois la frontière franchie, se heurtent à une autre frontière, celle toute symbolique mais efficace, de l'équivalence entre diplômes.

5.1. La trajectoire renouée

Portrait de Shéhérazade [20 ans, Femme, Célibataire, CAP cuisine non terminé]

Shéhérazade, 20 ans, a interrompu un CAP cuisine à 17 ans. Elle ne voulait pas de cette orientation et décide alors de s'inscrire pour un CAP vente en apprentissage – son véritable souhait – mais trouvera pas d'entreprises pour l'accueillir. Inscrite à la mission locale, elle se verra proposer deux emplois dans la restauration : deux CDD de 2 mois qui ne se termineront pas dans les meilleures conditions. Lors du 1^{er} emploi, Shéhérazade subit les critiques de sa supérieure, allant se plaindre au patron, qu'elle parlerait mal d'elle.

« Avec le directeur, c'est, c'était très bien passé. bien le feeling et tout. Je m'entendais très bien, même avec les employés, mais pas avec ma cheffe. Parce qu'en fait - je vous explique en vite fait - En fait, elle a entendu une histoire que j'aurais dite, j'avais, je l'avais insultée alors que c'est pas vrai alors que c'était une autre employée, une autre employée. Mais sauf que quand la cheffe elle a entendu ça, elle a cru que c'était bon. Du coup, elle est partie le dire au directeur et c'est moi qui en aie fait les frais et du coup, c'était en partie à cause de ça que je me suis fait virer ».

L'expérience du second emploi sera pire.

« Après, j'ai fait une semaine là-bas, vu que j'étais pas dynamique, j'étais pas assez speed pour eux alors que les autres, ils étaient moins speed que moi. Et pourtant, ils sont quand ils sont restés, mais bon c'est pas grave et maintenant cherche dans la vente ».

Sur les conseils de sa sœur, au terme de trois années d'inactivité seulement entrecoupées de deux expériences conflictuelles, elle intègre l'e2c imprégnée d'un fort sentiment d'injustice. Mais qu'importe, elle souhaite travailler dans la vente, le « prêt à porter » parce qu'« elle aime bien le contact avec les clients ». Un stage accompli en troisième l'avait convaincue et c'est d'ailleurs pour cela qu'elle avait, lors de l'orientation, formulé vente en 1^{er} vœux. Comme le lui a dit sa sœur « va à l'école, c'est bien, tu vas faire des stages, tu vas

communiquer avec les gens, ça va te faire du bien, tu vas faire du sport ». Ce ne fut pourtant pas facile car comme elle l'énonce « *je n'aime pas aller vers les gens* ». Pour autant, au terme de la « période d'intégration » Shéhérazade a rejoint le groupe, se chamaillant parfois avec les garçons. Elle entretient un rapport ambivalent vis-à-vis de l'e2c. Venir lui permet de rompre avec l'isolement, cela la « fait penser à autre chose » car « elle était angoissée » à « réfléchir sur sa vie ». Les journées étaient simplement marquées par le rythme certes rassurant de la prière mais insuffisant toutefois à combler l'absence de liens sociaux. Le matin, après la prière, « tu te sens bien, tu te quittes déjà dans la tête. Ta journée va être trop bien comme ce matin ». Cependant l'isolement lui est trop pesant. Aussi investit-elle l'école, intéressée par l'écrit et toutes les compétences développées par l'APC (Approche Par les Compétences). Du reste la CRE qui suivra sa fin de parcours me fera état de son excellent niveau de français, Shéhérazade rédige sans faire la moindre faute d'orthographe. Shéhérazade apprécie la pédagogie par compétences, l'identification personnelle des paliers acquis demandée par l'établissement, tout comme le fait d'évoluer à son propre rythme. Mais il y a un souci : Shéhérazade ne tient pas à se confier, ni même – pour l'heure, nous sommes en début de parcours – à confier aux membres de l'équipe son souhait de travailler dans la vente.

Cette défiance résulte du sentiment d'une déprise sur sa vie associée à un profond sentiment d'injustice en raison du racisme dont elle a été l'objet durant sa scolarité. C'est tout d'abord une orientation subie en cuisine au sein d'un lycée hôtelier quelle abandonnera, non seulement parce que la formation ne l'intéresse pas mais également en raison du coût prohibitif du costume qu'il fallait acheter à ce même établissement. Mais sa douleur émane surtout de l'expérience du racisme dont elle se dit victime.

« *Les profs de classe, je crois, ils avaient une haine contre moi. C'était toujours sur moi que ça prenait, même quand je faisais pas d'erreur, c'est moi qui prenais tout, genre quand t'es un, on rigole tous, c'est moi. « T'arrête de rigoler » alors que c'est nous tous qui rigolons, mais pas pour lui* ».

« *Bah surtout, j'étais j'étais l'arabe dans la classe. Ils savaient à qui s'en prendre alors que les autres, s'ils étaient tous Français. Ouais ouais non mais ouais, ouais sinon ça tombait toujours sur moi* ».

Alertée sa mère cherchera à rencontrer l'enseignant à l'occasion de la réunion parents / professeurs, tentative qui échouera en raison de l'absence de l'enseignant. Souhaitant alors

contacter la direction de l'établissement, sa mère lui demandera d'abandonner : « *Ma mère elle me disait rien, c'est plus de problèmes qu'autre chose. Laisse faire ou alors parle au directeur* ». Ce qu'elle a fait avec le sentiment d'avoir été déboutée : une élève peut-elle espérer être écoutée quand – comme elle le dit – c'est parole contre parole et que les autres élèves ont pris fait et cause pour l'enseignant. C'est avec défiance que Shéhérazade rejoint l'école, et n'ose encore « se livrer ».

4.2. L'équivalence contrariée

Ce modèle regarde exclusivement les personnes étrangères et extra-communautaires qui, une fois la frontière franchie, se heurtent à une autre, celle toute symbolique mais efficace, de l'équivalence entre diplômes. 4 personnes de l'échantillon figurent dans ce groupe (3 femmes, 1 homme). On y trouve deux femmes titulaires d'un Baccalauréat, âgées respectivement de 20 et 21 ans et une autre « paire » composée d'un homme et d'une femme, titulaires d'un BTS hôtellerie, âgés respectivement de 24 et 25 ans.

Portrait 10 de Ibrahima [25 ans, Homme, Célibataire, BTS hôtellerie, expérience professionnelle].

Ibrahima, titulaire d'un BTS en hôtellerie est entré sur le territoire français en octobre 2019. Son diplôme en poche en 2015, il travaille durant près de quatre ans dans un hôtel quatre étoiles où il gravit rapidement les échelons pour occuper un poste de chef de personnel. Des événements politiques le conduisent à migrer, il rejoint la France pour y déposer une demande d'asile. Il bénéficie actuellement d'un titre de séjour. Il est inscrit à pôle emploi, touche le RSA (Revenu de Solidarité Active) ainsi que les APL (Aide Personnalisée au Logement), ce qui élève ses revenus à 1000 euros mensuels estimés pour 400 euros de loyer à quoi il faut ajouter un budget conséquent pour les transports en raison d'un logement situé en périphérie d'une grande agglomération urbaine.

Lorsque nous le rencontrons cela fait plus d'un an et demi que Ibrahima peine à convertir ses titres scolaires et savoir-faire sur le marché du travail. Inscrit à pôle emploi en janvier 2020, il parvient à décrocher un entretien d'embauche dans une grande enseigne pour un poste

nécessitant deux mois de formation avec un CDI à la clé. Il recevra une réponse négative l'informant qu'il est toutefois inscrit sur liste d'attente. Chargé de la gestion des stocks dans l'hôtel où il travaillait durant la période du covid en raison de l'absence de clients, Ibrahima a pu développer cette compétence qu'il voudrait mettre à profit. Elle lui a valu un entretien mais rien de plus ; quant à son titre scolaire, il ne l'aide en rien. Aussi rejoint-il l'e2c sous les conseils de son conseiller pôle emploi. Il y réalise alors trois stages : deux dans une grande enseigne commerciale ; enfin en « aménagement paysagiste » où il se voit offrir une formation d'agent de maintenance du bâtiment qu'il décline dit-il, en raison du coût économique et temporel des transports.

Ibrahima ne souhaite pas reproduire la condition du « travailleur immigré » du régime fordiste, celle des anciennes générations, acceptant n'importe quel travail du moment qu'il « paye ».

« Je parce que moi j'ai, j'ai pas, j'ai pas, j'avais pas voulu travailler parce que mon père comme les autres gars, chercher du travail, n'importe quoi, juste pour avoir de l'argent. Bien sûr que je veux l'argent, mais j'aimerais que ça soit une base qui ... avoir une perspective sur ce que je vais entreprendre. Si c'est le commerce, avoir d'abord avoir un diplôme en France ici qui va me permettre de travailler partout. Et même si je dois arrêter ou voyager dans un autre pays, avoir un diplôme qui puisse me servir ailleurs ».

Ce n'est pas le seul salaire qui l'intéresse, ce qui le mobilise c'est avant tout avoir le choix de pouvoir monnayer sur le marché de l'emploi, à l'instar tout « jeune » français, ses titres scolaires et compétences acquises sur le tas (job on the training). Plus encore, avoir un titre scolaire délivré dans un pays riche, c'est l'espoir de pouvoir circuler comme bon lui semble.

Diplômé, il revendique la conversion de son niveau d'éducation, et à défaut, l'accès à une formation qualifiante dans le secteur hôtelier, fut-ce au prix d'un déclassement scolaire. Si l'on mesure-là l'empreinte des rapports de domination géopolitiques, on voit combien le niveau de développement et avec lui la hausse du niveau d'éducation, favorise la revendication du « choix de liberté ». Ibrahima ne recherche pas tant un emploi qu'une formation qualifiante en alternance de niveau brevet professionnel comme employé polyvalent d'hôtel ; il est même prêt à accepter un contrat d'apprentissage comme réceptionniste. Le salaire ne suffit pas à gouverner les pratiques, encore faut-il pouvoir s'inscrire dans le segment du marché du travail, où l'on pourra, par la force du poignet (et la

croyance en l'idéologie de la méritocratie), gravir les échelons, quitte à partir de plus bas que ce que l'on est pourtant en droit d'attendre. Ibrahima termine sa diatribe sur le travail (38 occurrences dans l'ensemble de l'entretien) ; il ne demande que ça, pouvoir travailler mais si possible après une formation qualifiante.

Portrait de Ouda [Femme, 24 ans, mariée, BTS Tourisme, expérience professionnelle].

Ouda, de nationalité algérienne, s'est mariée avec un jeune français d'origine algérienne qu'elle a connu durant ses vacances. Elle s'installe en France en septembre 2020. Sous les conseils de son mari, elle s'inscrit à la mission locale et rentre à l'e2c en février 2021. Lorsque nous la rencontrons, après 6 mois de présence à l'école, Ouda se lance dans une longue diatribe contre la mission locale et l'école de la deuxième. Evoquant son parcours à l'e2c, elle déclare « s'ennuyer », « ne pas avancer », « perdre son temps ». Elle se fait plus virulente lorsqu'elle parle de son conseiller mission locale, lui reprochant une mauvaise information, pire même, de l'avoir trompée.

*« Donc voilà et ça fait l'année passée, je suis venue ici en France. Voilà. Et je suis partie à la mission locale pour... Pour voir, parce que je savais pas. Et ils m'ont proposé l'école de la 2ème chance. Je lui dis, voilà, j'ai des diplômes, j'ai ça, j'ai ça, j'ai fait ça comme études. Après il m'a dit « Oui, si tu veux passer par l'école de la deuxième chance », moi je sais pas c'est quoi, moi dans ma tête, je croyais que c'est une université, (...) Et voilà et je suis inscrite ici. Et voilà. J'ai fait 3-2 semaines je pense et après ils m'ont donné un contrat. Et un contrat pour faire ? Ah oui, signer le contrat. Pour quoi, OK Ils m'ont dit, voilà, ils m'ont dit, Voilà là tu t'es inscrit, **t'as pas le droit de de quitter quoi parce qu'une fois t'es inscrit à l'heure dessus. Si t'as le droit, si tu trouves quelque chose, mais si tu quittes quelqu'un comme ça, c'est pas, voilà.** »*

*- « Elle, n'a pas parlé (...) mais elle m'a pas expliqué, c'est quoi non non non, non, non. Et ça c'est c'est vraiment, c'est pas gentil de leur part parce que je parce que moi j'ai imaginé autre chose parce que là **j'ai j'ai 24 ans, je me trouve avec des gens, un peu, Je sais pas 16 ans de 15 ans, 17 ans** et qui ont besoin un peu de jouer. C'est pas ce que j'ai. Je passe pas ici de 8h 8h30 à jusqu'à 16h30 pour faire une l'art plastique ou de jouer ou de de rester comme ça ».*

A 24 ans, Titulaire d'un BTS (Brevet de Technicien Supérieur) tourisme, mariée, Ouda estime n'avoir pas de temps à perdre à fréquenter des jeunes certes sympathiques mais trop soucieux de « jouer » d'autant plus qu'elle possède une solide expérience de travail. Elle a occupé un poste de photographe dans une agence de voyage durant plusieurs années.

Soucieuse de trouver un emploi et/ou une formation rémunérée dans les plus brefs délais, elle se montre peu loquace lorsqu'il s'agit de parler pédagogie, qu'il s'agisse de la remise à niveau, dont elle juge le niveau très faible, ou bien encore de l'ensemble des modules dédiés aux techniques de recherche d'emplois. Seuls les stages mobilisent son énergie. Elle en a réalisé trois depuis son entrée comme vendeuse, employée polyvalente et réceptionniste dans une grande chaîne hôtelière. Elle a apprécié – lors des deux premiers stages – l'appui des salariés, le fait que son tuteur ait « donné de son temps », pour « lui expliquer des choses », autant d'arguments en faveur de son engagement, Ouda a « donné d'elle-même ». Accueil, intégration, disponibilité, transmission sont le gage de son engagement. Elle trouvera des conditions radicalement différentes à l'occasion de son troisième stage, la rabaisant dans une simple fonction de service (préparation de café). Ouda ne s'en laisse pas conter et s'insurge contre une telle condition. Elle envisage actuellement l'avenir de manière relativement sereine dans la mesure du fait où elle est acceptée à l'AFPA pour préparer un BTS en hôtellerie.

6. Lutter contre la marginalisation.

Le quatrième modèle diffère radicalement des précédents. La référence à l'école s'efface complètement dans la mesure où les personnes sont confrontées à des situations de marginalisation ; elles souhaitent alors en sortir ou bien encore craignent d'y sombrer. Dans le 1^{er} cas, les personnes souhaitent sortir d'une carrière déviante, dans le second craignent de glisser dans la disqualification sociale.

6.1. Lutte contre l'éventuelle entrée dans la marginalité.

Portrait de Melisandre [23 ans, Femme, divorcée, sans diplôme, expérience professionnelle, réside en foyer]

Mélisandre, 23 ans, a quitté l'école à 16 ans après avoir effectué une scolarité dans un Institut médico-éducatif. Elle a enchaîné les missions d'intérim durant trois ans, de dix-huit à vingt et un ans, travaillant à l'emballage de produits sur ligne de production. Mariée à l'âge de 20 ans, Mélisandre achète une maison, avec le projet de la réhabiliter pour l'aménager, souhaitant être garde d'enfants. Malheureusement elle divorce, ce qui l'a conduite à renoncer à ce projet, obligée de vendre la maison. Elle vit actuellement en foyer. Sur la recommandation d'une amie, elle candidate à l'e2c, y est acceptée. Mélisandre souhaiterait être conductrice de ligne, préparant en alternance un CAP à l'AFPA. Pour ce faire elle rejoint l'e2c pour se remettre à niveau et pouvoir faire des stages, afin de trouver un éventuel employeur qui la prendrait en alternance, ou bien à défaut, accumuler de l'expérience. Malheureusement elle ne trouve pas de stage ce qui la désole car elle voit s'éloigner les chances de trouver un employeur pour une alternance à l'issue de la sortie de l'école. Pourtant elle n'est pas restée sans rien faire. Mélisandre a accompli deux stages comme employée libre-service, métier qu'elle déclare ne pas aimer. Mélisandre est à un tournant de sa vie où l'école lui procure un soutien réconfortant, réservé au travail personnel sur le projet professionnel : *« moi ça me plaît parce qu'en même temps, ben ici, c'que j'ai pas fait à l'école, ben en même temps, ça me permet de travailler à mes projets et de savoir un peu ce que je veux parce que c'est vrai que j'étais un peu perdue. Du coup ... en fait on est toujours soutenus »*.

Mélisandre vient à l'e2c principalement pour donner une orientation à sa vie. Si les contenus d'enseignement l'intéressent, ce n'est pas son souci principal. Elle souhaite rejoindre le monde du travail au plus vite aussi n'est-elle pas très expansive lorsqu'elle est questionnée sur l'organisation et la transmission des savoirs. Il faut dire que l'école, c'est loin.

M : « Moi les maths, j'étais pas ... donc du coup, ici ça m'permet de travailler les maths et en même temps que du coup, euh ... ben qu'j'puisse faire des stages, être dans mon projet.

P : vous avez des math, vous avez fait du français ?

M : ouais ... plus de l'orthographe, plus de la grammaire

P : Et les formateurs, ils sont comment ?

M : ...

P : Dans le travail ?

M : Comment ils expliquent ?

P : Oui.

M : C'est pareil, c'est pas comme si c'était des profs du coup on comprend mieux en fait parce que chacun a ses méthodes et du coup ... ça fait tout de suite, ben on voit quoi.

P : C'est différent de l'école ?

M : oui.

P : C'est mieux ?

M : oui ».

Mélisandre est plus loquace dès lors qu'il s'agit d'évoquer les stages, l'entreprise, monde qu'elle connaît mieux et vis-à-vis duquel elle exerce sa sagacité critique. Celle-ci porte aussi bien sur l'organisation des stages que sur les simulations d'entretiens d'embauche. Evoquant le stage, dans un accent que ne renieraient pas des sociologues du travail, fins connaisseurs des mérites comparés du système dual allemand et du système français, Mélisandre regrette le faible intérêt que porte l'entreprise à la formation, n'octroyant pas de temps à ses cadres intermédiaires en vue de la transmission des savoirs. Relatant son 1^{er} stage dans un grand magasin, elle énonce :

« G* [enseigne de vente] tout au départ, c'est grand. J'connais pas trop donc c'était difficile pour moi. J'étais réservée, timide donc j'osais pas trop parler. **D'abord j'étais avec une dame qu'elle était très gentille, mais aussi elle avait pas le temps de bien m'expliquer et du coup, c'était un peu compliqué pour elle. Mais aussi pour moi, ça m'aidait pas trop. Après y'avait d'autres dames mais elles étaient trop sévères pour moi.**

P : ça se passait comment ?

M : ben **elles pensaient qu'je connaissais le magasin** depuis ... moi si on me bouscule trop, j'peux pas venir le lendemain, quoi ».

Tout stage se clôture par un bilan rétrospectif mené avec le tuteur, le référent et le stagiaire. Mélisandre n'y voit qu'un simulacre en dépit des éloges lancées à son encontre. On ne la lui fait pas !

« M : ben après en retour de stage, les patrons, ils étaient contents de moi mais moi j'me dis : **« mais comment tu sais que je travaille bien, t'étais pas ... ben tu m'regardais pas trop, quoi. Ça peut être difficile de juger un travail alors que t'as pas travaillé avec moi ».**

Et l'entretien d'embauche lui semble une technique bien éloignée d'un monde peu propice à la mise en scène de la présentation de soi.

« P : et qu'est-ce qui faut faire pour faire un bon entretien ?

M : hum .. déjà l'attitude corporelle puis après expliquer son parcours, ce qu'on a fait ...

P : Et là quand vous allez en stage, vous le mettez en pratique ?

M : oui .. ben après **c'est pas facile, au patron parqu'on est ... t'dsuite on va à l'accueil on va dire, on peut pas bien se, comme si on était dans un entretien, même avoir une bonne posture et bien expliquer le ... ».**

Dans l'univers de l'entreprise paternaliste fondée sur la relation de confiance, la famille tient lieu de garantie et de réseau et le rituel de présentation de soi à l'occasion de l'entretien d'embauche n'a que peu de valeur.

« P : Et puis vous me disiez ça permet de travailler le projet, c'est-à-dire ?

M : **On fait des simulations d'entretiens, du coup ça nous permet de nous entraîner**

P : Et qu'est-ce que ça vous a appris par exemple ?

M : Ben moi j'connais pas les simulations d'entretiens, malgré que j'avais déjà travaillé mais c'était aussi un coup de pouce, **déjà que dans l'usine c'était familial, du coup y'avait toute la famille de mon ex-mari qui travaillait donc du coup c'était facile pour moi ... ; du coup si j'aurais rien fait, j'sais pas si j'aurais réussi à trouver du travail puisqu'du coup, j'savais même pas me présenter ».**

Pourtant, Mélisandre a intériorisé l'importance d'une pratique pour laquelle elle est peu armée – elle se dit « timide », « réservée » - et pour laquelle elle ne sera probablement jamais destinée compte-tenu de ses aspirations professionnelles.

Elle retire de ses deux stages une certitude : les situations de face à face qu'imposent les relations de services à la personne la mettent mal à l'aise, elle préfère le travail posté à se confronter au monde froid de la matière. Cela ne l'empêche pas d'y trouver une signification sociale. Si elle aspire à travailler sur une ligne de production c'est parce qu'elle espère gravir les échelons sociaux en occupant un poste lui accordant plus de mobilité, gage d'autonomie au travail, mais aussi l'accomplissement de tâches plus nobles, telles le contrôle qualité des produits. Et c'est rivée à sa chaîne de production que lui est venue cette idée, pas si irréaliste que cela, si n'était l'obstacle du réseau pour l'accès au stage, voire à l'alternance.

« M : Pendant les trois ans **Que j'étais en intérim que du coup, j'regardais tout autour de moi, j'voyais qu'y avait des conductrices de ligne, ça me plaisait en fait. Et puis aussi c'est d'évoluer sur ... moi-même. Ben j'peux avoir ça, après j'peux aussi augmenter. J'me dis : « c'est pas possible d'être**

directrice d'une entreprise mais pourquoi pas après les années qui suivent, je serais moi aussi directrice

P : Qu'est-ce qui vous plaisait quand vous bossiez et que vous observiez ?

M : **C'est qu'elles bougeaient, après elles vérifient du coup sur une pesée, elles vérifiaient de temps en temps s'ils 'étaient bien conformes.** Et dès qu'on avait plus de cartons pour faire les boites, c'est elles qui nous mettaient à côté de nous parc'que **nous on peut pas trop bouger ... et puis après faut avoir la cadence aussi. Si tu l'as perdue après Et puis là on était toujours assis c'était endormant.**

P : Alors vous me disiez évoluer ?

M : Oui évoluer ».

Elle donc dû se rabattre sur deux stages comme employée de libre-service, ce qu'elle déteste car elle déclare avoir peur des clients. Mélisandre vit ces stages comme « mise à l'épreuve » et comme le dit, elle « serre les poings » et « tient le cap », histoire de donner une bonne image d'elle-même à l'école comme à l'entreprise.

« M : ben elles pensaient qu'je connaissais le magasin depuis ... moi si on me bouscule trop, j'peux pas venir le lendemain, quoi.

P : et vous en avez parlé avec votre référente ?

M : oui mais **au départ j'ai serré les poings, j'me dis que je souffle, c'est bon, ça va aller.** La deuxième semaine j'voulais pas y'aller mais j'me suis dit que **j'ai pas le choix faut aussi que je montre une bonne image de moi.** Cest'pas aussi ben, **l'e2c aussi de moi, après on va dire : « elle est pas motivée pour un travail », donc ça me plaisait pas trop.** Et après l'approche des clients, ça me faisait peur donc euh ».

Mélisandre vit actuellement dans un foyer pour femme battue. Le récit qu'elle en dresse évoque plus les XVIIIème et XIXème siècle du grand renferment que l'accueil hospitalier accordé aux victimes. Du reste elle ne s'y trompe pas, estimant être affublée d'un stéréotype qui confine au stigmaté, quand elle évoque le fait d'être « caricaturée » car obligée des activités domestiques au sein du foyer à défaut d'activité professionnelle ou de suivi de formation. *Poorhouse* aux accents de Dickens.

« J'voudrais enfin j'souhaiterais partir d'un foyer pour être dans un appartement, seule. Donc du coup, elle m'a accompagnée sur ... où me tourner quoi.

P : Et du coup, vous êtes en contact avec qui ?

M : avec H* et T*[office publique du logement].

P : Pour un appart en HLM ?

M : Oui

P : C'est important d'avoir un espace à soi ?

M : hum

P : Parce que ... le foyer on a du mal à s'isoler ?

M : C'est euh Moi je vais être honnête, c'est la prison quoi. On dirait qu'on est caricaturés quoi ! On est obligés de faire des activités, si on travaille pas, si on n'est pas à l'école. On est obligé de faire des activités, on doit rentrer à telle heure, par exemple là, il faut rentrer à 8h et demie du coup t'as pas, fin moi comme j'ai des amies sur Corine (elle habite à R à 20 km), j'ai pas le temps de rentrer à R* pour poser mon sac et après revenir, et puis après manger avec eux, j'peux pas quoi !*

P : C'est l'encadrement qui vous prend la tête quand vous êtes au foyer ?

M : Oui. Puis là on est plus autonomie, là j'suis dans un appart extérieur mais quand même nous on est, y'a trois filles avec moi dans l'appartement, on partage tout en fait.

P : Ok, ça c'est dans le foyer où vous avez l'appart que vous partagez.

M : oui

P : Et c'est facile la cohabitation ?

M : Plutôt c'est difficile parce que chacun a ses caractères et en plus de ça on a tous des problèmes et eux, ils mélangent tous les problèmes et comme il faut être aussi avec les autres ... parce qu' y'a une dame qu'est alcoolique, ben du coup

P : Du coup c'est difficile

M : Oui

P : On dépense beaucoup d'énergie là du coup ...

M : Du coup, ç'me fatigue plus ».

Mélanisandre souhaite quitter ce foyer et place tous ses espoirs dans Karine sa référente auprès de qui elle trouve une écoute attentive et une aide précieuse dans ses démarches. Elle se dit épuisée en raison d'une procédure judiciaire en plus du divorce.

« Y'a la vente de la maison, du coup maintenant y'a le problème sur comment divorcer. Après avant j'avais aussi un jugement parce que j'me suis fait violée .. y'a ça aussi, donc du coup fallait passer au juge avoir sa version, avoir ma version ... ».

Chaque jour est pour elle un nouveau défi et l'e2c lui apporte un cadre spatio-temporel, une direction, un soutien pour l'accès à certains de ses droits fondamentaux. Mais il aura fallu un moment d'immense désespoir pour qu'elle se confie à sa référente (et du coup au sociologue), la pudeur étant la force de la dignité.

5.2. Sortir d'une carrière déviante.

Ce modèle regroupe les personnes inscrites de longue date ou bien à peine entrées dans une carrière déviante. Nous regroupons sous ce vocables les personnes ayant eu des conduites délictuelles ou dont les conditions de vie (absence de logement, violences familiales,

conjugales etc.), peuvent avoir donné lieu à des sanctions pénales (emprisonnement, destitution de l'autorité parentale). Nous y ajoutons les personnes qui entrées dans des carrières morales de malades (Freidson, Goffman), entendue comme déviance sociale légitime, donnant lieu à l'attribution d'un statut (RQTH). Quels sont les usages que les personnes font de l'école ?

[Portrait de Ilan](#) ; sortir d'une carrière déviante [Homme, 26 ans, célibataire, niveau terminale Bac professionnel]

Ilan a abandonné ses études en dernière année de Bac professionnel chimie. Il souhaitait préparer un bac général mais a été orienté en fin de troisième, contre son gré, en filière professionnelle. Il abandonne ses études à 20 ans sans évoquer de raisons particulières hormis le désintérêt pour cette filière. Après être resté inactif durant deux ans, il rejoint une 1ère fois l'e2C, qu'il abandonnera assez rapidement en raison du désintérêt qu'il y portait. Il a désormais 26 ans et souhaite rejoindre au plus vite un dispositif de manière à pouvoir s'insérer sur le marché du travail.

Lorsqu'il évoque les raisons de son engagement dans l'e2c, Ilan fait preuve d'une connaissance effective des dispositifs des politiques publiques et de leurs critères d'éligibilité. Il ne se considère plus trop jeune pour avoir dépassé le seuil de la définition politique de jeunesse, soit 25 ans. Son âge avancé – il a 26 ans et il est temps pour lui de s'insérer – et sa connaissance fine des critères d'éligibilité lui assure une intégration à l'e2c en raison de clauses particulières concernant les 26-30 ans.

« Je me dis que je commence à... on me dit je suis jeune mais, je commence à plus être trop jeune, je suis plus considéré comme étant jeune puisque j'ai passé 25 ans, donc heu... Pareil ça joue ça. A un moment faut, j'veux dire c'est maintenant ou jamais quoi. Parce qu'après je suis plus considéré effectivement comme étant jeune, pour reprendre des études etc, c'est... c'est, faut s'orienter vers des trucs, les formations pour adultes etc, donc heu, ben ça réduit les choses. Ben après on peut toujours prendre un CAP ou un BEP normal et puis, mais après y a un décalage. Y a aussi un décalage... et puis j'sais pas trop, par exemple, mais c'est quand même trouvable, des formations pour les jeunes adultes, et voilà ».

Lorsqu'il intègre l'e2c, Ilan est déjà inscrit dans un processus d'autonomisation, c'est à l'âge de 23 ans (âge médian à la décohabitation parentale) qu'il quitte le domicile des parents. Les conflits avec ces derniers en raison de son inactivité et son addiction aux jeux l'ont en effet

conduit à partir. Hormis quelques mois à l'e2c, il n'a mené aucune activité de recherche d'emploi depuis la fin de ses études.

« parce qu'avant j'étais complètement... voilà j'étais plus à rester chez moi, j'vivais seul chez mes parents, dans une chambre. Forcément que ça posait problème. Et après j'étais seul chez moi, là ça, c'est là où je me suis dit faut peut être réagir quoi ».

Ilan occultera tout au long de son entretien le fait qu'il bénéficie d'une reconnaissance MDPH (il vit dans une maison Départementale pour Personne Handicapée, ce que j'apprendrai de sa référente car Ilan occultera autant que faire se peut cet aspect de son existence). Il est ainsi hébergé dans un « établissement spécialisé pour personne handicapée avec un suivi éducatif, un suivi psychiatre directement sur place. Il réside dans un logement individuel, un petit studio, tout en ayant un accompagnement pour l'autonomie par les différents corps de métier, éduc et psychiatre ». Formatrice référente.

Le parcours de Ilan peut se lire comme la difficile sortie d'une carrière morale de personne handicapée. Il a très tôt entamé une carrière morale (Goffman E., 1968) d'enfant handicapé qui se traduira par une scolarité en internat au sein d'un Institut Educatif Thérapeutique durant tout le primaire. Il parvient à rejoindre l'enseignement « normal » en collège privé avant de se voir « rétrogradé » en enseignement professionnel alors qu'il rêvait de passer un bac général. Le retour en enseignement normal ainsi que le recours au privé témoignent d'un investissement éducatif et financier important dans les études que décevra une orientation en fin de troisième. Comme il le dit, Ilan est « tombé » dans un Bac pro chimie. Peut-on tenir son abandon en terminale comme un acte de résistance d'autant plus désespéré que Ilan, de son propre « aveu », ne travaillait pas ?

« Ilan : « Je me suis arrêté juste avant en fait. Fin, si j'ai passé mais... j'étais tellement sûr de pas l'avoir en gros... J'aurais peut être pu l'avoir en travaillant mais, mais fait est qu'il n'y a pas eu.

P : Et ça vous intéressait pas ?

Ilan. : Non, ça m'a jamais vraiment intéressé en fait.

P. : Ça vous plaisait pas cette orientation ?

Ilan : Non, non

P : Qu'est-ce que vous vouliez faire vous quand, à la fin d'la troisième ?

Ilan. : Un bac général, je voulais un bac, un bac général en fait. Sauf qu'en sortie de troisième, heu, on m'a dit non. Ensuite on m'a dit professionnel, j'me suis orienté en professionnel et puis, voilà, j'suis tombé dans un bac pro chimie ».

Après ses illusions perdues, il est resté six ans en isolement total. Reclus dans sa chambre, il a vécu à son propre rythme, en décalage total avec la vie collective. Il vit la nuit à quoi se sont greffés des problèmes d'addiction accentuant ses troubles psychologiques.

« Ilan : Bah mes hobbies, c'est vite fait hein, j'passe clairement le... la plupart mon temps devant l'ordinateur, à jouer. Je fais pas grand-chose d'autre en fait.

P. : D'accord

Ilan : Donc, heu ouais, ça vraiment, c'est pas une vie non plus. Ça m'rappelle quand j'faisais, c'que j'faisais avant, avant c'était vraiment, c'était ma vie en fait. J'étais d'avant mon ordinateur et puis j'faisais rien d'autre.

P. : Le jour, la nuit, tout l'temps ?

Ilan : Le jour, la nuit ouais. J'dormais le jour, j'vivais la nuit, j'étais en décalé aussi

P. : Et les jeux vous aimez ça quoi ?

Ilan : Ouais les jeux c'était des trucs... vraiment chronophages ou... Fin, voilà, j'étais vraiment dans... C'est une histoire de drogue aussi ça avait une emprise sur moi. Et puis voilà ».

Cette dépendance au jeu n'a pas été sans conséquences sur sa santé. Il vit la nuit, espace social compétitif dans lequel il affronte, par écran interposés, des adversaires de haut niveau.

« P. : Et comment ça vous est venu cette envie de jouer ? Parc' que ça c'est intéressant ça de jouer aussi, quoi, finalement ...

Ilan : Hum. Bah en fait quand on y pense, avec le recul, c'est... sur quelques jeux là, j'y passais vraiment ma vie en fait, c'était plus que du jeu-là. **Le sens de la compétition, j'étais dans la compétition donc heu, mais voilà, c'était au d'là du jeu, c'était vraiment ma vie en fait. Limite je jouais ma vie quoi, ma vraie vie. En fait je jouais ma santé là-dessus, quand j'y repense avec le recul c'est, c'est... j'étais tellement d'dans que voilà... j'vous disais, j'vivais en décalé, le jour la nuit ça n'avait plus aucun sens. Du coup ça a des conséquences sur la santé ».**

Rejoindre l'e2c figure comme une thérapie à même de le resocialiser. Vivre au rythme d'un collectif orienté vers le travail constitue pour lui une étape importante dans son parcours. Du reste, discourir avec moi est vécu – c'est en tout l'impression qui se dégage de la passation de l'entretien – comme un « travail sur lui-même » à l'instar de ce qu'il fait chaque jour.

Ilan : « Oui ça s'passe bien oui. Ben après, faut faire... voilà, parc' que j'suis pas, **j'suis pas quelqu'un d'premier abord à être très sociable** mais après voilà, c'est pas, faut s'adapter. Pis y a pas d'problème majeur, fin y a pas d'problème tout court, **mis à part que j'suis des fois un peu trop distant**, ben, du fait que j'parle peu. Là on dirait pas, parce que j'parle beaucoup [rire] mais voilà quand j'suis avec les autres normalement j'parle peu. Pis, j'suis voilà, plus introverti qu'extraverti bon voilà. Là j'sais pas j'ai l'impression d'me lâcher en fait, je sens qu'je parle, je parle mais j'parle trop

P. : Là avec moi vous trouvez que vous parlez trop ? (il est vrai que je galère à conduire l'entretien)

Ilan Ouais, ah ouais, j'parle beaucoup j'trouve. Fin par rapport à d'habitude faut m'entendre hein. J'ai l'impression d'déballer ma vie, ben c'est un peu c'que j'fais aussi. Mais bon, vu qu'ça reste anonyme voilà ».

S'il juge avoir des capacités – ce que confirmeront les formateurs – Ilan se heurte à un problème : il n'a pas de « projet professionnel ». Ainsi lorsqu'il lui est rappelé au cours de l'entretien qu'il a le niveau bac, il rétorque :

« **Je sais qu'j'ai des capacités, on m'l'dit tout l'temps d'ailleurs, qu'j'ai des capacités mais... après savoir quoi en faire c'est autre chose. J'ai pas, j'ai pas un problème de capacités, j'ai un problème de... c'est pas qu'j'suis pas capable, c'est qu'je sais pas quoi faire, déjà. Et pis ensuite, ben, ouais y un compromis entre c'que j'veux faire, c'que j'dois faire aussi, c'est assez compliqué pour moi, voilà. Puisque l'boulot d'mes rêves... j'ai pas d'boulot d'mes rêves. Même, heu dans, l'absolu, j'veux dire : « ah qu'est-ce qui t'plairait, c'est quoi l'idéal ? ».** J'ai pas d'idéal. Donc heu voilà, déjà ça pose problème. Sinon ça s'rait plus simple, j'dirais bah voilà, j'pourrais prendre une partie d'mon idéal et pis, heu, trouver un boulot mais là non. J'suis juste un peu vide quoi, voilà c'est compliqué ».

Ilan avait souhaité travailler dans la boulangerie, projet qu'il a abandonné en raison de sa préférence pour le secteur de l'artisanat qu'il juge fermé et peu propice à l'apprentissage.

« Ilan : Bah c'était un métier que, comme ça j'voulais tester. J'ai testé, puis finalement **ça m'a pas trop plu, donc, heu, après pour avoir...**

P : D'accord, pourquoi, c'était les horaires, c'était la charge ?

Ilan : Ben les horaires j'm'en foutais un peu, j'commençais à espacer et tout. C'était pas ça, **c'était plutôt la charge de travail, fin le travail en lui-même.** Puis ça dépend si c'est une entreprise ou un mec. Et voilà. J'ai fait un premier stage c'était un peu des techniques sur heu, c'est une formation en fait où j'ai beaucoup appris. Donc heu ça m'avait intéressé et pis j'ai poursuivi [se râcle la gorge], et ensuite heu, j'suis allée dans une autre entreprise où c'était plus, **heu, la production à échelle et ça m'avait pas trop plus.**

P : Les tâches étaient répétitives ?

Ilan : Ouais, **c'est production toute la journée fallait faire la même chose,** c'était moins intéressant pour moi. Donc si j'avais continué, ça s'rait plus dans des petites boulangeries artisanales, **en c'moment ils prennent pas trop avec les mesures sanitaires et puis les, souvent ils sont tout seul et puis ils ont pas l'temps d's'occuper des stagiaires donc heu voilà, c'est un peu compliqué.** Donc heu j'vais m'orienter plus sur autre chose mais je sais pas encore trop quoi ».

Ilan « impose » à sa manière un terrain sur lequel il pourrait se valoriser qui est celui de culture générale, enseignement dont il a été privé malgré sa sortie d'une institution spécialisée, en chutant dans une formation en chimie. Du reste, questionné l'intérêt qu'il

trouve aux enseignements de l'e2c, il rappelle – à l'instar des autres stagiaires – l'individualisation de l'enseignement, l'absence de notation pour insister – ce qui le démarque des autres – sur l'ouverture au monde par l'accès à la « culture ».

« Moi ça va sur différents niveaux, qu'ce soit aussi bien au niveau des cours classiques comme du français ou des math où c'est individualisé parce que c'est, heu... par personne en fait. Y a pas des barèmes, mais des, des fiches où, heu, on les relis chacun à notre niveau en fait, donc là c'est, c'est plutôt bien. Puis aussi les autres cours moins classiques où c'est plus, soit d'la culture générale, ou la culture tout court en fait, ouvert plus sur le, sur l'monde extérieur et puis... où c'est intéressant aussi. Où on progresse en quelque sorte vers, j'sais pas comment dire ça mais vers quelque chose quoi. Y a aussi les cours pour l'orientation professionnelle [inaudible]

Ilan : Ben... ça s'passe bien, mais... Oui ça s'passe bien, on fait, on fait un peu des choses, puis pas que, que des cours classiques de français ou de math ou de... On fait beaucoup d'choses, heu, qui se... plus générales en fait, sur la culture et tout. J'trouve ça plus intéressant que, ben que d'faire des choses plus basiques, plus classiques on va dire, ben comme du français ou des math. Ça permet aussi de, pas d'casser mais de faire un peu autre chose quoi. Pas juste, remettre à niveau pis bah on passe à autre chose. Non ça permet d'ouvrir les horizons un peu, vers d'autres domaines [inaudible] ... c'est pas mal ».

Portrait d'Ilyes (17 ans, 4^{ème}, mère en formation).

Ilyes a quitté l'école à 15 ans alors qu'il était en 4^{ème}. A 17 ans seulement, âge où il intègre l'e2c, Ilyes a déjà une longue expérience des dispositifs d'aide à l'insertion : Garantie-Jeunes, Epide (Etablissement pour l'Insertion dans l'Emploi), école de la deuxième chance. Cette carrière est pour lui l'occasion de comparer et d'évaluer les mérites respectifs de chacun. En robuste sociologue des dispositifs d'encadrement qu'il a appris à connaître, il raisonne par homologie structurale : l'Epide est à la Garantie Jeunes, ce que l'excès est au défaut d'encadrement :

« Bah moi j'aimais pas trop parce qu'après on est un peu lâché dans la nature, on trouve des stages tout seul ».

Si L'école recueille ses faveurs, c'est parce qu'elle occupe une position médiane entre ces deux extrêmes. Le temps est structuré (journée de la semaine, périodes d'alternance, parcours découpé en phases), ce qui lui assure un cadre et lui garantit un encadrement individuel afin d'y apprendre « l'autonomie ».

« (...) j'ai jamais travaillé et j'ai arrêté l'école tôt donc je suis un peu perdu. C'est pour ça ouais que j'ai besoin d'aide, de quelqu'un qui dirige après pour plus tard pouvoir me débrouiller tout seul », (...)

« moi j'avais besoin, de pour s'occuper de moi individuellement » (...) « Mais après, je vais être autonome dès que je serai, dès que j'aurais fini le contrat, je serai autonome, ouais ».

Les remises à niveau (mathématiques, français) ne l'intéressent guère tandis que les ateliers à vocation « professionnelle » (rédaction de CV, lettres de motivation, visites d'entreprises, apprendre à gérer son budget) retiennent son attention en raison de sa préférence pour l'emploi à l'issue de l'e2c. Les activités sportives complètent ce « bouquet » ; Ilyes pratique un sport et son oncle tient une salle de sport. Cette « identification » combiné à son hobby le conduit à envisager un emploi dans l'animation sportive⁵⁷.

Ilyes n'est pas au fait du « parcours de formation » qu'il conviendra d'adopter, mais pour l'heure, là n'est pas l'essentiel. Il lui faut reprendre son destin en main, se donner un avenir et protéger ses proches : « faut pas les faire souffrir. Et puis même pour moi, voilà, sinon faut que je mette, faut que je m'en sorte, faut que j'ai un avenir ». Il en a réchappé mais de peu « j'ai vu tous les problèmes que ça m'avait apporté, les bêtises. Je me suis dit que c'était maintenant qu'il fallait se bouger parce que sinon j'allais gâcher ma vie simplement ». Il faut se « retrousser les manches », il « faut accepter de grandir », il « faut avoir envie de s'en sortir » et de manière aussi à ce que sa mère soit « fière » de lui.

[Portrait d'Eny \[25 ans, célibataire, 2 enfants, sans diplôme, mère inactive, père nombreux petits boulots\]](#)

Eny, placée en foyer à l'âge de neuf ans, abandonne l'école à 17 ans alors qu'elle est en 4^{ème}. Elle rejoint la « rue » pour y vivre de manière marginale, alternant les activités saisonnières (en été et au printemps) pour se réfugier dans agglomération en hivers où elle vit dans un squat. Ce sera son principal mode de vie qu'elle souhaite abandonner en 2022. Pendant cette période Eny a accouché de deux enfants à 17 et 19 ans. Enfants placés et qu'elle souhaite désormais récupérer. Eny se situe à un tournant de sa vie : inscription à l'e2c, stabilité résidentielle sont les étapes qui vont lui permettre de récupérer progressivement la garde de ses deux enfants. Elle rejoint l'e2c pour « trouver une qualification » munie d'un projet.

⁵⁷ La situation d'Ilyes l'apparente à la bifurcation à ancrage familiale contrariée par l'entrée dans une carrière déviante.

Elle souhaite dans un 1^{er} temps occuper un emploi d'ELS (employée libre-service) de manière à stabiliser sa situation avant de pouvoir s'installer à son compte à la tête d'une ferme pédagogique. Aussi soumet-elle son exploration professionnelle à cet objectif : son 1^{er} stage est réalisé dans le secteur de la vente, le second comme maçon. Il y a une double raison à cela : Eny pourrait envisager ce métier utile pour qui veut gérer une ferme et son père, dont elle rappelle les souvenirs communs alors qu'elle était enfant, était maçon. Eny se projette à court terme de manière pragmatique (un métier d'employé de service) sur le modèle de la continuité scolaire (elle avait fait des stages vente durant le collège), et rêve sur le modèle du « bricolage familial » quand il s'agit de se projeter dans l'avenir plus lointain. Cela fait seulement deux mois qu'Eny est entrée à l'e2c.

Eny parle très peu des ateliers et de la pédagogie pratiquée à l'école, elle s'épanche énormément sur le travail qu'elle mène sur elle-même. Son engagement inconditionnel témoigne de son sérieux. Il faut dire qu'elle doit donner des gages en la matière. Après avoir vécu autant d'années dans la « rue », le 1^{er} des brevets à passer reste celui de « bonne conduite ». Aussi multiplie-t-elle face à l'enquêteur les signes de son engagement.

Bénéficiant du RSA et des 500 euros de l'e2c, Eny peut envisager plus sereinement l'occupation d'un logement stable. Elle vient de sous-louer un appartement dans l'attente d'une situation plus officialisée de manière à faire une demande de garde.

Conclusion du chapitre 6

L'injonction au projet trouve sa traduction concrète chez les stagiaires sous la forme d'un « choix réaliste ». Les stagiaires ne font aucunement preuve d'irréalisme et se destinent principalement à des secteurs à faible valeur ajoutée, recrutant une main-d'œuvre à bas salaire et soumise à une importante précarité. Les espérances subjectives s'ajustent aux probabilités objectives (Bourdieu, 1979) avec une différence toutefois, les métiers de l'industrie, du bâtiment - concernant les jeunes hommes - et les métiers des services ménagers - concernant les jeunes femmes - n'alimentent guère les aspirations des stagiaires. Ces derniers privilégient la relation de service à la personne au détriment de la transformation de la matière. Ces aspirations trahissent, pour la majeure partie d'entre eux, le souci de ne

pas reproduire la condition sociale des parents (Beaud & Pialoux, 1999) au principe de leur investissement dans les études. Lorsque les stagiaires évoquent les conditions de travail de leurs parents, ils dessinent les contours d'un univers aux conditions de travail éprouvantes (fatigue physique, altération corporelles et maladie, relations hiérarchiques éprouvantes, faibles rémunération, répétitivité des tâches, intensité du rythme du travail), autant d'indicateurs de la condition du travail des ouvriers / employés de service dont les enquêtes sociologiques ont montré la validité (Baudelot & Gollac, 2003) et dont les enquête répétées de l'INSSE (enquêtes conditions de travail et risques psycho-sociaux) ont révélé l'accentuation de la pénibilité du travail des ouvriers et employé, en raison de l'intensification du rythme de travail, notamment dans les secteurs à faible valeur ajoutée (Gollac et al., 2014).

Les stagiaires souhaitent briser le destin ouvrier grâce à l'obtention du parchemin scolaire, voie du salut dans le monde ; avoir une vie stable autrement dit un emploi, une famille, un logement (Baudelot & Establet, 1989). La sortie précoce du système d'enseignement met en questionnement cet espoir, probablement à l'origine de nombreuses pathologies et périodes dépressives, dont se font l'écho nombre des stagiaires interviewés. Lorsqu'ils relatent leur trajectoire scolaire, les stagiaires ne se représentent nullement comme des sujets responsables de leur situation ; bien au contraire, leur récit fait état de circonstances extérieures ayant annihilé leurs espoirs. Les facteurs sont multiples : harcèlement scolaire et professionnel, orientation professionnelle subie, discrimination de genre et/ou ethnique, maladie, évènement familial, délit sexuel. Plus rares sont les attitudes « repenties » où le stagiaire se présente à l'origine de sa condition, tout en se dédouanant partiellement évoquant l'irresponsabilité de la « jeunesse ».

Les stagiaires inscrits à l'e2c investissent l'école armé de la foi dans le diplôme, le diplôme est une arme des faibles (Poulaouec, 2010), avec une nuance : les $\frac{3}{4}$ des personnes interviewées souhaiteraient signer un contrat d'apprentissage, ce qui leur permettrait de bénéficier d'une formation diplômante, d'un statut social (travailleur actif qui cotise) et d'un revenu, gage d'une émancipation progressive. Bref, la vertu de l'alternance qu'ils trouvent à l'e2c, tout en bénéficiant du statut de salarié. Croyance en l'école avons-nous dit, mais pas n'importe laquelle ; les stagiaires valorisent l'école du choix : choix des métiers que l'on peut explorer au gré des stages, choix des ateliers (et donc des savoirs) que l'on souhaite parfois acquérir, parfois renforcer, toujours mobiliser pour l'accomplissement de son « projet professionnel »,

enfin sociabilité d'adultes affranchie des « chamailleries » d'adolescents où les affinités électives ne sont pas contrariées par autrui. Les personnes se construisent de la sorte comme des sujets dotés d'un libre arbitre se définissant comme « majeurs » par opposition à toute forme de « minoration » comme celles qu'elles ont pu vivre durant leur scolarité.

L'e2c, « prépa » au CFA ? Les stagiaires de l'école qui souhaitent rejoindre une formation qualifiante participent d'une stratégie de reconversion, quittant l'enseignement professionnel réalisé en établissement pour rejoindre – si possible - le monde du CFA et de l'alternance. Dans son travail consacré à l'enseignement technique, Ugo Palheta (2012) montre combien l'enseignement technique oppose deux profils : les CFA recrutent des élèves aux résultats scolaires très faibles, compensés par la mobilisation de réseaux familiaux (ce sont plus souvent des enfants d'artisans), à même de leur permettre d'intégrer de préparer un CAP en alternance. Adeptes de la culture anti-école (Willis, 2011), ils trouvent dans le CFA les ressources pour retourner le stigmate de mauvais élèves, construisant une image positive d'eux-mêmes, celle d'un salarié producteur, valorisant les savoirs-pratiques. Les élèves inscrits en établissement technique et professionnel, vivent l'école autrement. L'orientation obtenue, souvent distincte de leur souhait initial, compte-tenu du manque de places en établissements, de leurs résultats et conduites scolaires, les conduits à intégrer des filières professionnelles qu'ils n'ont pas forcément souhaitées, bien qu'ils caressent l'espoir de poursuivre tout même leurs études à un niveau supérieur. Il s'agit là d'élèves qui entretiennent un rapport ambivalent aux études attendant beaucoup de l'école, tout en ayant eu des conduites qui les a amenés, non pas – enfants d'ouvriers à devenir des enfants d'ouvriers – mais à rejoindre des formations administratives pour lesquelles ils entretiennent l'espoir d'une poursuite d'études.

Les stagiaires de l'e2c qui caressent l'espoir d'une formation en alternance diffèrent du profil statistique décrit par Palheta (2012). Les élèves de l'enseignement technique et professionnel qui fréquent l'e2c, bien loin d'être des adeptes du freinage à l'école sont au contraire d'anciens élèves engagés dans leurs études, et loin de cultiver une image négative d'eux-mêmes, regrettant leurs conduites passées, ils imputent l'interruption des études à des circonstances indépendantes de leur volonté. Ces élèves trouvent en revanche à l'e2c une culture anti-école que nous qualifierons de légitime. Dans cette culture, l'enjeu ne réside pas dans la subversion de l'ordre scolaire, comme c'est le cas dans la culture anti-école, mais bien

dans l'apprentissage d'une culture scolaire alternative, à même d'assurer leur transition en CFA. Tous ne pourront rejoindre le CFA, voire même une formation qualifiante et certains devront-ils faire le deuil de la qualification scolaire ou professionnelle. Et même si certains rejoignent l'école, animés du souci d'accéder les plus rapidement à l'emploi, l'on notera tout de même, à l'examen des statistiques du réseau, que la formation l'emporte sur l'emploi à l'issue du parcours. L'exploitation des données du réseau pour les années 2016 à 2020 confirme ce résultat. Les stagiaires qui rejoignent une formation qualifiante ou bien un contrat d'apprentissage (ou de professionnalisation) représentent 44,6 % de l'ensemble des stagiaires ayant signé un contrat d'engagement, et 64,5 % de ceux qui ont achevé un parcours à l'issue positive, obtenant une formation ou un emploi.

Tout autre est le second profil de la population qui regarde le ¼ de notre échantillon. Il s'agit-là de personnes qui intègrent l'école aux alentours de 22 – 25 ans. Les stagiaires les plus âgées de notre échantillon sont principalement des femmes. Concernant celles-ci, célibataires, qu'elles aient des enfants ou pas, l'enjeu principal réside dans la construction progressive d'une stabilité, à même de leur permette de retrouver une stabilité résidentielle, gage d'une récupération de la garde de leurs enfants. Pour d'autres, victimes de violence conjugale, résidant en foyer, l'enjeu réside dans la reconstruction d'un projet professionnel mis à mal par une déchirure matrimoniale etc. Pour celles qui disposent de l'assise d'une vie de couple, base pour l'élaboration de stratégie d'entrée (ou de retour) sur le marché du travail, celle-ci ne se fait pas sans tension ni rivalité avec le conjoint. Concernant les hommes, les situations sont plus lourdes : sortie de prison ou reconnaissance du statut de travailleur handicapé. Concernant les personnes nées à l'étranger, la lutte regarde principalement la reconnaissance du titre scolaire et la revendication d'un droit à la circulation. Dans tous les cas, le rapport au temps diffère pour cette population. Il faut faire vite car l'entrée dans la vie « installée » presse.

La sociologie, a pu à juste titre, souligner combien les individus, sous couvert d'apprentissage de la capacité à devenir les acteurs de leur propre destinée, pouvait apprendre à se penser comme les seuls responsables de leur situation personnelle, aliénation au principe d'une légitimation de l'ordre social. Une vision morale et culpabilisatrice se substituant alors à une vision politique du fonctionnement des rapport sociaux. Ce n'est pas faux mais ce ne peut être généralisé à l'ensemble d'une cohorte en raison de l'extrême hétérogénéité des jeunes

quittant l'école sans diplôme. Concernant le public des e2c, acquis aux enjeux de l'éducation, attribuant à des circonstances extérieures leur défection scolaire, la participation à un tel type de dispositif leur octroie la liberté (sous contrainte et parce qu'il y a contrainte) de se construire comme sujet à même de faire des choix, rompant de la sorte avec l'ordre scolaire de l'éducation nationale qu'ils ont connu, ordre fondé sur la contrainte et la frustration. Les nombreux récits recueillis font état d'une expérience scolaire douloureuse. Les personnes se présentent comme des sujets ayant exprimé des vœux, principalement déçus en raison d'un défaut d'information, d'un manque de places, d'une confiance excessive placée dans le jugement professoral, parfois même objets de harcèlements continus les obligeant à fuir précipitamment les bancs de l'école. En replaçant l'individu au cœur du processus, libre de choisir – ce qui n'exclue pas des formes douces de persuasion de la part des professionnels – ce type de dispositif réhabilite la croyance en l'idéologie de la méritocratie mise à mal par le fonctionnement de l'orientation scolaire. Elle protège également les plus jeunes des formes les plus brutales d'entrée dans la vie active, notamment celles rencontrées à l'occasion de stages en alternance ou du moins régule les relations entre entreprises et formes d'exercice de l'autorité. Plus instruites, élevées par un entourage protecteur, accordant davantage de place à l'argumentation pour la résolution de litiges, les jeunes générations ne sont pas prêtes à accepter les formes d'autorité fondées la « virilisation des conduites » qu'elles jugent violentes. Le contrôle vétéilleux de l'école lors de la réalisation des stages « répare » ce que certains patrons – bien souvent de petites entreprises – ont brisé. Ce type de dispositif mène un travail de vigilance continue vis-à-vis des formes les plus brutales de la violence ordinaire – et notamment sexuelle - qu'il s'agisse du travail ou bien encore de la famille. S'y ajoute un apprentissage aux droits de la personne, et plus encore qu'il est légitime de les activer. Il en résulte une neutralisation du principe moral – parfois fortement intériorisé dans les classes populaires à rebours du discours dominant – selon lequel il convient d'être autonome et ne pas dépendre d'une aide quelconque, dépendance souvent tenue comme déchéance personnelle (Hoggart, 1971 ; Paugam, 1991).

Après les similitudes, les différences. L'échantillon stratifiait la population selon le genre et l'âge. Il y avait une raison à cela. Elle réside dans les normes sociétales – et sexuée – de l'âge à l'indépendance. Dans les sociétés où prévalent des politiques publiques de dé-

familialisation⁵⁸, les calendriers d'entrée dans la vie active et conjugale sont précoces et les inégalités sociales en matière d'accès à l'autonomie résidentielle et à l'emploi atténuées, voire nulles. Lorsque la politique sociale se fait moins protectrice, la famille est seule garante de la solidarité, les effets de l'origine sociale se font alors plus insistants selon les ressources dont les individus disposent.

Constatant une désynchronisation des calendriers d'entrée dans la vie active – décohabitation parentale, vie de couple, emploi – Olivier Galland (1997) avait énoncé l'hypothèse d'une expérimentation des jeunes au regard de la dispersion statistique constatée dans les conduites. Baudelot et Establet (2000) avaient quant à eux pondéré cette appréciation : pour expérimenter encore faut-il bénéficier de ressources qu'elles soient scolaires, sociales (le capital social) ou bien encore économiques (le capital économique). L'école de la deuxième chance apparaît alors comme un dispositif non pas à même de suppléer aux différences de capitaux mais à tout le moins à en atténuer les effets. L'école fait figure de « capital social institué » utile si l'on en accepte la forme pédagogique non dénuée de contraintes. Pour autant les effets de l'origine sociale et/ou du genre sont loin de s'effacer. Construire le projet professionnel, accepter d'entrer dans un processus de « pédagogisation » de l'entrée dans la vie active suppose, dès lors que l'on est acquis à ses principes, d'avoir du temps et des ressources mobilisables.

Lorsque l'on réside chez ses parents, il est possible de « se donner du temps » pour construire ou bien commencer à réfléchir à une option future. Aussi peut-on observer un 1^{er} profil, celui des personnes qui rejoignent l'e2c au plus tard deux années après leur sortie de l'école. Ces personnes se ventilent dans les différents « modèles » mais l'on remarquera une relative gradation allant du modèle de la « continuité scolaire », le plus précaire, à celui de la « réaffiliation familiale avec ancrage » - le plus assuré. Dans ce dernier cas, père et mère sont plus souvent actifs, vivent en couple et sont présents à chaque étape cruciale de l'entrée dans la vie d'adulte. Les ressources dont disposent les stagiaires (milieu familial dénué de tout conflit, revenus réguliers de ménages bi-actifs) garantissent une bifurcation plus assurée permettant de concilier « stratégie » des personnes et exigences des formateurs référents. La stratégie professionnelle s'élabore en étroite concertation entre parents et enfants et converge avec

⁵⁸ L'Etat soustrayant les familles de leur obligation de soutien matériel, accordant aux plus jeunes des formes de revenus universel.

l'injonction au projet professionnel. Il y a cohérence dans les attentes réciproques de rôle entre stagiaires et professionnels. L'e2c, revêt pour ces élèves, le rêve d'une école inversée permettant d'apprendre dans le plaisir d'une sociabilité retrouvée. Dans ce type de configuration, les différences de genre sont peu prononcées, hormis l'aspiration professionnelle, traduisant toujours avec autant de vigueur l'empreinte des stéréotypes de sexe. Ce sont également les stagiaires relativement jeunes – 18-20 ans – qui rejoignent le dispositif après une période de latence d'une à deux années. Pour eux, l'école participe de ce que nous nommerons le plein accomplissement de « l'individualisme expressif ». Nous entendons sous ce vocable le fait de revendiquer le soi (être soi) à travers les actes accomplis dans la vie ordinaire. Investir une activité professionnelle muni d'une telle préoccupation, suppose au préalable un travail, le travail de soi / le travail sur soi, à travers lequel un souhait professionnel voire même une vague idée est progressivement construite en révélateur (nous pourrions dire signe) de sa propre « nature ». Les personnes trouvent dans le temps pédagogique délivré à l'e2c, le temps de se « trouver » (Van de Velde, 2008). Ce fait regarde également les personnes qui connaissent une bifurcation avec identification à une profession précise. Celle-ci a pu se forger au cours d'expériences professionnelles antérieures ou bien se forger dans la répétition des stages, grâce auxquels les personnes ont travaillé dans une ambiance chaleureuse, au sein de métiers orientés par des valeurs altruistes. La « vocation » se trouve particulièrement affirmée à travers la revendication d'avoir trouvé, grâce à cette activité professionnelle, la révélation de sa véritable « nature », promesse d'accomplissement de soi. Les personnes sont en totale adéquation avec l'injonction projective attendue à l'e2c, seule ombre au tableau : la classe sociale et le statut matrimonial. Déclarer vouloir travailler dans l'animation, peut heurter certains parents, au fait de la précarité d'un tel métier, qu'ils observent dans l'entourage immédiat du quartier. Vouloir se reconverter, lorsque l'on est une femme après une 1^{ère} naissance, peut contrarier les stratégies professionnelles du conjoint.

L'identification, qu'elle se constitue dans la chaleur du foyer ou dans l'accueil d'une profession, s'avère propice à vivre le temps à l'e2c comme un temps où l'on s'est trouvé. L'injonction au projet se mû, à travers sa transformation en « choix de vie », en revendication d'un individualisme expressif dont les non-diplômés seraient privés si n'était l'existence de ce type de dispositif. Seuls les plus nantis disposent d'une telle ressource en raison du capital scolaire qu'ils ont pu accumuler au cours de leurs études, et des ressources – économiques et

sociales – qu'ils ont pu mobiliser afin de travailler dans le secteur de leur élection. Suivre un cursus scolaire, c'est avoir le loisir – avec plus ou moins de bonheur – de pouvoir se forger progressivement une idée de métier. Certes, seuls les meilleurs élèves, ie les plus dociles, disposent d'une extrême latitude pour accomplir le rêve de pouvoir se « réaliser ». Le lot commun se résume à « choisir », parmi un éventail sans cesse plus réduit d'options, à mesure qu'ils interrompent précocement leurs études. Que reste-t-il alors à ceux à qui, en raison de leurs faibles résultats scolaires, est intimé, à l'âge de l'enfance, de se déterminer ? Ce que l'école ôte, l'e2c le restitue sous forme d'espoir, celle de rejoindre l'emploi, si possible armé d'un diplôme. Il faut cependant parvenir à se mouler dans les attentes de ce modèle pédagogique lequel exige une capacité à assigner du sens à trois pôles de l'expérience que ces stagiaires n'avaient pu construire durant leur scolarité : travailler à l'acquisition de savoirs, à même de favoriser une insertion professionnelle, au sein d'une sociabilité dénuée de rapports conflictuels.

Les conduites répertoriées comme « bricolage », « tâtonnement » sont davantage porteuses de tensions potentielles avec les personnels. Le bricolage regroupe les individus qui souhaitent s'inscrire dans la continuité familiale (métier d'un parent ou d'un proche) tout en entretenant un rapport ambivalent ; un métier connu certes mais coloré d'une touche esthétisante à même de témoigner de leur niveau d'études et de leur intériorisation du goût légitime. Les conduites d'expérimentation avec tâtonnements regroupent des personnes qui hésitent entre plusieurs métiers (reproduisant parfois l'ambivalence des précédents vis-à-vis de métiers connus pratiqués dans l'entourage proche), ou plus souvent enchaînent les stages sans réelle orientation. Les stagiaires sortis précocement du collège peuvent plus souvent être confrontés au fait de ne pas pouvoir répondre à l'injonction projective. Dans le cas du « bricolage », l'obstination des stagiaires à persister dans leur volonté de réaliser un métier, parfois à l'issue très incertaine en raison de l'étroitesse du marché, les conduit à demeurer aussi longtemps que possible au sein de l'établissement ; il en va de même pour certains mineurs, largement indécis, bien en peine de répondre positivement à l'injonction projective. Pour ces deux catégories les professionnels se questionnent quant à l'issue possible du parcours, soutenant au maximum le projet tout en recherchant une alternative. C'est à cette occasion que peuvent surgir des tensions entre le projet de l'institution « l'injonction projective » et la réponse de la personne (objet du chapitre suivant).

Lorsque la situation des personnes s'est dégradée ou risque de se dégrader, le rapport au temps n'est pas le même, et l'énergie qu'il convient de déployer pour faciliter une sortie de carrière déviante ou tenter de freiner un processus de marginalisation, se révèle importante. Concernant les femmes, plus âgées, leur situation fait état de divorce conflictuel, viol, projet matrimonial et professionnel rompus, destitution de l'autorité parentale ; concernant les hommes, bien souvent plus jeunes, l'enjeu réside principalement dans la sortie de la délinquance. Il est davantage travaillé sur la recherche d'emploi car le temps presse en raison du télescopage des calendriers : professionnel, matrimonial, résidentiel, judiciaire.

Chapitre 7. Figures des relations formateurs / stagiaires. P Pérez

La typologie élaborée au chapitre précédent s'adossait à un ensemble d'informations objectivables comme autant de points d'un panel de l'INED (Institut National des Etudes Démographiques) ou d'une enquête de mobilité sociale. Deux informations principales gouvernaient le classement, à savoir les études scolaires (niveau et contenu) ainsi que les aspirations affichées au moment de l'entretien réalisé en centre (niveau de formation visé, métier affiché). Il était ensuite procédé à une partition de la population selon un ensemble de critères : continuité scolaire (identité entre la formation et/ou le souhait de formation et le métier évoqué en entretien) / bifurcation scolaire (différence entre le métier préparé et celui souhaité au moment de l'entretien) / continuité scolaire / lutte contre la marginalisation. Cette typologie occulte toutefois un fait important qui regarde la négociation entre le stagiaire et le personnel de l'école quant à la définition du temps pédagogique et notamment du projet professionnel. Seule une analyse introduisant le temps comme variable nous permet de « déplier » la trame de la négociation (Strauss, 1992).

La construction du « projet » comprend une incitation – tacite ou explicite – à l'orientation au sein de segments du marché du travail caractérisés par de faibles salaires, des conditions de travail éprouvantes, un fort turn-over nourri par une mobilité interprofessionnelle importante. Vouloir orienter des personnes vers des secteurs à forte mobilité peut contredire en un sens la logique ascétique de la construction du projet professionnel, parfois représenté comme un mouvement unidirectionnel fait d'étapes intermédiaires et d'une patiente accumulation de compétences en vue d'une insertion professionnelle qui clôturerait l'entrée dans le monde adulte grâce à l'obtention d'une stabilité dans l'emploi. Mais qu'en est-il dans les faits ? Cette représentation de la logique de projet ne présuppose-t-elle pas un état du marché du travail obsolète, et ce d'autant plus que l'on n'est pas diplômé ? N'entretient-elle pas l'illusion d'un « raccrochage » possible alors qu'une logique de tri est déjà à l'œuvre ? Et qu'en disent certains des stagiaires qui connaissent dans leur entourage proche des personnes frappées d'insécurité professionnelle ? Insister fortement sur la personne et la mise en récit de soi contribue à la manipulation douce des espoirs mais elle pourrait se retourner en l'affirmation du « soi » et d'une revendication du métier comme « vocation », peut être éloignée des perceptions et pronostics des professionnels. La construction du

« projet » intéresse la sociologie à travers la fabrication des espérances et/ou des illusions qu'elle permet. Comment les professionnels perçoivent les stagiaires, que leur proposent-ils selon leur âge, leur genre, leur niveau d'étude, leur origine sociale ou bien encore leur trajectoire migratoire ? Et comment les stagiaires réagissent-ils eux-mêmes ? Peut-on dresser l'inventaire des figures multiples dont la sociologie a pu identifier certaines d'entre-elles comme l'adhésion inconditionnelle, la contestation, le retournement symbolique (Willis, 2011), « l'attention oblique » (Hoggart, 1970) ? On s'intéressera aux formes de l'imposition symbolique (Grignon & Passeron, 1989) ainsi qu'à leur réception à travers la mise en œuvre la relation pédagogique.

Enseigner / orienter dans un tel contexte font d'une école un « ordre moral négocié » (A. Strauss, 1992). Nombre de stagiaires sont d'anciens élèves en « ruptures scolaire » (Millet & Thin, 2012), bien souvent issus de milieu populaire, dont le nombre peut contribuer à générer des effets de dominance (Touraine & Reynaud, 1956) : les valeurs du plus grand nombre s'imposant à l'ensemble des stagiaires. Sans revêtir la forme d'une culture de classe, susceptible de subvertir les rythmes institutionnels ou imposer les siens propres comme cela a pu être le cas dans les années 70, époque de plein emploi (Willis, 2011), il est possible de se demander si certaines conduites parfois réprouvées par les personnels ne traduisent pas des formes de résistance ? Le contexte socio-économique actuel, marqué par l'accentuation de la valeur protectrice du diplôme (Baudelot & Establet, 2000), véhicule probablement avec lui un puissant courant de conformité, d'autant plus renforcé que les écoles disposent de la possibilité de sélectionner leur public. Cela n'est certes pas favorable à l'expression collective de conduites de classe (ou autres) mais la question mérite toutefois d'être posée.

Mais avant de poursuivre un point de méthode s'impose. Il était initialement prévu de réaliser un suivi des stagiaires sur une année après qu'ils avaient terminé leur stage. Malheureusement sur 55 individus interviewés, 33 ont donné leurs coordonnées téléphoniques et seulement 5 ont donné suite. Nous avons alors décidé de contourner l'obstacle en interrogeant les personnes en charge du suivi ; à défaut du recueil du point de vue du stagiaire, nous disposons – à travers le dossier institutionnel – d'une information à même de décrire la relation de travail appréhendée cette fois du point de vue des professionnels. L'information recueillie, qui concerne 25 cas, nous permettra tout à la fois de bénéficier d'une information référentielle (le devenir du stagiaire) mais aussi de recueillir le

point de vue des salariés sur leur propre « boulot » auprès des stagiaires. On se propose pour ce chapitre d'identifier quelques configurations relationnelles à même d'éclairer la relation formateur-CRE / stagiaire.

1. Interstice : un temps à soi ou la subversion du temps institutionnel.

L'e2c est la jonction entre une norme de travail et la trajectoire d'une personne (cf Chapitre 1). Il est des situations où le temps institutionnel peut ainsi être converti comme un temps pour soi, subvertissant ainsi le temps professionnel. Les manières de s'y soustraire sont multiples. Nous voudrions présenter deux d'entre-elles : la première regarde l'abandon du projet professionnel en cours de parcours pour ne faire du temps de l'école qu'un temps pour soi, voyant dans l'e2c une école inclusive dont il est difficile de faire le deuil, se soustrayant à l'injonction au projet, tandis que la seconde exprime une opposition frontale à l'institution, revendiquant le droit à l'absence en raison de problèmes de santé, tout travaillant patiemment à l'approfondissement du travail d'insertion. Dans l'un et l'autre cas, les conduites prolongent une expérience malheureuse vécue au sein de l'institution scolaire et cherchent à instaurer à l'e2c, le temps et l'expérience de l'école qui leur ont été dérobés.

1.1 Une adhésion ambivalente au « projet professionnel de l'institution » et le difficile deuil d'une école inclusive.

La situation de Corine est emblématique de la subversion du temps institutionnel, se soustrayant à l'obligation de travailler à l'élaboration du projet professionnel. Au terme de plus d'une année en centre (en raison de la rallonge accordée par la Région en période de pandémie), Corine quitte l'établissement après avoir, au grand dam de l'équipe, abandonné un projet d'insertion dans le secteur de l'animation, via un service civique, prélude à une formation BPJEPS.

Après avoir interrompu ses études, Charline est restée trois ans inactive, entrecoupant cette longue période, de quelques gardes d'enfants. Sous l'insistance de sa mère, qui la déprécie régulièrement, elle entame des démarches auprès de la mission locale une fois ses dix-huit

ans sonnés. Soucieuse de tenir auprès de sa mère le rôle de la personne quête d'activité, désireuse de se « réaffilier » sans pour autant retourner sur les bancs d'une école honnie, Charline place tous ses espoirs dans la Garantie Jeunes que lui présente sa conseillère mission locale. Ce dispositif la décevra et Charline, qui ne s'estime pas prête, abandonnera au bout de trois mois.

Suite à ce 1^{er} échec, elle est alors orientée à l'e2c par sa conseillère Mission Locale. Sceptique, en raison de l'appellation « école », elle est par la suite conquise par le dispositif qui gagne ses faveurs et compense son 1^{er} échec de « raccrochage ». Charline rappelle combien ce parcours lui a redonné confiance, l'a faite gagner en maturité tout donnant une inflexion professionnelle à sa vie.

« (...) ici, ça fait plus d'un an qu'y suis, et... bon là c'est la fin de mon parcours hein, demain matin c'est terminé pour moi. Mais, depuis qu'y suis ici **j'ai vachement pris en maturité, j'ai pris confiance en moi, j'ai enfin trouvé un projet qui me plaît**, là je sais qu'après là **vendredi j'ai rendez-vous pour un service civique dans le domaine qui me plaît...** Ils m'ont vraiment accompagnée du début à la fin quoi, donc franchement j'ai eu beaucoup d'aide ».

Questionnée à propos de l'e2c, Charline se livre à un véritable examen sociologique, comparant terme à terme, l'e2C au système d'enseignement. A l'e2C les enseignements obéissent à une logique de projet ; l'apprentissage est individualisé, les élèves peuvent ainsi apprendre à leur rythme ; les formateurs sont en permanence à l'écoute, enfin le parcours n'est jamais sanctionné par des notes ou un quelconque classement. Ainsi, parlant de logiques de projets, Charline dira :

« On avait déjà commencé par le commencement, savoir comment certaines choses s'appellent, tout ça tout ça. Et après au fur et à mesure du temps ils nous ont appris à écrire des textes sur l'ordi, à savoir comment manier, faire le tableur, comment faire des calculs. Plein de choses en fait que, que je connaissais pas et qu'au final c'est, c'est facile en fait. Et pis du coup ça m'a... au départ moi qui aimais pas l'ordinateur, j'étais sceptique, mais **franchement ils nous ont fait apprendre**, mais des fois, des trucs méga génial. Et puis même on... moi par exemple **avec, heu... d'autres personnes de d'autres promos on a travaillé sur des projets pédagogiques, ça c'est génial**. On nous a laissé l'choix, **on a pu choisir les thèmes**, on a fait des choses mais vraiment. On a d'art plastiques, on fait des sports géniaux, on a plein d'choses en fait ! C'est vraiment... voilà. Puis voilà, en plus y a les, **y a les FLE (Français Langues Etrangères)**, par exemple **avec les FLE des fois on s'retrouve et puis y avait des fois des exercices...** par exemple y a pas longtemps ils ont du faire un cours sur le, le pays de chaque FLE heu, à faire, écrire sur papier, leurs plats, leurs... tout ça fin c'est des trucs qu'à l'école on f'rait jamais quoi ! ».

Les faibles effectifs – les promotions débutent à 12 stagiaires maximum – permettent d'accorder plus de temps aux élèves, gage d'un meilleur apprentissage.

« Surtout **que l'école en fait, le truc à l'école c'est que, heu... ils ont des... On est surpeuplé dans les classes, on est vraiment déjà beaucoup et en fait on a qu'un seul professeur c'est qui veut dire que, il [le professeur du secondaire] peut pas s'occuper de, élève par élève. Alors que là, ici, on est vraiment 14 ou 15 dans une, dans une promo... et encore, parce que des fois ça diminue un peu. Et en fait du coup, ils [les formateurs] ont le temps en fait d'aller vers nous tous, ils ont l'temps en fait de nous aider, d'prendre encore une fois nos cas un par un. Et du coup c'est pour ça que j'pense qu'on arrive aussi beaucoup mieux, parc' que du coup on se fait entendre, on se fait écouter et on se fait aider. Normalement... alors que à l'école c'est pas comme ça, à l'école c'est, bah ils nous laissent nous démerder parce qu'y peuvent pas s'occuper de 31 élèves quoi. Ils peuvent pas être là pour chacun. Puis, ouais c'est, je pense que l'école c'est bien mais ils devraient changer certaines choses ».**

Selon Charline, les formateurs de l'e2c sont à l'écoute

« C'est vrai qu'ils sont déjà plus cools, ils nous mettent plus à l'aise en fait. C'est vraiment, c'est, **on travaille dans la joie et la bonne humeur**. Et, heu, encore une fois c'est... le fait aussi que, encore une fois, ils nous prennent cas par cas. Par exemple quand t'as besoin d'être, houp, tu les appelles et puis ils viennent t'aider en fait, ils sont... Fin dès que t'as besoin, ouais, ils prennent soin de toi, ils t'aident, ils font attention, ils... fin, ils t'expliquent, **ils prennent surtout le temps d'expliquer** et moi qui suis dyslexique, dysorthographique ça c'est génial. Parce que moi j'avais besoin qu'on m'explique les choses et puis à l'école encore une fois, ça par exemple, on pouvait pas me le faire. Et eux ils prennent vraiment le temps, ils t'expliquent, s'il faut ils te réexpliquent, ils t'réexpliquent... Pis voilà, ils... c'est ça. Pis si, bah par exemple, à la fin d'l'heure t'as pas encore fini encore le devoir bah c'est pas grave, « je te ré-aiderai » la première fois et puis voilà, ils sont là vraiment pour t'aider ».

Parlant des apprentissages, elle nous dit encore :

« En français, en math, heu... voilà c'est, en fait on **a réappris les bases. Donc français, math on a réappris les, ouais les petites bases**, par exemple les e-n-t, les a-i-t, tout ça en fait. Parce que c'est des choses qu'on a tous pas mal oublié. Puis en fait **ils nous évaluaient aussi, c'est qui est bien c'est qu'y a pas de notes, on est pas noté**. Justement ils nous évaluent et de là en fait ils voient ce qui va et ce qui va pas, c'est qu'on a besoin d'apprendre ou pas, et après de là... bah encore une fois ils se fient d'abord qu'à nous et ils nous font travailler en fonction des difficultés qu'on a. Ils nous font pas tous travailler sur un même, heu, sur une même chose en fait, ils nous prennent vraiment tous cas par cas. On a pas les mêmes exercices, on a pas les mêmes... et c'est ça en fait qui est bien. Puisque du coup ils s'intéressent vraiment à nous et pis ils nous aident vraiment à ra... à apprendre ce que nous on a besoin. Pas avoir tous les mêmes choses alors que si ça s'trouvent tel ou tel ils connaissent ça par cœur, voilà, c'est vraiment... ils prennent soin de nous quoi ! [rire] ».

Mais plus qu'une « école inversée », l'e2C est une école accueillante où elle peut réapprendre à vivre en société. L'école lui permet de reprendre confiance et de se resocialiser. Charline trouve dans l'e2C des personnes adultes (du reste elle insiste sur son âge, déclarant avoir 18 ans) éloignées des mesquineries scolaires et plus encore, une « communauté d'expérience » brisant la solitude dans laquelle elle s'était enfermée. Charline découvre qu'elle n'est pas la seule – au sein de sa promotion – à avoir vécu le harcèlement. Parlant de son rapport aux autres stagiaires, elle énonce. L'école y apparaît comme un véritable espace de « réparation de soi » :

« En soi ça va, y a jamais eu réellement de problèmes. **Je pense que d'un autre côté on est tous un peu des jeunes en difficultés, et c'est... fin on a tous remarqué, on, en s'parlant et tout, on s'est tous rendu compte qu'on avait tous eu des difficultés.** Qu'ce soit personnel ou... surtout aussi à l'école, le harcèlement ça j'entends beaucoup parler. Et du coup, **ben je pense que c'est pour ça qu'y a pas non plus trop de disputes en fait.** C'est, vraiment... j'pense on s'comprend un peu. Voilà, puis, heu... j'pense qu'ici on est pas... fin moi **personnellement je suis pas là non plus, tu vois pour faire des embrouilles, fin des embrouilles de bébé.** Au bout d'un moment... **on est quand même majeurs, on accepte des gens de plus de 16 ans quand même, mais bon, moi j'pense...** Fin j'pars du principe que quand t'arrive ici, avec tout ce qui s'est passé en dehors, t'es pas là pour, en fait, avoir des problèmes **t'es là justement pour réussir à avancer** ».

L'école est également un espace où l'on découvre, pas à pas, le monde du travail. Voulant initialement s'orienter dans la vente, secteur dans lequel elle avait été initialement scolarisée, Charline a opté pour l'animation socio-culturelle. Interrogée sur le motif d'une telle « bifurcation », elle nous dira que Gulistan, sa formatrice référente, lui a suggéré de faire un stage dans cette filière après l'avoir observée durant une activité à l'e2c où elle semblait manifester des aptitudes à l'encadrement et la transmission.

Le 1^{er} stage qu'elle réalisera dans l'animation de la petite enfance sera l'occasion de rencontrer des personnes accueillantes vis-à-vis desquelles elle s'identifiera. C'est aussi un univers où elle peut inverser les rôles, protéger des enfants, ne pas subir de violence, et travailler avec des personnes ayant vécu des événements traumatiques identiques. Travailler dans le secteur de l'animation devient alors une « vocation réparatrice ».

« *Corine : Bah... je me suis aussi pas mal écarté du monde, (...) de temps en temps j'sortais mais j'ai une énorme phobie, par exemple, **quand je vais en ville je suis pétrifiée d'angoisse, j'ai du mal à respirer, j'ai la tête qui tourne... j'ai, j'ai... j'ai, je pense que j'ai déclenché une sorte de peur sociale, j'sais pas trop comment ça s'appelle (...)** Et, heu... **Là j'essaie d'y travailler. Et, en fait, je me suis***

rendu compte que, en fait quand j'travaille avec les enfants, cette peur là je ne l'ai pas. Alors que pourtant, j'suis un bon nombre d'enfants, j'suis pas mal avec des personnes, bah, un p'tit groupe aussi de, d'animateurs, j'vois aussi des parents. Et je me suis rendu compte que dans ce domaine-là j'avais pas cette peur, c'est qu'que chose, je suis pas coincée, je me sens à l'aise. Et c'est pour ça aussi, qu'du coup, c'est pour ça aussi qu'j'ai voulu aller en animation. Puis, ici, je me sens bien encore une fois, parce que c'est des gens ici qu'ont vécu des choses à peu près similaires à moi. Donc qui comprennent, et qui sont pas là dans le but, en fait, de nous pourrir. C'est pour ça que, je pense que, à l'heure actuelle, j'ai pu... reprendre confiance en moi, que je me suis fait maintenant des amis et que je suis vachement plus sociale et que j'arrive beaucoup plus à parler ».

Interrogée sur ses perspectives de sortie, Charline relate les différentes étapes appelées à se succéder : sortie en contrat civique dans l'animation, passage du BAFA (Brevet d'Aptitudes aux Fonctions d'Animateur) avant d'envisager un BPJEPS (Brevet Professionnel de l'Education Populaire et du Sport). Pourtant elle déclare, en ce dernier jour, éprouver une certaine crainte à quitter l'école, ne se sentant pas suffisamment prête pour rejoindre le monde du travail.

« j'ai encore du mal, c'est pour ça que j'ai rendez-vous avec eux (service civique), pour savoir un peu plus. Bah en gros c'est aussi pour aussi acquérir encore plus d'expérience. Donc heu, parce que moi mon but, pour moi j'ai pas encore assez quand même d'expérience, et j'ai quand même encore un peu peur de m'lancer dans l'monde du travail. C'est une chose qui m'fait quand même encore un peu peur. Et pour moi... j'ai pas assez, j'ai pas assez d'choses en béton pour pouvoir avancer. Et en fait, de là l'Service Civique il va m'faire prendre heu, fin j'vais avoir plus de... de, de, fin j'vais avoir plus de bases pour qu'ma base, fin pour qu'tout soit solide en fait. Et, heu pour que je sois sûre aussi d'mon projet à 100 %. Et après de là, ben là j'vais voir pour passer le diplôme donc y a l'BAFA y a plein d'choses comme ça. Et en fait, ouais, l'Service Civique c'est qu'que choses pour mettre plus sur mon CV ».

1.1.1. Charline abandonne le projet à mi-parcours.

Interrogée la même semaine, sa formatrice référente tient un tout autre discours, s'interrogeant sur la « solidité » de son projet car des freins demeurent. Après un départ sur les chapeaux de roue, Charline semble tergiverser : elle tarde à mener ses recherches de stage, n'a pas réellement préparé sa sortie de l'e2C en vue d'intégrer un contrat en service civique comme le lui avait suggéré l'équipe. Alors que Charline nous déclare avoir fait plusieurs stages dans la même structure, Gulistan oppose une autre histoire. Selon elle, Charline n'a pas confirmé son souhait de s'orienter dans l'animation. Et c'est bien là l'un des soucis majeurs de l'équipe lorsqu'elle établit son bilan de mi-parcours ; Charline a du mal à

faire le deuil de l'école car elle aimerait rester aussi sa référente s'interroge sur la « solidité » de son projet, quant à la perspective de travailler dans l'animation.

« *Gulistan : Elle était bien à l'E2C, et Charline avait du mal à décrocher, elle n'avait pas forcément envie de partir. Ça a été compliqué de déjà, accepter l'idée qu'il y ait une fin. Il y a eu un travail à faire là-dessus, mais aussi sur la fin du parcours, ça faisait déjà trois mois qu'il y avait plus de stage avec Charline. Elle a confirmé un peu tardivement, parce que ce n'était pas son choix de départ l'animation en projet, qu'elle a testé en septembre ou octobre et en fait novembre ou janvier elle a avorté plusieurs stages, parce qu'elle n'était pas prête à un deuxième stage, de dire : « je confirme mon choix, donc j'avance dans mon projet ». Donc je passe mon BAFA et je quitte l'E2C ». C'était trop rapide donc il y a eu ces stages qui ont avorté, donc on n'a pas pu avancer. Il y a effectivement les missions de service civique qui n'étaient pas faites non plus, enfin les recherches n'étaient pas faites ». Gulistan, site 3.*

Le bilan de mi-parcours a été l'occasion de jeter un coup d'œil rétrospectif. Cela a permis de mener un travail de persuasion sur les acquisitions en cours de parcours, tout en rappelant l'échéance.

« *Alors on l'a vu en entretien avec Irène [Coordinatrice pédagogique], avec un contrat d'objectif mis en place où on l'a laissée s'exprimer dans un premier temps, donc c'était pas du tout la même personne Charline ce jours-là, c'était, enfin elle avait pas la même motivation que d'habitude. Elle était plutôt en recul, réservée. On a cherché à en savoir plus sur son parcours, ses motivations. Donc on lui a fait dire qu'il y avait une fin de parcours, donc lui donner la date, voir le temps qu'il lui restait concrètement ici à l'E2C et qu'est-ce qu'elle pensait mettre en place des semaines là pour pouvoir travailler à la fin de son parcours et pas se retrouver sans rien après et sur le comportement aussi. On lui a rappelé qu'elle nous a montré qu'elle était capable d'avoir un comportement qui a évolué depuis le début de son parcours avec plus de confiance avec une attitude professionnelle. Elle l'a entendue, elle l'a vue. On a repris le contrat d'objectif ensemble. On a repris le contrat d'objectif ensemble en début de semaine, ou on formalise les choses sur papier et du coup... et puis voilà. On travaillait sur cet objectif-là avec un planning. C'était très factuel pour qu'elle ait au niveau visuel chaque semaine avec des objectifs ».*

Faire le deuil à l'instar de tout rite de séparation exige une parole performative. Les mots ont vocation à agir, dans le cas présent à séparer le temps de l'école du temps de l'avenir. Afin de ne pas brusquer la personne, il convient alors d'infléchir le temps dans une direction cumulative, dressant le bilan des avancées, fixant un horizon possible à l'issue d'une trajectoire qui se poursuivrait par-delà l'e2C.

« *P : Je vais te demander, dans ce cas, dans ce cas, dans les interactions, le choix des mots est important je suppose.*

G : Oui

P : Comment on prépare ça, je pense qu'il faut faire très attention aux mots qu'on utilise.

G : Les mots sont importants parce que, enfin oui pour moi chaque mot à son importance. Il y a certaines choses qu'on va préparer. Comme notamment quand **j'ai dû annoncer à Charline sa fin de parcours, là oui, je me suis questionnée.** (...) Alors de lui expliquer que là, son parcours était avancé parce qu'elle avait plusieurs opportunités qui s'étaient ouvertes à elle et que ça n'avancait plus. On était sur sa fin de parcours sur quelque chose de plutôt ralenti, qui la mettait plus en difficulté qu'autre chose, parce que c'était plus de présentiel, **et des fois quand on dit : « une fin de parcours peut faire booster » enfin bouger, et donc du coup je me suis préparée à cet entretien en me disant qu'il fallait, que déjà on commence par voir, tous ce qu'elle avait entrepris lors de son parcours, toute l'évolution qui avait été faite.** Toutes les choses positives qu'elle a pu voir et entreprendre ici. **Qu'elle reprenne conscience** de tout ça. Moi je suis plus partie sur cette base-là, et je lui ai demandé à quel moment elle sentait un **essoufflement** au niveau de son parcours. On a fait un « come-back », on a repris un petit peu ces stages, notamment le dernier en animation qui c'était super bien passé et puis **l'essoufflement qui a suivi par la suite.** Et je lui ai demandé si aujourd'hui avec sa fin de parcours avec ses stages qui avaient été avortés, avait du sens pour elle, si elle pensait que ça avançait depuis, et c'est plus elle qui a parlé et du coup en parler permet de prendre conscience en disant choses ».

Cette décision prise en équipe, énoncée avec solennité en pleine conscience de la gravité de l'enjeu, s'explique également en raison de l'histoire personnelle de Charline. Son histoire hante sa trajectoire à l'école car il faut dire que, selon Gulistan, Charline a été rattrapée par ses traumatismes anciens. Sa difficulté est alors imputée à un frein psychologique majeur.

« (...) Elle a tout au long de son parcours eu du mal à laisser tout le personnel de côté. Parce **qu'elle a vécu aussi des choses difficiles personnellement, donc ça a mis du temps parce que c'est arrivé à mi-parcours et elle a vécu des choses très difficiles à surmonter et il lui a fallu énormément de temps** ».

1.1.2. Les enseignements du bilan de sortie.

Lorsque nous interrogeons Charline et Gulistan au moment de la sortie du dispositif, nous trouvons au cœur d'une dramaturgie : Charline dont les louanges de l'école n'ont d'égal que son regret de la quitter, me dit vouloir se diriger vers une sortie « dynamique » en service civique de manière à poursuivre une trajectoire entamée à l'école ; les membres de l'équipe sont quant à eux plus réservés, Charline semble avoir mis un coup d'arrêt au projet, ayant cessé toute recherche de stage et de structure d'accueil en service civique afin de « sécuriser » sa sortie. En un sens, Charline rompt délibérément avec la « projection temporelle » convenue. Des éléments biographiques sont alors convoqués, des

« freins psychologiques » sont à l'origine d'une telle difficulté à poursuivre une trajectoire pourtant entamée à l'école.

Dressant le bilan des stages qu'elle a accompli durant son séjour, un an après sa sortie à l'occasion du bilan de suivi, je découvre une histoire légèrement différente. Charline ne m'a énoncé que l'histoire officielle, celle qu'il convient de tenir en centre auprès des professionnels comme du sociologue. Occultant les trois premiers stages accomplis dans le secteur de la vente, Charline présente à l'observateur extérieur l'histoire d'une vocation, conversion charismatique opérée à l'issue d'un stage en animation où elle a pleinement pu s'identifier à un personnel empathique, ayant vécu pour certains, une histoire aussi douloureuse que la sienne. Aussi envisage-t-elle de s'informer pour un service civique, étape en vue d'une formation BPJEPS.

La réalité n'est pas aussi radieuse. Charline a foiré les stages suivants en animation, ce qu'elle occulte dans son récit, estime de soi oblige.

« Le premier était très encourageant avec néanmoins avec de bonnes, avec des facilités au niveau de l'aisance, et cetera, mais avec des alertes, tu vois sur ce que je te disais sur le côté responsabilité, langage, et cetera. Et puis 2ème stage, moins de motivation, décroche et le 3ème, elle y est pas allé ».
Directrice de centre, Site 3

Ce n'est pas sans rejallir sur le discours tenu au sociologue. Il est propos dicibles parce que légitimes (trajectoire scolaire, incitation de sa mère à se « bouger » ses 18 ans atteints, pédagogie du centre, projet professionnel « institutionnel »), il en est d'autres indicibles (les stages rompant avec le projet institutionnel) car illégitimes. Charline a tenu devant le sociologue le discours convenu (le projet dans l'animation) alors que dans le même temps, les formateurs dressaient un constat réservé.

Au terme d'une année post-parcours, Charline n'aura toujours pas rejoint le service civique, la directrice dira, comme un aveu d'échec : « On n'a pas réussi à lui faire passer le cap ». Elle fera état de la grande souffrance de Charline, ayant vécu un procès à titre de victime de viol durant son parcours au sein de l'école, raison de l'échec de son insertion. Se mettre en récit c'est aussi pratiquer l'art de l'esquive. Comme le dira la directrice :

*« Elle se, elle **était dans le refoulement** un peu de ce qu'elle avait vécu. Tu vois en **portant un masque**, tu vois, elle me fait beaucoup penser à ça, à la gamine qui porte un masque, tu vois ? Un masque en société, tu vois la gamine super bien, super Fashion bien dans sa peau, et cetera, mais sous le masque. Enfin voilà. Et elle portait beaucoup de masques. Enfin bon, **c'est mon ressenti, mais et je sais plus si y***

avait eu des suivis. Enfin, il y avait certainement eu un mais ça on le note pas. Donc ouais, de façon c'était un parcours de vie difficile ».

Ce constat est intéressant à plus d'un titre. En premier lieu, ni Charline ni sa formatrice ne m'évoqueront, durant sa présence à l'école, le fait qu'elle ait subi un viol et qu'elle soit en plein procès. L'une me dira de manière pudique « qu'un copain lui a fait des choses vilaines », et sa formatrice référente : « Elle a vécu des choses très difficiles à surmonter ». Ce n'est qu'une fois hors des locaux mais aussi au terme de son suivi, que le fait (en l'occurrence un crime) est énoncé. Il s'agit-là d'un devoir de réserve largement pratiqué par les personnes de l'école, fait que je constaterai progressivement. Ce devoir de réserve est une information qui porte sur la vie privée. Il est du reste interdit de consigner ce type d'information dans le système officiel d'enregistrement du réseau. Néanmoins cette information d'ordre privé, que peut divulguer ou non un stagiaire, se trouve utilisée à titre de savoir explicatif des raisons de l'échec. Le viol et ses conséquences, participation au procès en plein stage e2c, constituent le frein majeur. Autre élément d'information, Charline semble porter un masque, c'est du moins ce que ressent la formatrice. L'échec se voit imputé à des facteurs psychologiques et l'impuissance à mener à bien le projet (institutionnel aurions-nous envie de dire), donne l'impression (intuition) que Charline porte un masque, rebelle à toute à toute sincérité, à commencer vis-à-vis d'elle-même.

N'empêche, Charline a des compétences et sait user des ressources de l'école. Les informations dont dispose l'école ne sont pas rythmées par le calendrier officiel de la procédure requérant une information tous les trois mois mais bien plutôt selon les souhaits de Charline. Sortie en début avril, Charline ne donnera pas de signe de vie avant début septembre, soit six mois après sa sortie, contactant de sa propre initiative l'école afin de demander s'il est possible de passer récupérer des CV ; elle compte en effet s'inscrire en agence d'intérim. A cette occasion elle informe qu'elle s'est inscrite à une POEC (Préparation opérationnelle à l'emploi collective) à pôle emploi. Courant janvier - 9 mois après sa sortie – sa formatrice parvient à reprendre contact avec elle, Charline lui déclare alors ne pas retrouver de travail après une mission d'intérim d'un mois courant octobre et semble submergée, selon les personnels (directrice et formatrice), par des problématiques personnelles. Trois mois plus tard, au terme du suivi post-parcours, sa formatrice référente

parvient à avoir des nouvelles et s'assure que Charline a bien renoué avec la mission locale au terme de « l'obligation de suivi ». Charline lui assure alors bien aller bien tout en se disant inquiète de ne pas trouver de travail.

Active au sens économique du terme, Charline ne communique aucune information à l'école lorsque la formatrice cherche à la contacter ; par la suite le calendrier officiel reprend ses droits lorsque Charline se trouve en fragilité en raison de sa difficulté à rejoindre le marché du travail. En dépit d'une situation de vulnérabilité psychologique (Charline est suivie par un psychologue), Charline sait activer les ressources disponibles lorsqu'elle craint de sombrer dans l'inactivité.

Le parcours de Charline tel qu'il est énoncé au chercheur mêle trois voix : deux licites et une troisième qui tente de se dérober du regard des adultes. La 1^{ère} voix énonce que Charline, après trois années d'inactivité, adopte un statut de substitution (Schnapper, 1981) à sa majorité, entrant dans l'âge des dispositifs de formation en quête de recherche d'emploi, afin de tenir notamment auprès de sa mère, le rôle de personne active. La 2^{ème} voix affiche la conformité à la norme de travail à l'école : un projet (le service civique en vue d'un BPJEPS) prolongeant (trois stages dans l'animation périscolaire). L'art de l'esquive de Charline se marque par l'omission, elle occultera durant l'entretien les stages réalisés dans la vente, prolongeant en cela une formation interrompue dans le secteur. Mais plus encore, le temps de l'école est principalement utilisé comme un temps consacré à la réparation de soi. Charline trouve dans l'école une communauté d'expérience qu'elle peine à quitter. Aussi freine-t-elle au travail de « construction du projet ». Elle aurait aimé poursuivre son stage à l'école et craint le monde du travail. Pourtant une fois sortie, Charline oppose sa propre définition de la « sortie dynamique » à celle forgée par les salariés, sachant utiliser, « contre-activer » dirions-nous, les ressources mises à disposition par l'Etat (mission locale, suivi post-parcours e2c). Charline présente au chercheur comme aux professionnels un masque et le projet n'est que le miroir dans lequel se reflète l'image d'une tentative avortée, celle de l'animation.

2.1. Béatrice ou la figure de la conciliation du soi et du souhait institutionnel.

Béatrice nous déclare, lors de l'entretien, vouloir être animatrice socio-culturelle. A travers cette affirmation elle conjugue l'incitation institutionnelle à rejoindre le secteur de l'animation et la culture comme art de la distinction personnelle.

2.1.1. L'e2c, une école pour une « nouvelle lycéenne » en rupture de ban.

Béatrice a interrompu ses études en seconde à l'âge de 18 ans en raison de problèmes de santé. Elle est restée déscolarisée pendant une année à la suite de quoi elle a été orientée à l'e2c par sa conseillère mission locale et l'assistante sociale en charge de son suivi. Béatrice voit dans l'e2c un dispositif qui l'oppose terme à terme au système scolaire qu'elle a pu connaître.

Pareil à ces nouveaux lycéens (Dubet, 1991), Béatrice n'apprécie une matière qu'à travers la relation qu'elle peut nouer avec un enseignant. Plus que la matière d'enseignement, elle apprécie celui qui la met en forme et de ce point de vue les formateurs de l'e2C obtiennent la palme du succès.

« Les formateurs sont très ouverts et très humains, c'est pas comme des profs où ils mettent vachement de distance. Là c'est on se tutoie, on s'appelle par nos prénoms... On, on est pas comme des amis mais on a quand même une forme de proximité. On crée une autre, une autre relation que de l'amitié mais heu... J'sais pas vraiment comment ça pourrait s'appeler mais c'est vachement heu... ça fait du bien. De s'dire qu'on est pas juste un élève et pis c'est tout ».

Apprendre à son rythme, affranchie des contraintes temporelles du programme et du système de notation sont, à ses yeux, les atouts principaux l'e2c.

« Mais c'est vachement bien, puisque les formateurs qui sont ici sont super à l'écoute et se donnent vraiment en fonction de nos besoins, nos envies en fait. C'est, c'est super du coup. C'est, c'est pas... on a pas la pression d'avoir des bonnes notes, on a pas la pression de faire tout bien, on va à notre rythme, on fait en fonction de nos capacités et c'est très bien. Et ça, ça manquerait aux... dans les vraies... dans les vraies écoles si j'peux dire. Dans les lycées, dans les collèges, ne pas avoir cette pression qui... qui est vachement dure à supporter, à avoir des bonnes notes, à être parfait. Puisque clairement ça fout... la pression ça fait que, on y arrive pas quoi [sourir]. Et voilà, donc c'est pour ça, j'aime beaucoup l'E2C ».

Il faut dire qu'en raison de sa maladie, Béatrice éprouvait tous les soirs le besoin de se reposer délaissant les devoirs. Malheureusement, les enseignants n'ont prêté – au mieux – qu'une oreille discrète à sa plainte. Au terme de son année de seconde et malgré un mois d'hospitalisation qui lui permettait d'espérer un redoublement, Béatrice ne s'est pas vu offrir une telle perspective. Parlant des formateurs qu'elle oppose aux enseignants, elle nous dira :

« qu'ils [Formateurs e2c] ont c'te... c'te fibre de : on sait que ça a été des personnes qui ont... En parlant de nous, **ils savent que... qu'on est des personnes qui ont eu des difficultés**. Heu... Ils savent, ouais, qu'on a eu des difficultés, que... qu'on a pu vivre des heures très sombres dans notre vie, qu'on a été déscolarisé, qu'on... et que forcément ben les cours ça nous plait pas trop d'base. **Et ça ils en ont bien en tête, ils l'ont bien en tête et du coup ça fait que... ben ils savent bien nous occuper sans que ce soit chiant par exemple. (...)** Tandis qu'à l'école c'est « on ferme les yeux, on ferme les oreilles, on voit rien, on entend rien et pis tant pis si ça passe ou ça passe pas ». C'est... plusieurs fois j'ai dit que j'avais des soucis, que voilà... mais, pfff, ça rentre d'une oreille ça ressort d'l'autre, et pis voilà hein. C'est, y a d'aide, pas d'aménagement d'horaires, y a rien. De base j'étais censé heu... **après ma seconde, j'étais censée redoubler parce que c'est à cause de mes problèmes de santé, parce que j'étais hospitalisée pendant ma s'conde pendant un mois et d'mi. De base j'ai le droit de pouvoir redoubler si c'est pour raison médicale et ils m'ont refusé** ».

C'est donc sur un profond sentiment d'injustice lié à la non-reconnaissance de sa maladie que Béatrice abandonne l'école.

2.1.2. Reprendre les « études ».

Rejoindre l'e2c représente pour Béatrice l'espoir de s'engager dans la vie à travers la détermination d'un « projet professionnel ». Entrée à l'école avec le souhait d'être photographe, elle déclare vouloir rentrer dans l'animation socio-culturelle pour adulte (et notamment pour travailler en EHPAD, « Etablissement d'Hébergement pour Personnes Agées Dépendantes »). Une lecture attentive de l'entretien nous permet de retracer le cheminement de cette bifurcation : après s'être renseignée sur le métier de photographe, Béatrice y a renoncé en raison des difficultés d'accès à l'emploi et du coût de la formation (inscription et internat dans une autre ville de la région). La sociologie qui était son second vœu n'aura guère plus d'attrait en raison de la longueur et du coût des études. C'est alors l'animation qui emportera ses suffrages avec une nuance, l'animation socio-culturelle qui lui

permet de développer des projets orientés vers la culture et les arts, hobbies privilégiés de Béatrice (elle nous déclare écrire, faire de la photographie, faire du dessin, avoir monté un atelier théâtre au sein de l'e2c) et discipline à laquelle elle a été convertie durant le collège, grâce au charisme de divers enseignants.

« *quand j'étais au collège mon prof d'arts plastiques, de base j'aimais pas trop ça l'art plastique, ça se voyait, il était méga passionné par ce qui se fait et il m'a transmis sa passion. Et ça c'est grâce à lui que j'aime tout c'qui est art maint'nant. Comme ma prof de musique, ou ma prof d'anglais... c'est pareil. Quand les profs ils sont vraiment passionnés, ils... on le sent* ». (...) moi **je fonctionne en fonction du feeling avec le professeur ou le formateur**. *Si le formateur se sent investi et ça se sent qu'il aime c'qu'y fait et qui transmet le fait qu'il aime, j'avais bien aimer, si j'm'entends bien avec la personne. S'il aime pas spécialement, si ça se voit que ça l'saoule un peu heu... c'est mort, même pas en rêve* ».

Béatrice est bien informée et envisage comme première étape le BAFA (Brevet d'Aptitude aux Fonctions d'Animateur) avant de préparer le BPJEPS, il faut dire que l'école la forme bien à la prospection du marché du travail. Elle a entamé toute seule des démarches pour rechercher un stage. (« *Bah mon premier stage officiellement j'ai eu énormément de mal à trouver* »), source pour elle de satisfaction et – reprenant le vocabulaire de l'e2c – gage d'autonomie (« *Après j'peux demander de l'aide toujours, mais heu... se débrouiller c'est quand même mieux. Ça autonomise, et heu, pis heu... j'sais pas, c'est quand même... on a la satisfaction d'avoir trouvé nous-même notre stage quoi* »). Elle est également en train de rechercher – aidée par son formateur référent - un financement pour le BAFA et doit déposer un projet pour le financement de la formation du BPJEPS. Béatrice est reconnaissante à la structure de lui avoir donné comme elle le dit un projet professionnel

Le « choix » de Béatrice pour l'animation socio-culturelle lui permet de conjuguer l'incitation institutionnelle douce à rejoindre le secteur de l'animation avec ce qu'elle estime être sa nature. Béatrice se définit comme une personne qui cultive l'art de la distinction aussi bien dans ses goûts culturels (Bourdieu, 1979) que dans son apparence physique dont elle a eu à souffrir.

2.1.3. Grandir et se grandir.

Béatrice entame un processus d'entrée dans l'âge adulte qui la conduit tout à la fois sur les bancs de l'e2c tout comme il l'amène à quitter le domicile parental pour un logement en foyer jeune travailleur. Cela lui permet de s'éloigner de son père avec qui elle déclare avoir des « relations difficiles ». La rémunération perçue – 650 euros – et l'APL (Aide Personnalisée au Logement) lui permettent de conquérir, selon ses propres termes, « autonomie » et « liberté » : « *déjà fallait, pour ma propre santé psychologique, que je parte de chez mon père car ça se passait hyper mal. Heu... j'ai une relation compliquée avec lui, voilà... heu... Après j'avais aussi un grand besoin d'autonomie et, hum, de liberté aussi* ». Payer son logement, faire ses courses, venir à l'e2c sont autant de conduites qui lui permettent de conquérir son indépendance. Se projeter dans l'avenir lui permet également de se prémunir contre toute rechute dans l'inactivité et la dépression : « *Hum, je me projette mais, c'est qu'il faut pour heu... avec mes problèmes de santé si je me projette pas, heu, je me noie en fait. Clairement faut que j'me projette, que j'ai des projets qui me donnent envie d'aller mieux, ça m'donne envie de sortir la tête de l'eau. Heu... voilà, que si j'ai pas d'projets bah, j'tourne sur moi-même, j'reste assise par terre pis voilà [rire]* ». Ce sont là les 1ères manifestations d'une prise d'indépendance financière et d'autonomie sociale.

« *Béatrice : Ah oui, énormément. **J'ai grandi dans ma tête**, y'a beaucoup d'choses qui se sont passées dans ma vie, heu, personnelle qui m'ont fait grandir également, mais c'est surtout grâce à l'E2C. J'ai changé mon... **j'ai trouvé mon projet professionnel**, un projet qui... qui recherche, où ils recherchent, où je sais que je me fais de l'argent. C'est pas non plus des sommes énormes, mais c'est quand même de quoi vivre. Y a pas beaucoup d'études et, c'est vraiment parfait. Donc heu, déjà ça et heu.. J'ai grandi parce que, déjà **j'ai commencé à gérer mon budget, parce que je vis toute seule maintenant**, c'qui est pas simple tous jours hein. Hum, et pis oui, franchement ça me fait grandir avec mon rapport aux autres heu... voilà* ».

Mais venir à l'e2c ce n'est pas seulement réfléchir à un projet professionnel, c'est avant tout se « trouver » (C. Van de Velde, 2008) et n'avoir pas peur de se montrer aux autres telle que l'on est. C'est la réalisation du soi dans sa relation à autrui ; c'est briser la carapace dans laquelle on s'était enfermé, s'isolant chaque jour davantage pour mieux se protéger du pouvoir tyrannique de la norme dans sa manifestation la plus violente, le harcèlement. Béatrice revendiquera souvent dans l'entretien de n'être pas comme les autres, distinction

qu'elle cultive dans sa revendication du goût légitime (Bourdieu, 1979) comme dans la présentation de soi, l'esthétisation de son apparence (goûts vestimentaires distinctifs, cheveux teintés en rose). Béatrice stylise les moindres aspects de la présentation de soi et trouve en l'école les capacités pour retourner le stigmaté dont elle a été l'objet en raison de son apparence physique (Goffman, 1975).

« Béatrice : **Bah j'suis plus à l'aise avec les autres. Parce qu'il faut savoir que j'ai été harcelée au collège... Donc, pendant une très longue période je pouvais plus m'exprimer pendant plusieurs personnes à la fois, comme par exemple pour faire un exposé. J'en étais plus capable du tout. Hum... quoi d'autre ? Pis je, j'parle plus librement avec les autres. J'me suis heu... J'ai... hum, comment dire ? J'ai brisé un peu ma carapace, et maintenant je me montre telle que je suis pour de vrai et, heu, j'fais plus... j'fais plus des efforts pour montrer quelqu'un que je n'suis pas pour plaire aux autres en fait. Et ça c'est l'EC qui m'a aidé aussi parce que je me suis sentie acceptée comme je suis. Et, voilà. Maintenant si ça plait pas aux autres ben tant pis. Maintenant j'peux m'exprimer devant tout le monde, heu, j'ai pas de soucis pas... j'stresse un peu c'est normal, tout le monde stresse mais ça va j'y arrive ».**

2.1.4. Se voir reconnue malade : une source permanente de tension.

Si la maladie est une déviance sociale légitime (Freidson, 1984), Béatrice éprouve – selon ses dires – les plus grandes difficultés à être reconnue comme telle par les institutions. Atteinte de troubles bipolaires⁵⁹, elle éprouve les plus grandes difficultés à se rendre au travail le matin, ce qui est source – à l'instar de sa scolarité au lycée – de tensions avec l'équipe pourtant jugée bienveillante des formateurs de l'e2c. C'est en Malik, son référent, qu'elle trouve une oreille attentive à ses problèmes : ses absences répétées grèvent son budget, réduit au prorata des heures d'absence. Elle souhaiterait qu'il expose cette épineuse question à l'équipe.

« Ben le référent c'est lui qui, c'est un peu... **il sert un peu d'avocat j'ai envie d'dire. Parce que, par exemple quand on a des choses à plaider comme... des demandes particulières, c'est lui qui va... On va avoir des entretiens avec cette personne afin de voir comment ça se passe pendant les cours, si y a des problèmes (...)** Moi **j'ai une super relation avec mon référent. On s'entend vraiment super bien, et j'suis contente** ». Car pour elle, sa requête est légitime. « **(en raison de) mes problèmes de santé y a des moments où les matins j'pourrais pas venir et il a fait en sorte que je sois autorisée à ne pas venir sans que ça m'pose de problème, bon après, pas la rémunération c'est pas ça mais, ça on peut pas faire autrement** ».

⁵⁹ Ce que j'apprendrai mais qu'elle ne m'énoncera pas de manière distincte

La situation de Béatrice n'est pas sans occasionner des soucis à son formateur référent. Celui-ci souhaite qu'elle puisse s'absenter le matin sans pour autant présenter systématiquement une attestation médicale. Le fait qu'elle soit déclarée malade par son médecin psychiatre devrait suffire à justifier ses absences. C'est sur la foi de la confiance qu'il lui accorde que Malik souhaite défendre la situation de Béatrice. Comment Malik envisage-t-il de plaider ?

« *Ma problématique en ce moment c'est qu'elle [la stagiaire] ne peut pas venir, elle fait des efforts je la crois, et je lui ai demandé de ramener un document du psychiatre, qui attestait son incapacité à venir tout le temps. Mais le problème c'est que si elle ne vient pas tout le temps, elle est pas rémunérée et moi ça j'ai du mal à l'accepter dans l'équipe, parce que j'ai l'impression qu'on les tient un peu avec cette histoire d'argent (...)*

P : Et elle peut voir avec le docteur pour avoir une attestation ?⁶⁰

M : Oui, mais ça suffit pas.

P : Ah bon ?

M : On peut pas, on a ce qu'on appelle des heures covid, en ce moment la Région nous donne des heures covid, mais pour des périodes de stage qu'ils trouvent pas mais pas pour ce genre de situation. Ce soir je vais essayer de l'argumenter auprès de l'équipe par exemple et Irène [coordonnatrice pédagogique] était là avec moi en entretien, je pense qu'elle va me soutenir, soutenir ma position.

P : Elle vient pas ce matin, on lui soustrait de l'argent équivalent à la part de la demie journée.

M : Oui voilà, elle perd une demi-journée de rémunération.

P : Et si par hasard elle apporte un certificat du médecin ça ne suffit pas ?

M : Là ça suffit pas. En tout cas j'en ai parlé avec le directeur, pour lui ça suffisait pas, mais ce soir je vais revenir à la charge, le connaissant un peu il va peut-être changer d'avis.

P : Elle vient pas ce matin, on lui soustrait de l'argent équivalent à la part de la demie journée.

M : Oui voilà, elle perd une demi-journée de rémunération.

P : Et si par hasard elle apporte un certificat du médecin ça ne suffit pas ?

*M : Là ça suffit pas. En tout cas j'en ai parlé avec le directeur, pour lui ça suffisait pas, mais ce soir je vais revenir à la charge, le connaissant un peu il va peut-être changer d'avis. Et ça dépend de la situation, voilà Béatrice elle est en logement depuis peu. **Elle était chez ces parents, elle a eu un logement en janvier au foyer des jeunes travailleurs donc la rémunération c'est un autre enjeu. C'est pas pareil des jeunes qui sont chez leurs parents et donc qui ont pas un loyer à payer.** Le risque si tu veux, c'est qu'elle a souvent été hospitalisée à la Charité pour des troubles psychiatriques et là le risque c'est qu'on la fasse implorer, si elle est hospitalisée on aura notre part de responsabilité. Je veux mettre l'équipe face à sa responsabilité ce soir par exemple. Il y a toujours cette problématique eu peu..., où nous référents on a pleins d'informations que l'équipe n'a pas et quand on va défendre un peu, on sent que l'équipe va dire : « **tu es pris dans la relation, tu es trop gentil avec cette personne, tu es trop indulgent, le but c'est aussi de les secouer un peu** ». Je ne sais pas chacun est différent et chacun est particulier.*

P : Finalement c'est compliqué de travailler dans une structure qui dit : être attentif à l'individualité mais en même temps il faut se donner des règles communes.

⁶⁰ Béatrice a fourni un document attestant de son incapacité à venir tout le temps mais – et c'est une hypothèse – n'est pas en mesure de fournir à chaque absence un arrêt maladie du médecin à l'origine du litige entre Malik et une partie de l'équipe.

M : Oui c'est ça. Et puis trouver l'équilibre entre pas être trop indulgent et ... Moi j'ai une nature à être trop indulgent mais je l'assume je le vis bien, je pense qu'ici c'est pas, les représentations du type : « dans le monde professionnel se sera pas comme ça », ça je l'entends beaucoup dans l'équipe mais on est pas dans le monde professionnel, on pourrait faire comme ci mais tout le monde sait qu'on y est pas. Ce n'est pas un argument pour moi du coup, je suis un peu en décalage des fois.

P : Je t'ai vu hier avant d'aller manger, tu étais avec Béatrice c'est ça ?

M : Oui je discutais avec Béatrice, ça l'embêtait vraiment de pas être rémunéré car en ce moment ça va pas du tout, le nouveau traitement à cause de sa bipolarité...

P : Elle n'arrive pas ...

M : Non elle ne gère pas et puis même elle m'a ramené un document de la psychiatre qui dit que non elle ne peut pas. Donc voilà il faut argumenter auprès de l'équipe, après je dis pas, l'équipe est pas buttée au point de ..., mais c'est un peu usant de toujours... »

La reconnaissance de son statut de malade, en dépit d'une simple attestation, constitue un enjeu crucial pour le déroulement du parcours de cette jeune stagiaire selon Malik. Il compte pour cela présenter la situation de Béatrice, arguant sa pathologie, assortie d'une attestation justifiant ses absences répétées, renforcée par ses nombreux séjours en hôpital psychiatriques. Face à l'argument opposable du libre usage de l'attestation médicale en l'absence de toute vérification médicale ponctuelle, Malik envisage de plaider la situation sociale de Béatrice. Ne pas rémunérer ses périodes d'absence, c'est prendre le risque de briser un processus fragile d'autonomisation : Béatrice vient de quitter le domicile paternel, doit couvrir ses frais de logement et d'alimentation, et occulter cette dimension revient à prendre le risque de la mettre en échec. Malik place ainsi l'équipe devant un dilemme moral : respecter la règle conformément à tout stagiaire ou bien prendre la responsabilité de l'échec voire même de la mise en danger de Béatrice faisant de l'école un « frein » à l'autonomisation de Béatrice. La résolution de ce dilemme – et Malik en fait le pari – passera la stratégie qui consiste à minimiser les risques de la part de l'équipe à défaut de partager la confiance qu'il place en Béatrice. Il espère trouver dans la responsable pédagogique une alliée et dans la direction – en qui il a entière confiance - une écoute attentive.

2.1.5. Le suivi de parcours. Béatrice peine à trouver un emploi et enchaîne les dispositifs d'aides.

Béatrice réalisera 4 stages au sein de deux établissements (EPHAD Etablissement d'Hébergement pour Personnes Agées Dépendantes). Les bilans sont positifs et se voit-elle

offrir la possibilité d'effectuer un service civique d'une durée de 8 mois qu'elle accomplira 4 mois après sa sortie. Dans le secteur de l'aide à la personne, Béatrice souhaite travailler auprès des personnes âgées dans une optique tournée vers l'animation. Le secteur de l'animation culturelle dans les EPAHD, est toutefois un marché trop réduit pour qu'elle puisse trouver un emploi ; comme le dira la CME, un animateur travaille sur 4 établissements pour avoir un temps complet. Béatrice réside toujours dans son logement, a pu enchaîner sur une Garantie Jeunes (mai 2022), activité qu'elle occupe lorsque le suivi cesse. Son état de santé et son moral ne sont pas au mieux.

Conclusion.

Ces deux portraits ont en commun la revendication d'un « temps pour soi » qui leur a été dérobé durant le temps des études. Charline, qui a dû arrêter précocement en CAP en raison de harcèlements, s'approprie l'école pour en faire une école alternative sur le plan pédagogique. Charline se dérobe cependant à la logique du projet, use de l'école dont elle déclare avoir du mal à se séparer comme d'un temps à soi qui est un temps de la réparation. Béatrice partage avec Charline le « souci de soi » mais l'exprime d'une autre manière. Béatrice revendique, à l'instar de son parcours scolaire, le droit à bénéficier du statut de malade qui l'autorise à dévier de manière légitime à la norme, ce qu'elle se voit dénier à l'école prolongeant une expérience douloureuse vécue au lycée. L'une esquive la logique du projet et se singularise par l'excès de présence quand l'autre, muni d'un véritable projet, affronte l'institution pour revendiquer le droit à se soustraire à l'obligation de présence. L'une semble porter un masque – aux dires des professionnels, unanimes à dénoncer cette conduite – quand l'autre s'adjoint les services d'un avocat en la présence de son formateur référent lors des bilans d'équipe. Toutes deux sont l'objet de délibérations à l'occasion de réunions collectives où des éléments biographiques sont mobilisés (viol et procès pour l'une, état de santé et information du psychiatre pour l'autre) pour prendre une décision. L'une et l'autre diffèrent toutefois quant à l'affirmation d'un projet professionnel : si l'une se dérobe au projet, l'autre affiche une farouche détermination dans la volonté à devenir animatrice culturelle pour personnes âgées au risque de s'enfermer dans un marché jugé trop étroit. Le calendrier de travail, peut-être choisi en raison de son état de santé qui requiert de pouvoir

dormir le matin, compensant l'étroitesse du marché. Pour l'heure cette situation permet à Béatrice de maintenir un minimum d'indépendance vis-à-vis de son père dont elle juge les relations toxiques. Il n'en va pas de même pour Charline, dont les difficultés d'insertion la conduisent à demeurer au domicile maternel, vis-à-vis de laquelle elle entretient des relations qu'elle juge nocives, celle-ci la dépréciant en permanence.

2. Du bon boulot.

Les deux profils présentés ici se rejoignent. Bien qu'enregistrée comme « sortie sans solution », la situation de ces deux stagiaires, apparaît au contraire aux yeux des formateurs, comme l'expression d'un bon travail. Ilan et Corentin montent actuellement un dossier, l'un afin d'être reconnu comme travailleur handicapé, l'autre afin de pouvoir intégrer un ESAT (Etablissement et Service d'Aide par le Travail). Ilan a rejoint l'e2c pour une seconde fois à 26 ans, avec le souhait de rejoindre le marché du travail ordinaire tandis que Corentin, titulaire d'un bac, intègre l'école en raison d'une extrême difficulté à trouver du travail. A 22 ans, il n'a travaillé que deux mois comme manutentionnaire. Tous deux entameront une « carrière morale » (Goffman, 1968) de travailleur handicapé, l'un pour se voir assigner le statut de travailleur handicapé, l'autre pour rejoindre le marché fermé mais protégé des établissements spécialisés. Les stages réalisés en établissement ont renforcé l'intuition première des salariés des écoles faisant de l'entreprise le lieu de production légitime du verdict de handicap.

2.1. Ilan n'a pas projet mais l'institution a une idée : négocier avec lui le statut de travailleur handicapé et la conduite afférente

Le parcours de Ilan peut se lire comme l'éprouvante tentative de sortie d'une carrière morale de personne handicapée. Il a très tôt entamé une carrière morale (Goffman E., 1968) d'enfant handicapé qui se traduira par une scolarité en internat au sein d'un Institut Educatif Thérapeutique durant tout le primaire. Il parvient à rejoindre l'enseignement « normal » en collège privé avant de se voir « rétrogradé » en enseignement professionnel alors qu'il rêvait

de passer un bac général. Après un 1^{er} passage avorté à l'e2c, Ilan rejoint le centre à 26 ans, bien décidé à rejoindre le marché du travail après bien des années d'inactivité. Lorsque je le rencontre, il déclare n'avoir toujours pas de « projet professionnel ».

Interrogée quant au travail conduit avec lui, la formatrice déclare travailler sur la confiance et l'intégration au groupe :

« Laure : Et c'est moi qui ai repris tout de suite à son arrivée et l'idée c'était de **redonner confiance, il a été, il est resté sept huit ans sans rien faire du tout**, donc il y a eu un temps où il a fallu qu'il **s'acclimate au groupe**, il est agoraphobe aussi, et puis ben de **faire connaissance, de prendre confiance**. Avec Ilan, c'est un profil avec lequel **je fonctionne par objectif, il a des étapes à atteindre**, où je vais dire : « ben là, il y a tel projet, ce serait bien que tu t'y inscribes, que tu te mêles au groupe ». Là, je mets des petites étapes comme ça pour l'amener à gagner en confiance en lui, il est parti du coup trois jours sur le plateau pour désherber dans une réserve naturelle, il a été avec un collectif, il a dormi en extérieur ». Laure, site 3.

Il s'agit pour Laurence de travailler par étape, le ménager de peur qu'il « implose en groupe ». Les enseignements sont pour elle l'occasion de découvrir sa capacité à exprimer ses idées, à développer une argumentation, autant de compétences qu'elle valorise dans ses enseignements.

Laure : « l'idée c'était de petit à petit de pouvoir intervenir, **j'allais le chercher, notamment sur mes cours j'allais vraiment le chercher**, ses opinions parce que petit à petit, à la suite des entretiens, j'avais capté **qu'il y avait une connaissance, il a une réflexion intéressante, il a une bonne culture générale**, et donc du coup, j'allais le chercher là-dessus, j'ai plein de cours qui demandaient d'aller fouiller dans les connaissances, et donc ben hop, il répondait, donc à force de répondre donc après ça a été de développer un argumentaire, il expliquait pourquoi il pensait ça, ce qu'il connaissait, et donc petit à petit, ça s'est, voilà, bien développé ».

Cette étape franchie, en concertation avec son éducateur référent, Laurence a désormais fixé le développement de « l'autonomie » qu'elle souhaite promouvoir à travers la recherche personnelle de stages.

Laure « Et du coup, **là, je suis dans une étape avec lui où je vais un peu plus le pousser**. Au départ, tu vois, c'était : « coucou moi, on fait gaffe » parce **qu'il ne faut pas qu'il explose en cours, parce qu'il est sous traitement**, faut pas aller le perturber, enfin il ne faut pas trop le sortir de sa zone de confort parce que cela peut le faire implorer. Donc on y allait pas à pas, là maintenant on arrive à sept mois de parcours avec Ilan, donc là tu vois je l'ai eu en entretien avec son éduc où j'ai dit : « on passe à l'étape supérieure » dans le sens où : « **ben les démarches tu vas en faire un petit peu plus toi** » parce **qu'il n'est pas autonome sur ça, sur les stages**, et au départ moi je laissais passer le truc sur le compte de la

pathologie, et puis petit à petit j'apprends à le connaître, et Ilan il y a une grosse part de : « Je n'ai pas envie de le faire », donc là maintenant on va aller le chercher sur : « Ben si , ça tu vas le faire, et de toutes façons tant que tu ne l'as pas fait, tu ne sors pas de là ». Tu vois là, on arrive à le faire appeler, avant il n'appelait aucune entreprise. Du coup, quand il est en recherche de stage, on lui dit : « Ben si, telle entreprise, tu l'appelles » et il va il appelle, il envoie des mails. **Voilà c'est un accompagnement pas à pas, c'est beaucoup sur de la mise en confiance, d'asseoir aussi sa personnalité, ce qu'il est, de le montrer en cours, du coup, cela met une dynamique aussi dans le groupe. La chance qu'il a eu aussi c'est qu'il est tombé dans une promo sympa ».**

Ilan a conscience de ses capacités et non du niveau de culture générale possédé. Du reste, questionné sur l'intérêt qu'il trouve aux enseignements, il rappelle – à l'instar des autres stagiaires – l'individualisation de l'enseignement, l'absence de notation pour insister – ce qui le démarque des autres – sur l'ouverture au monde par l'accès à la « culture ».

« Moi ça va sur différents niveaux, qu'ce soit aussi bien au niveau des cours classiques comme du français ou des math où **c'est individualisé** parce que c'est, heu... par personne en fait. **Y a pas des barèmes, mais des, des fiches où, heu, on les relis chacun à notre niveau en fait, donc là c'est, c'est plutôt bien.** Puis aussi les autres cours moins classiques où c'est plus, soit **de la culture générale, ou la culture tout court en fait, ouvert plus sur le, sur le monde extérieur et puis... où c'est intéressant aussi.** Où on progresse en quelque sorte vers, j'sais pas comment dire ça mais vers quelque chose quoi. Y aussi les cours pour l'orientation professionnelle [inaudible]

Ilan : Ben... ça s'passe bien, mais... Oui ça s'passe bien, on fait, on fait un peu des choses, puis pas que, que des cours classiques de français ou de math ou de... **On fait beaucoup de choses, heu, qui se... plus générales en fait, sur la culture et tout. J'trouve ça plus intéressant que, ben que d'faire des choses plus basiques, plus classiques on va dire, ben comme du français ou des math.** Ça permet aussi de, pas d'casser mais de faire un peu autre chose quoi. Pas juste, remettre à niveau pis bah on passe à autre chose. Non **ça permet d'ouvrir les horizons un peu, vers d'autres domaines** [inaudible] ... c'est pas mal ».

2.1.2. Le comportement en stage, creuset du verdict.

Si Ilan trouve en l'e2c un succédané de culture générale dont il n'a pu bénéficier en raison d'une orientation subie dans l'enseignement technique, les bilans de stage brossent le portrait d'une personne jugée inapte au travail en milieu ordinaire.

Après un 1^{er} stage en épicerie sociale et solidaire jugé concluant, un bilan très mitigé a été émis lors de son passage sur un plateau technique de formation à la cuisine, notamment sur ses « compétences psycho-sociales ». Lors de son troisième stage en boulangerie Ilan se montre « sérieux », « ponctuel » et « assidu » mais ne semble « pas s'intéresser », ne

« travaille pas en autonomie », reste « très spectateur », avec « beaucoup de lenteur ». Un nouveau stage en boulangerie confirmera ce point de vue, Ilan est toutefois jugé « plutôt efficace et fiable dans les tâches basiques », mais « simple » et « difficile à accompagner quand il est totalement seul ». Quand il « est seul, ça ne fonctionne pas ». Un nouveau stage en espace vert au sein d'une commune voisine livrera un verdict plus positif. Ilan a su faire preuve de « beaucoup de courage », il est « attentif », « écoute les consignes ». Le bilan fait état d'une « personnalité très introvertie », « s'exprimant peu », qui « ne pose pas de questions », « n'est pas à l'aise en présence de monde ».

Evoquant en entretien les stages réalisés en boulangerie, Ilan s'exprime de manière nuancée. S'il préfère le secteur artisanal à la production industrielle, eu égard à la diversité des tâches de l'artisanat, il déplore le peu de temps accordé par les boulangers au suivi des stagiaires, comme l'absence d'emploi dans le secteur artisanal en période de confinement.

*« Ilan : Bah c'était un métier que, comme ça j'avais voulu tester. J'ai testé, puis finalement **ça m'a pas trop plu**, donc, heu, après pour avoir...*

P : D'accord, pourquoi, c'était les horaires, c'était la charge ?

*Ilan : Ben les horaires j'm'en foutais un peu, j'commençais à espacer et tout. C'était pas ça, **c'était plutôt la charge de travail, fin le travail en lui-même**. Puis ça dépend si c'est une entreprise ou un mec. Et voilà. J'ai fait un premier stage c'était un peu des techniques sur heu, c'est une formation en fait où j'ai beaucoup appris. Donc heu ça m'avait intéressé et puis j'ai poursuivi [se râcle la gorge], et ensuite heu, j'suis allée dans une autre entreprise où c'était plus, **heu, la production à échelle et ça m'avait pas trop plus**.*

P : Les tâches étaient répétitives ?

*Ilan : Ouais, **c'est production toute la journée fallait faire la même chose**, c'était moins intéressant pour moi. Donc si j'avais continué, ça serait plus dans des petites boulangeries artisanales, **en ce moment ils prennent pas trop avec les mesures sanitaires et puis les, souvent ils sont tout seul et puis ils ont pas le temps de s'occuper des stagiaires** donc heu voilà, c'est un peu compliqué. Donc heu j'avais m'orienter plus sur autre chose mais je sais pas encore trop quoi ».*

Les jugements portés à l'encontre de Ilan mêlent sans pouvoir les distinguer deux niveaux, celui de sa difficulté à s'intégrer à un collectif et sa capacité à résister - alors même qu'il est jugé courageux - à des conditions de formation et de travail qui ne le satisfont pas. Ilan freine une production industrielle plus qu'il ne manque d'initiative. Sa trop grande difficulté à s'insérer dans les collectifs de travail emportera la conviction des formateurs, un ESAT (Etablissement et Service d'Aide par le Travail) sera jugé plus bénéfique à Ilan.

« donc là, commence vraiment à être nommé le mot esat euh bon, **c'est quelqu'un dans sa relation aux autres qui avait énormément de difficultés. Les stages, c'était une souffrance pour lui.** Et puis là, commence à poindre vraiment cette question de d'intégration dans un esat ? Un esat, c'est vraiment des établissements pour des personnes qui clairement **peuvent pas travailler dans le monde ordinaire,** qui ont besoin de tutorat constant, et cetera, mais sur un jeune homme comme ça, ça peut le faire sur le côté moyen mis à disposition pour l'encadrement. C'est un gamin qui est tellement en décalage par rapport au côté ... C'est un gamin qui était intelligent, tu vois ». Danièle, site 3.

Cela n'a pas été sans difficulté car il souhaitait rejoindre le marché du travail « ordinaire ». A cet égard, les bilans de stage ont fait office de pièces à conviction.

« **En fait, c'est quelque chose qu'on a abordé avec lui une fois qu'on avait les billes, les différents stages.** En fait, on n'aborde jamais ça à doigts mouillés, tu vois, on attend d'avoir des billes et pas qu'une quoi. Et donc du coup **c'est arrivé vraiment sur la fin de parcours** et ou même lui. Tu vois, après je te dis, c'était quelqu'un qui était très réfléchi, très pertinent, mais lui du coup, **il a dû faire le lien avec ce dont on lui avait parlé précédemment. Et à adhérer à l'idée en constatant bien qu'il est en difficulté, à qu'il est en échec à chaque fois, donc ça s'est plutôt.** Ça ne s'est pas fait tout de suite, ça s'est fait vraiment sur la fin avec des essais, des essais infructueux ». Danièle, site 3.

2.1.3. Négocier l'identité future de travailleur handicapé.

Proposer d'endosser le rôle de travailleur handicapé avant d'obtenir le statut officiel n'est pas un travail que l'on accomplit de gaité de cœur.

*et puis on fait hyper attention parce que **c'est quand même violent** hein. Bah oui*

Lorsque je l'interviewe, Ilan est en cours de reconnaissance d'une RQTH en étroite concertation avec les différents professionnels qui le suivent. Laure négocie avec Ilan sa future identité de « travailleur handicapé », rappelant en fait le travail d'assignation que décrit Erwing Goffman (1968).

« Laure : C'est vingt-cinq ou trente **s'il y a la reconnaissance MDPH. Et là on est en travail parce que tu vois lui, il a vingt-huit ans, il a une MDPH reconnue** depuis un moment et il n'y a jamais eu de demande de RQTH, de demande de reconnaissance de travailleur handicapé alors que clairement Ilan ne peut pas travailler en milieu ordinaire, sur un poste ordinaire, **il peut être en milieu ordinaire mais sur un poste adapté** et ça tant que tu n'as pas de RQTH tu ne peux pas être orienté vers ce type d'emploi, là, on est en cours de déclaration RQTH, ça va prendre six mois encore mais au moins c'est enclenché.

P : Mais vous avez de bonnes chances de l'obtenir, non ?

L : Oui, après c'est la psychiatre qui va le mettre en place, il lui en a déjà parlé, parce qu'on en a parlé en entretien, il a fait le chemin dans sa tête, du coup il en a parlé à sa psychiatre semaine dernière et

puis moi, lorsque l'on a fait son entretien avec son éduc, elle a dit : « ben oui, on l'accompagnera sur sa demande de dossier » et puis nous à l'E2C, en général, on fait des écrits, des observations sur place, en cours, en entreprise. On rédige des observations qui servent au dossier pour la déclaration du RQTH ».

Ce travail sur l'identité n'a pas été sans mal. Suite à la 1^{ère} annonce d'une possible orientation en RQTH, Ilan a été en arrêt de travail durant deux semaines. Ce fut difficile d'admettre l'impossibilité de travailler dans le secteur « ordinaire » pour lui qui comme le dira Danièle « s'est fait violence » durant tout son parcours à l'e2c.

et là il a été dans une période de crise d'angoisse vraiment super compliquée. Ouais, c'est ça. Une grosse période de crise d'angoisse à ce moment-là, une période d'absence de 2 3 semaines ».

Un an après sa sortie, Ilan est resté en contact avec l'école qui l'a assisté, en lien avec son psychiatre, l'éducateur de la MDPH ainsi que Pôle Emploi, à obtenir une RQTH. Il est pour l'heure en attente d'une place pour travailler en ESAT.

En dépit de la difficulté de l'annonce jugée violente, Danièle voit une issue positive. Si le travail engagé avec Ilan l'a été avec l'assurance de ne pas parvenir à une « sortie positive » à l'issue du parcours, la valeur ajoutée résultant de son passage par l'e2c, a permis de mener un gros travail sur le côté « psycho-social ».

« Donc on sait très bien que c'est des profils qu'on n'arrivera pas à accompagner vers une solution d'insertion, mais du moins à la sortie du dispositif. Mais on est un des dispositifs qui permet les immersions, (...) le tout c'est de trouver un peu un juste milieu nous à se dire Bah on peut le faire mais faut pas non plus que ce soit la majorité du, des publics parce qu'autrement on finit à 10 % de sortie positive. Quoi ».

« C'est un profil hyper pertinent, Ilan avec une culture de fou mais avec un handicap psychosocial assez lourd quoi, même très lourd. Ça fait partie des profils où nous on sait que la sortie sera pas positive dans nos chiffres mais où on sait que le boulot qu'on va faire avec lui sur ce côté psychosocial va être énorme et c'est ce qui s'est passé ».

2.2. Entrer dans le handicap, le difficile parcours de Corentin.

Corentin, 24 ans, se « vivait vraiment dos au mur » quand sa mère découvre via *LinkedIn*, l'école de la deuxième chance. Il attend de l'école qu'elle « l'aide à trouver une orientation professionnelle » et qu'elle « l'aide pour ce qui est notamment des entretiens professionnels ».

2.2.1. Corentin souhaite renforcer ses compétences en entretien.

Un récente expérience l'a conforté dans la nécessité de travailler cette compétence. Corentin souhaite devenir conducteur de train, passion qu'il nourrit depuis son plus jeune âge, malheureusement l'entretien pour intégrer une formation s'est mal passé. Ce ne sont pas tant les tests de logique que l'entretien lui-même qui l'a pénalisé.

« Je crois que c'était un an, un an de formation. J'avais été à une journée de recrutement, on avait passé des tests de logique. Enfin, c'est la matinée, c'était les tests de logique et l'après-midi, c'était des entretiens et **c'est aux entretiens que ça, ça a buté** (...) Enfin, à cette époque, j'avais aucune expérience en matière d'entretien, donc bon, j'étais tout content. En fait, c'était mon tout premier, c'était mon tout premier entretien d'embauche ».

Ce n'est que bien plus tard qu'il dressera le constat.

« C'est bien plus tard que j'ai appris ça, c'était bah c'était durant les vacances, au mieux, c'est **quand je dois parler de moi. J'ai tendance à me refermer, tendance à me braquer** ».

Aussi vient-il avec une exigence : travailler la présentation de soi qu'il estime tarder à venir, tout comme le travail sur le projet professionnel alors qu'il est présent depuis bientôt trois mois : « je n'ai pas l'impression d'être très orienté professionnellement ».

2.2.2. Corentin trouve un intérêt particulier à exposer en public les concepts et notions qu'il lui est donné de travailler dans le cadre de l'approche par compétences.

Pourtant Corentin n'éprouve pas de difficulté à parler en public. Interrogé sur les domaines qui l'intéressent à l'école, il citera la journée du lundi où d'anciens stagiaires viennent relater leur parcours et leur insertion, les remises à niveaux (mathématiques, français, informatique) ainsi que les activités socio-culturelles comme la préparation de la visite du camp des milles devant donner lieu à la production d'un dossier à l'adresse de ceux qui ne pourront s'y rendre. Corentin apprécie ce type d'activité et tout particulièrement la méthode ep3a, pédagogie où les stagiaires sont invités à exposer une notion auprès de l'ensemble de la promotion. Et Corentin s'est fort bien acquitté de la tâche. Il a du reste fait un cours sur les

connecteurs logiques, notion étrangement proche de sa matinée de test pour une formation SNCF de conducteur de train. Ce n'est pas étonnant dans la mesure où Corentin n'a pas renoncé au projet. Ce qui lui manque c'est principalement le fait de parler de lui-même en public !

Corentin éprouve un réel intérêt aux enseignements. Du reste, il en parle régulièrement avec sa mère avec qui il réside, les méthodes pédagogiques prônées dans cet établissement l'intéressent au plus haut point. Ils échangent même, sa mère est auxiliaire de vie scolaire et travaille auprès d'élèves en situation de handicap. Sa fonction a pu lui permettre d'observer combien les pratiques pédagogiques des enseignants pouvaient différer, découvrant chez certains des manières de faire radicalement différentes des pratiques ordinaires.

Corentin entretient un rapport ambivalent aux études. Sa trajectoire se présente comme une succession de changement d'établissements. Changement durant le primaire pour une école privée à très faibles effectifs (6 enfants par classe de niveaux différents). Il poursuivra dans le secteur privé, changeant d'établissements. Sa scolarité est marquée par un relatif isolement, et ses résultats sont jugés corrects en dépit d'un redoublement en terminale littéraire. Au terme de deux années de faculté marquées par un échec, Corentin présentera le concours pour une formation de conducteur de train. Il a maintenant 22 ans, souhaite intégrer le marché du travail et déclare ne rien avoir. L'e2c va lui permettre d'accomplir des stages, aussi est-il en recherche de stages dans le secteur de la vente.

2.2.3. Au terme de 5 stages réalisés à l'école, la progression de Corentin est jugée positive.

Corentin est sorti sans solution selon le vocable en usage de l'école. Pour autant, il a progressé. Il a pu réaliser 5 stages principalement comme vendeur en équipement ménager, agent d'accueil, ce qui l'a mis en confiance.

« Corentin, il a, **il est sorti sans solution pour l'instant mais pour moi c'est quand même une réussite parce qu'on a fait un énorme travail** avec lui et il m'a envoyé un SMS pour nous remercier vraiment un long SMS sur tout ce qu'il avait compris pour tu vois, typiquement c'est pour moi, c'est des réussites qui n'apparaissent pas dans les chiffres mais Corentin quand il arrivait, il avait fait une la fac, il avait eu un seul boulot de préparateur de commande, deux mois. Là, il a fait un stage à boulanger au comptoir

magasin, il a fait plein de stages à [Enseigne] où il a gagné en confiance en lui et aussi on a travaillé avec lui ». Judith, site 2.

Actuellement Corentin, inscrit à l'université entame une démarche en vue de l'obtention d'une RQTH, son objectif demeurant l'emploi. Il est du reste intéressant de souligner qu'il est enregistré comme « sortie sans solution », alors qu'il eut été facile, compte tenu de son inscription à l'université, de l'enregistrer comme « sortie positive » ; ç'eut été cependant ne pas tenir compte de l'objectif de Corentin qui demeure l'emploi, l'université n'étant qu'une manière de conserver un rythme social. Aussi est-il vu l'entrée dans la reconnaissance d'une RQTH, au terme de son parcours, comme la 1^{ère} étape d'un temps plus long et dont le terme sera l'intégration du marché du travail avec le statut de travailleur handicapé.

2.2.4. Nommer le handicap. Comment s'assurer lorsque l'on est un profane ?

Il est en passe d'entrer dans une ce que les sociologues américains nomment une carrière déviante, mais d'une déviance légitime, celle du handicap (Freidson 1984, Goffman 1968). Avant de se voir officiellement désigné comme souffrant d'une pathologie (ayant le devoir se comporter comme tel et de travailler au comportement attendu en conformité avec le statut octroyé par des experts), les personnes sont au préalable, désignées comme telles par des profanes, lorsqu'elles se trouvent confrontées à des situations ordinaires où une déviation par rapport à une norme de conduite est perçue, comme l'indice d'un état demandant confirmation par un médecin. De ce point de vue, Corentin a accepté d'entrer dans un tel processus.

« La tutrice qui est une excellente partenaire pour nous parce qu'elle prend souvent des jeunes en stage. Il n'y a pas d'opportunité d'emploi, mais elle prend les jeunes en stage et elle les aide à développer leur connaissance du monde professionnel, leur posture et avec Corentin, **son fils, il a aussi une reconnaissance travailleur handicapé (...)** j'avais ne lui avait rien dit à la tutrice, j'avais juste et décrit un peu les besoins de Corentin, de calme, au niveau sonore, enfin tout ce que je ce qu'on avait constaté sans mettre de mots dessus. Elle m'a appelé, elle m'a dit, « Mais Corentin, il y a un problème » et donc on a échangé ». Judith. Site 2.

Nommer, fut-ce simplement afin d'envisager l'éventualité d'un parcours de soin, engage une lourde responsabilité. Et c'est avec une extrême précaution que la CRE s'engage sur un tel

terrain, multipliant les contacts de Corentin avec des personnes qui, fortes de leur situations – enfants reconnus autistes – s’autoriseront à nommer une possible pathologie avant de songer à l’évoquer à Corentin. Une tutrice fidèle à l’école représentera le 1^{er} cercle de confirmation. Une formatrice, confrontée à une situation identique, confirmera le jugement du 1^{er} cercle.

« Elle (formatrice) lui en a parlé sans tabou. Je lui ai dit, Corentin, enfin moi en fait la difficulté c'est que si. Mais Corentin n'ayant pas de RQTH, c'est je sais pas comment en parler aux gens parce que je suis pas seule, je suis pas médecin donc je sais pas si je dis aux gens je pense qu'il a une un syndrome autistique parce qu'en fait je suis personne pour le dire ». Judith, Site 2.

La responsable du suivi post-parcours, renforcera et légitimera le fait d’en parler à Corentin.

« Cédric qui avait parlé aussi à Corentin de l'autisme que Cédric dans son environnement proche, elle connaît quelqu'un qui est autiste, donc elle avait vécu aussi ces étapes là et elle avait tout de suite identifié chez Corentin qui avait potentiellement quelque chose. Corentin, il était pas fermé au sujet, Cédric lui a conseillé un livre, le lendemain, enfin la semaine suivante, il l'avait lu. Mais c'est là aussi, on voit que le cercle personnel des jeunes compte ». Judith, site 2.

2.2.5. Un travail de persuasion : se voir reconnaître le statut, c’est s’ouvrir un marché réservé, faire reconnaître son droit.

Se voir accordé le statut de travailleur handicapé serait une formidable opportunité pour Corentin dans la mesure où celui lui ouvrirait les portes d’un marché fermé.

« Et pour moi, le jour où Corentin si il a une RQTH ça lui ouvre les portes parce qu'il y a plein de structures comme cap Emploi, le gec emploi et handicap qui fonctionnent avec un réseau d'employeurs qui recrutent uniquement avec cette RQTH, il y a plein d'établissements qui pourraient correspondre à Corentin mais qui n'acceptent des jeunes uniquement qui ont une RQTH auquel il a pas accès aujourd'hui ». Judith, site 2.

Cela n’est pas sans difficultés dans la mesure où il convient de convaincre sa mère qui, AVS (Auxiliaire de Vie Scolaire) auprès d’élèves en situation de handicap, éprouve les plus grandes difficultés à accepter un tel jugement. Corentin s’en est remis aux jugements des salariés de l’e2c et de la tutrice. C’est une réussite, par-delà la sortie positive, Corentin pour l’heure est

inscrit à l'université, histoire de ne pas rester sans rien faire, et travailler à l'obtention du statut de RQTH en vue d'un possible emploi.

Corentin, il a, il est sorti sans solution pour l'instant mais pour moi c'est quand même une réussite parce qu'on a fait un énorme travail avec lui et il m'a envoyé 1SMS pour nous remercier vraiment un long SMS sur tout ce qu'il avait compris pour tu vois, typiquement c'est pour moi, c'est des réussites qui n'apparaissent pas dans les chiffres mais Corentin quand il arrivait, il avait fait une la fac, il avait eu un seul boulot de préparateur de commande, deux mois. Là, il a fait un stage à boulanger au comptoir magasin, il a fait plein de stages avant team où il a gagné en confiance en lui et aussi on a travaillé avec lui. Judith, site 2.

L'expérience de l'e2C, à travers la multiplicité des stages l'a fait gagner en confiance, tout en participant à son étiquetage. C'est en raison des difficultés éprouvées à l'accomplissement de certaines tâches tout comme celle de s'intégrer au sein de collectifs de travail que des « profanes » s'autorisent à émettre ce jugement d'imputation causale.

« (...) ce que lui il a envie c'est de travailler, en fait ce qu'il a identifié aussi à l'E2C, c'est que finalement les missions peu lui importait, mais lui, ce qu'il veut, c'est un cadre de travail. Je trouvais que c'était déjà une énorme avancée. Je lui ai dit, "Corentin, c'est une énorme avancée. Vous avez besoin d'un travail qui peut être répétitif" en fait, à chaque fois il disait, "Oh je sais pas, ça m'intéresse pas" ou "je sais pas, ça m'intéresse pas" parce qu'en fait c'est vrai, le cœur de mission, il pourrait faire tout plein de travail à partir du moment où il est dans un environnement calme où il aurait sa place, il aurait ses habitudes et là il serait heureux en fait c'est pas tant la mission, il est intelligent, il fait pas de fautes, il pourrait faire autant de l'administratif que de l'entretien. Peu importe les missions ». Judith, site 2

L'absence de projet combiné à l'exigence d'un environnement calme dans l'accomplissement de tâches répétitives ouvre les portes étroites des « marchés du travail réservés ». C'est là une décision lourde de conséquences ; face à l'opposition d'un refus, la CRE retourne le stigmate faisant de la pathologie, la reconnaissance d'un droit.

C'est compliqué pour moi. Je pense qu'il y a un flou surtout nous on accompagne des jeunes qui sont sortis du système scolaire parce qu'à mon avis ils sont en droit d'avoir une reconnaissance travailleur handicapée mais il faut les accompagner, en prendre conscience et forcément dans les démarches ça doit venir d'eux. Et des fois, quand tu parles, tu marches sur des œufs parce que ça pour moi c'est pas un tabou, c'est un droit que les jeunes ont, mais pour eux, c'est comme une, comme une étiquette qu'on leur colle sur le front. Judith, site 2

3. Du travail gâché, avec ou sans regrets.

Shéhérazade, Hussein et Ilyes rejoignent l'école avec un sentiment d'injustice exacerbé. Shéhérazade, 20 ans, a interrompu une formation en CAP cuisine qui ne l'intéressait pas et dont elle a eu à souffrir de racisme. Elle entre à l'e2c au terme de deux années d'inactivité, période seulement entrecoupée de deux expériences malheureuses de travail, conclues par un conflit pour l'une, par une période d'essai sans embauche pour l'autre. Dans l'un et l'autre cas, Shéhérazade ne s'explique pas les raisons, notamment pour le dernier emploi où dit-elle, d'autres qui travaillaient moins rapidement qu'elles ont été retenues. Shéhérazade a vécu aux rythmes des prières qui l'apaisent, du moins provisoirement, car elle se demande ce qu'elle va bien pouvoir faire de sa vie. L'e2c lui permet de donner une inflexion à sa vie et la sortir de sa torpeur sociale. Elle souhaite travailler dans le prêt à porter, ce qui était son 1^{er} vœu lors de l'orientation en fin de troisième.

Safieddine a arrêté ses études en seconde. Sa scolarité, depuis son plus jeune âge, a été bousculée, faite de nombreux changements d'établissements. Ces dernières années, il a enchaîné les formations techniques, abandonnées en raison de choix contraints et/ou des publics jugés inciviles. Il rejoint l'école avec le souhait de ne pas reproduire un métier aussi éprouvant sur le plan physique que celui de sa mère (auxiliaire de vie) et se plait à rêver à un métier qui conjuguerait les plaisirs du café à l'ascèse de la lecture, à l'instar de son grand-père, ancien gardien de musée en charge d'une buvette.

Ilyes, 17 ans, a cessé ses études en 4^{ème} à l'âge de 15 ans. Il a bénéficié de la Garantie Jeunes à la suite de quoi, il a rejoint l'Epide avec le souhait de s'engager dans les forces spéciales. Une rixe au couteau avec un des stagiaires abrogera ses espoirs. Lorsqu'il rejoint l'e2c, il est sous suivi judiciaire (ce que je n'apprendrai que plus tard) et souhaite « trouver sa voie », si possible comme animateur sportif, à l'instar de son oncle, gérant d'une salle de sport, qui lui sert de modèle.

3.1. Un rapport à l'autorité construit avec un sentiment d'injustice et d'absence de protection parentale.

Invités à relater leur trajectoire, ces trois stagiaires font état d'une mère trop absente, du moins pour les deux premiers. Ce sont de jeunes stagiaires, issus des classes populaires, d'ascendance étrangère⁶¹, pour lesquels la vie n'a pas été un long fleuve tranquille. Shéhérazade et Safieddine ont eu - lorsqu'ils ont dû affronter des situations critiques - à pâtir d'une mère qu'ils jugent avoir été absente. C'est le cas pour Shéhérazade lorsqu'elle a eu à dénoncer le racisme d'un enseignant et qui se fera désavouée par une institution (enseignants et élèves) faisant front contre elle, sans pouvoir bénéficier du soutien inconditionnel de sa mère ; c'est également le cas de Safieddine pour qui sa mère, trop occupée à ses soucis et épuisée par son travail, a failli à ses devoirs de tutrice. Du reste, confronté à des situations de harcèlement, Safieddine ne bénéficiera d'aucun soutien, ni des surveillants de l'établissement, exigeant de lui qu'il se comporte en homme, ni de sa mère, absente en raison de son état de santé aggravé par ses conditions de travail. Tous deux, ont eu à souffrir de parents qui, confrontés à des situations de domination sociale, ont adopté des postures d'adaptation (« apprendre à vivre avec ») qui sont interprétées d'une part comme un renoncement à la lutte et d'autre part comme un déni de protection. L'une et l'autre refusent cette fatalité ; lorsqu'ils intègrent l'école, c'est avec un profond sentiment de défiance vis-à-vis de la parole adulte pour l'une et une attitude de confrontation pour l'autre.

Ilyes, mineur, présente un autre cas de figure, dont je ne serai informé qu'après sa sortie de l'école. Selon les salariés de l'école, sa mère est trop absente ou trop présente. En effet, en formation de « conseillère en insertion professionnelle » lorsque Ilyes était en stage, celle-ci interviendra régulièrement dans le travail de salariés de l'e2c exacerbant les tensions ; simultanément, en déplacement dans une commune éloignée pour suivre sa formation, celle-ci sous-louera l'appartement familial dont la régie sera déléguée à Ilyes. Il intègre l'école avec le souci de trouver rapidement une indépendance financière à même de lui permettre l'accès à un logement indépendant.

⁶¹ Il s'agit là d'une expérience du monde partagée de certains nullement une expérience commune à tous les stagiaires ayant une ascendance étrangère maghrébine et notamment algérienne.

3.2. Des parcours brefs pour les garçons conclus par un conflit, un parcours pour la jeune femme achevé sur une note de regrets.

Saffieddine et Ilyes achèveront le parcours assez rapidement (2 et 3 mois). Safieddine sera exclu en raison d'absences et de retards permanents durant la période d'intégration. Ilyes terminera son parcours pour rejoindre une formation en apprentissage qu'il arrêtera dès la 1^{ère} semaine. Ces deux situations permettent d'observer les rapports qui s'établissent en formateurs et stagiaires lors de situations jugées critiques.

3.2.1 Safieddine : un révolté dans l'e2c.

Saffieddine a été exclu en raison de ses nombreuses absences et retards, mais plus encore parce qu'il ne « voulait pas prendre sa part de responsabilité » et que sa conduite commençait à porter préjudice à l'engagement des stagiaires de la promotion. A trop laisser la bride filer, on s'expose à une démobilisation générale, aussi a-t-il fallu prendre une décision. Ce qui n'est pas une tâche aisée.

« y en a 3 qui sont sortis sans solution. Et c'est aussi ... enfin moi je joue avec nos résultats comme je ne l'accepte pas quand tu vois là nos résultats et **on doit atteindre les 60 % et du coup c'est mon objectif et tout ça. Mais d'un autre côté j'y mets du sens, j'essaie de comprendre** et c'est ça, c'est sur ça. Un jeune qui s'absente c'est aussi. Voilà comprendre pourquoi Safieddine on a pris cette décision parce qu'à un moment donné, **ça desservait tout le monde** et que lui, **il faut qu'il apprenne**. Il était jeune et c'est comme ça, on ne renvoie pas les enfin on n'est pas en période d'essai sur le seul critère de l'absence, tu vois ? ». Judith, site 2.

Déclarant son embarras, Judith enchaîne alors sur son travail qu'elle juge difficile dans la mesure où elle doit accepter de composer en permanence avec des aléas, consubstantiels à son activité en raison de la vulnérabilité des personnes et des exigences des entreprises. Le « cas » Safieddine n'est que la face immergée de l'iceberg. Il révèle les tensions internes à l'exercice du métier, s'insinuant au cœur des individus. Le métier réside toujours dans l'art d'équilibrer règles et souplesse dans l'application de celles-ci, sanction et tolérance. Il est en revanche des actions qui appellent sanction immédiate : absentéisme répété au point de démobiliser un groupe, absentéisme généralisé quand un représentant d'entreprise se

présente en centre de formation. Confrontée à ces situations jugées délicates (absentéisme en raison de « freins », stage annulé en raison d'un aléa), Judith déclare :

« des fois moi j'ai fait, des fois **j'étais très mal à l'aise hein, je mets en place une action entreprise, on est censé avoir un groupe de 10. Une fois, je me suis retrouvé à 2, 2 jeunes. Enfin c'est la honte. Moi j'avais honte alors que j'y suis pour rien. C'est une variable que je ne maîtrise pas, mais il y en a quand même une personne qui se mobilise pour 02h00 soit une matinée, le temps de, pour deux jeunes. (...). Après j'ai, on a fait un point avec les jeunes, j'ai essayé de comprendre, on a mis des sanctions parce qu'il faut mettre mais voilà c'est tu vois l'absentéisme, la présence, t'as pas tout en fait t'as pas la 100 % la maîtrise sur les choses et c'est un mode de fonctionnement ».**

Confrontée à de telles situations, Judith a pu élaborer sa propre philosophie de l'action. L'aléa est une variable du travail comme une autre qu'il convient d'accepter. C'est à cette seule condition qu'il est possible de s'ajuster au rythme des entreprises comme à celui des stagiaires. L'application rigide de la règle peut conduire à la défection des stagiaires, aussi faut-il jouer du « cadre » et du « laxisme » selon l'appréciation de la situation.

« On gère de l'humain en insertion pro avec son niveau de maturité, son niveau de fragilité. On gère aussi les imprévus du côté entreprise parce qu'il faut savoir que l'entreprise, son cœur de mission, c'est pas l'insertion des jeunes. Donc en fait des fois ils ont des urgences, des trucs, donc on se réajuste et on comprend. Moi je comprends. Et c'est la **non-maîtrise des variables, c'est une variable en soi, c'est inhérent à notre fonctionnement. Ça veut pas dire qu'on peut pas toujours travailler dessus pour la réduire mais pour moi on n'arrivera jamais à effacer ça ».**

« Il faut aussi l'accepter. Je pense que c'est ça en fait la clé, c'est de l'accepter, c'est de dire que si on accepte, si on prend cette non-maîtrise des variables comme une variable en soi, on apprend à travailler comme ça. Je pense que voilà, l'agilité, l'écoute, l'échange avec les jeunes. Il faut mettre ce qu'il faut de cadres et en même temps ce qu'il faut de laxisme parce que sinon on les perd, ils sortent du parcours et en fait ça donc ».

La conduite de safieddine est – de ce point de vue – jugée rédhitoire, ce qui lui vaudra exclusion. Il s'agit d'un « parcours sans solution » mais pour lequel le travail est jugé avoir été mené à son terme.

3.2.2. Quand une mère et son fils « foirent » le travail.

Ilyes quitte l'école pour un apprentissage d'agent de restauration au terme de trois mois de parcours. Il fait un « abandon de poste » trois jours plus tard. Informée, la personne en charge du suivi essaye de comprendre les raisons et appelle immédiatement la mère avant de se mettre en contact avec l'entreprise. Selon les dires de la mère, Ilyes a quitté son poste de travail dès qu'il a pris connaissance du salaire d'un apprenti. Informé le patron proposera une rallonge portant la rémunération à 900 euros de manière à ce qu'il puisse louer un appartement à la condition toutefois qu'il regagne le poste dans la journée. L'information est toutefois donnée au conditionnel ; Ilyes aurait une chance d'être repris s'il reprenait son poste dans la journée, ce qu'il refusera.

Sollicitée pour une possible réintégration d'Ilyes à l'e2c, l'équipe s'y refusera pour une double raison. Ilyes est exigeant, il souhaite un studio quand il pourrait bénéficier d'une place en foyer jeune travailleur et d'autre part, la mère est systématiquement intervenue dans le suivi de la formatrice référente, bousculant sa manière de travailler, ce qui n'est pas sans soulever l'indignation de l'ensemble de l'équipe de travail. Ilyes, en dépit de son absentéisme – fait énoncé par les professionnels – et de son désintéret pour le travail pédagogique conduit à l'école (ce qu'il m'énonce en entretien), a bénéficié d'une mobilisation maximale de sa formatrice référente – sous l'insistance de sa mère - afin qu'il puisse trouver une formation.

« **Éloïse l'a pris par la main.** Les CV ils sont montés place du centre ville: "Vous rentrez, vous demandez un contrat d'apprentissage", il revient, "comment ça s'est passé, on débriefe et tout allez dans le 2ème, on recommence", **elle l'a boosté à fond, ce qu'on fait pas normalement de les prendre comme ça par la main et de le faire.** Et il **plante tout parce qu'il est pas assez payé.** Enfin t'es en contrat d'apprentissage alors il y avait plein de solutions. Il aurait pas eu un studio, il aurait eu un foyer jeune travailleur et puis et ça aurait évolué. Le patron était prêt à mettre une rallonge tous les mois. Enfin y en a pas beaucoup des patrons qui rallongent comme ça, juste enfin bon. Donc le paquet cadeau, il y avait le nœud, il y avait tout bon, si s'il en veut pas il en veut pas quoi c'est pas la peine ». Francine, Site 4.

Travailler auprès d'Ilyes n'a pas été de tout repos. Si sa formatrice référente était informée de la situation judiciaire d'Ilyes, elle découvrira progressivement sa situation : Ilyes bénéficie d'une RQTH - ce qui n'est pas un facteur pénalisant – mais surtout, sa mère sous-loue son appartement pour donner la gestion à son fils tenu de cohabiter avec des étrangers.

« Elle a essayé de lui trouver logement, la N* et tout au S*. Il y avait un suivi pji [Protection Judiciaire de la Jeunesse]. Alors Ilyes accepte de retourner vivre chez sa mère, donc un bijou : la maman est CIP [Conseillère d'Insertion Professionnelle] la maman va faire ses stages à [Ville située à 200 Km) parce qu'elle a pas trouvé ailleurs mais bon par contre la maman loue son appart, sous-loue son appartement parce qu'elle a besoin d'argent. Et laisse son fils mineur dans l'appartement qui doit gérer les gens qui viennent, leur faire les courses et tout. donc y a des fois où il partait de la maison aussi parce qu'il en avait un peu marre ».

Informée Eloïse a cherché une place auprès d'une résidences pour jeunes en formation⁶² afin de soulager Ilyes d'une telle charge. Son refus signera une fin de non-recevoir, il sera répondu à la mère qu'il est sorti et qu'il n'est plus possible de réintégrer le dispositif ; ce qui n'est pas vrai mais sera pourtant affirmé car comment travailler avec ce « couple » plaçant la formatrice en situation d'injonction contradictoire.

3.2.3. Shéhérazade foire le travail mais l'équipe croit en ses capacités.

Shéhérazade a quitté l'école sans aucune solution. Les salariés rencontrés restent cependant confiants, Shéhérazade est une personne jugée « intelligente », « pertinente », dotée d'une « forte personnalité » qui de surcroît, lorsqu'elle décide de se concentrer « rédige sans la moindre faute d'orthographe ». Elle présente toutefois des problèmes de « posture », notamment durant le seul et unique stage qu'elle a réalisé dans la vente de produits alimentaires. Shéhérazade ne respecte pas les temps de pause et a même été jusqu'à refuser un emploi d'été.

« Elle a fait son stage, elle s'est bien entendue dans l'équipe, ça se passait bien. Moi j'avais appelé le tuteur, il m'a dit « Bah ça se passe bien », j'appelle Shéhérazade elle me dit "ça se passe bien, j'ai fait ça", elle a fait un mois de parcours, j'ai fait ça une semaine et demie. Enfin on reprend une semaine et demie, tout se passe bien. En fin du stage, je fais l'évaluation de stage et en fait, à l'évaluation le tuteur (...) mais gros problème de posture de Shéhérazade, **elle prenait sa pause à n'importe quel moment. Elle allait se faire doré la pilule au soleil devant le magasin**, enfin tu vois des trucs, elle s'est tiré une balle dans le pied. Et surtout là, donc tu vois imaginons qu'elle n'ait pas aimé la poissonnerie, là où je dis qu'elle avait refusé des opportunités, c'est **qu'il lui a dit "est-ce que ça te dirait un job d'été ? Même en rayon ?" Et elle lui a répondu, cet été, je peux pas, je pars au Bled textuellement** et donc là, ça a été

⁶² L'association s'adresse à toute personne ayant besoin d'un logement pour accéder à une formation ou à un emploi (contrat d'apprentissage, contrat de professionnalisation, garantie jeune, stage, reconversion professionnelle, CDD, CDI) partout en France Métropolitaine.

compliqué. Parce que j'ai pas compris en fait Shéhérazade, son parcours il s'est terminé euh Elle avait été prise à Ca pour une CQP mais en fait la mise en place de la formation s'est pas faite donc elle a été reportée à l'entrée en septembre ». Eric, site 2.*

Alors qu'elle désire travailler dans le prêt à porter, Shéhérazade se voit offrir une proposition dans la vente de poisson, elle qui a tout fait pour s'affranchir du travail de cuisine, la voilà qui se voit offrir une opportunité dans un métier qu'elle juge dégradant. Du reste, a-t-il fallu mener un intense travail de persuasion,

« Elle avait fait un stage à Ouda en poissonnerie parce que du coup on a tenté la vente spécialisée et en fait à Mh, ils sont tellement en recherche de personnes, notamment dans les secteurs comme la poissonnerie ou la fromagerie qu'ils ne demandent plus forcément à ce que la personne soit issue d'une formation ou fasse une formation en alternance. Ils forment en interne. Donc elle aurait pu être, elle aurait pu voir le contrat tout de suite. **Donc déjà on a fait un gros travail de sensibilisation de Shéhérazade sur la sur la poissonnerie parce qu'elle avait des préjugés sur ça** ». Judith, site 2.*

Sa conduite s'apparente à un refus ce qui rend la tâche difficile d'autant plus que Shéhérazade souhaite désormais systématiquement porter le foulard.

*« Elle oscillait beaucoup, des fois c'était pas un souci de travailler sans le voile pour un premier travail, des fois c'était impossible parce qu'elle en avait marre. **Elle l'avait déjà assez enlevé** ». Judith, site 2.*

Ce qui les conduit – elle et sa responsable - à identifier sur une carte les quartiers où le foulard est accepté et ceux où il est refusé, restreignant l'aire de prospection des stages. Alors même que cette entreprise n'émettait aucun interdit, ni même réserve en la matière Shéhérazade, par sa conduite, a refusé un emploi avec formation sur titre professionnel à la clé. Ce qui offusque les personnels de l'équipe.

Le port du foulard devient alors une question psychologique dont on s'interroge sur la sincérité de la volonté : quelle est la part de la volonté et celle de la contrainte diffuse de l'environnement dans la décision de Shéhérazade ? Cette dernière ne se dévoilera pas devant les responsables de formation !

*« J'ai l'impression **qu'elle avait vraiment des choses en elles-mêmes** qui, même la question du ... ça, je sais pas comment tu vas le traiter, mais la question du voile était quelque chose de très présent dans le parcours de Shéhérazade, c'est à dire que je sais pas exactement à quel, quelle est sa part de choix*

personnel ? Je pense qu'elle avait envie de porter le voile mais je sais pas, je jusqu'au où, où la pression de l'environnement était un enjeu dans, sur cette question-là ». Judith, site 2.

« Elle semblait très à l'aise, très en fait, **elle a quand même complètement caché ses failles**. Enfin c'est mon analyse hein, je suis pas psychologue mais **elle a complètement caché ses failles ce qui fait qu'on a pas pu vraiment travailler en profondeur sur ça**. Elle a jamais vraiment changé sa posture qui était en fait **une carapace à son manque de confiance en elle** alors moi j'ai essayé de travailler avec elle sur ça. Tu Par exemple quand je lui ai parlé de son manque de confiance. Ça lui a tout de suite mis les larmes aux yeux. Il y avait vraiment quelque chose de très enfoui. Et Shéhérazade, elle a, elle a carrément refusé des opportunités pros qui étaient dans son dans son secteur d'activité ». Judith, site 2

Shéhérazade ne joue pas le jeu, restreint son champ d'action, ce que comprend et accepte tout à fait sa responsable mais elle regrette de n'avoir pu échanger avec elle, de manière à comprendre quel était le(s) frein(s) enfouis en elle.

« enfin il y avait vraiment plein de choses qui n'ont pas été travaillées parce qu'elles s'est pas ouverte sur plein de points ». Judith, site 2

L'équipe demeure toutefois confiante, même si le goût amer de la frustration effleure les lèvres de la locutrice.

« **Elle était pleine de capacités, c'est ça qui moi qui me frustre, que je croyais beaucoup en son potentiel** parce que c'est une jeune femme pleine de sensibilité et très intelligente. C'est quasiment aucune faute d'orthographe enfin, quand, elle se concentre, elle a vraiment, ouais moi je vois qu'elle pige. Mais là, il y avait beaucoup de choses qui se jouaient en elle-même ». Judith, site 2

Conclusion.

Ces trois cas de figure présentent des situations de contestation de l'ordre social. Safieddine intègre l'école avec un sentiment de révolte lié à l'exploitation économique de sa mère, à l'origine de ses problèmes de santé, qui l'ont conduite à délaissier ses fils, laissés à eux-mêmes et qui ont dû affronter la vie sans la moindre protection. Il en a résulté une scolarité hachée par les changements d'établissements en raison de harcèlements, l'absence systématique d'empathie de la part des adultes – notamment au sein de l'institution scolaire - lorsque Safieddine souhaitait se confier ou bien trouver dans l'infirmerie une aire de repos. L'ordre imposé par l'e2c réveillera en lui une fibre contestataire qui conduira à son exclusion. Du

point de vue de l'équipe, il est impossible de travailler avec une personne qui n'est pas en mesure d'accepter sa part de « responsabilité » dans l'échec d'une relation, preuve d'absence totale de maturité.

Shéhérazade rejoint l'école sur les conseils de sa sœur afin de rompre avec une période d'isolement complet, la prière ordonne le rythme de sa vie mais ne suffit pas à alimenter son désir de vie sociale d'autant que Shéhérazade souhaite répondre à une question qui la taraude : « Que vais-je devenir ? » Elle intègre l'e2c, armée d'un sentiment de défiance envers les institutions : des expériences malheureuses à l'école comme au travail l'ont convaincue du racisme d'une partie de la société française. Elle en a fait une expérience douloureuse et a dû affronter seule les obstacles qui se sont dressés sur son chemin et ne souhaite pas reproduire la conduite résignée de sa mère. Le port du foulard, peu toléré dans la société, conduit à restreindre le choix des possibles : travailler dans le prêt à porter et porter le foulard semblent inconciliables, ou du moins restreint considérablement les opportunités d'emploi. Dans le même temps vendre des poissons alors même qu'elle a tout fait pour quitter le domaine de la cuisine lorsqu'elle était en formation semble une « dissonance cognitive » complexe à gérer. Shéhérazade rejoint l'e2c pour accomplir son 1^{er} vœu scolaire et la voilà qui se voit « rabaissée » non pas seulement en cuisine, mais à vendre des produits odorants, matière 1^{ère} du travail de transformation en cuisine. Et cela, parce qu'il s'agit d'une rare entreprise identifiée comme ne faisant pas obstacle à cette revendication. « Faire sauter » le stage, c'est une manière de refuser une proposition perçue comme dégradante.

Et réduire cette question à un simple frein psychologique, comme le veut la doxa de la formatrice, c'est probablement imposer une vision a-politique d'une situation que Shéhérazade ne sait que trop bien combien elle engage une définition politique du vivre en commun. Défiante en raison de sa trajectoire, Shéhérazade refusera de se livrer amputant la bonne volonté de sa formatrice, pourtant totalement engagée et toujours soucieuse du respect de la liberté de Shéhérazade.

Ilyes figure « l'ante-e2c ». Il refuse un contrat d'apprentissage que lui a quasiment offert sur un plateau la formatrice référente en charge de son insertion. C'était pourtant un 1^{er} pas lui permettant de s'affranchir de la tutelle d'une mère jugée irresponsable. Il lui suffisait de tempérer son désir d'émancipation, accepter de loger en foyer jeune travailleur, avant de parvenir, grâce à son ancienneté en tant qu'apprenti, à pouvoir prétendre à un studio dans

les années à venir. Ilyes a même refusé la proposition d'une possible prime doublant quasiment son salaire et lui permettant d'accéder à ce qu'il souhaitait : un studio ! Un comble, lorsque l'on connaît le marché du travail. Ilyes refuse l'ascèse des classes moyennes et le clame avec la verdeur de son jeune âge. Il s'agit là d'une contestation d'un possible jeune travailleur qui ne trouve pas les conditions de son émancipation. Dans un pays où la défamilisation n'est pas instituée, et notamment pour les classes populaires, le soutien familial constitue le marchepied pour travailler à son insertion. La situation contraignante qu'il vit fait de lui un adulte avant l'âge sans qu'il ait les moyens effectifs du rôle qui lui a été assigné.

4. Chemins de traverse.

Baptiste et Cédric partagent le fait d'avoir changé de direction au regard de leur projet initial.

4.1. Le chemin de traverse de Baptiste.

4.1.1. Mécanicien moto, un projet avorté.

Baptiste, 20 ans, quitte l'e2c au terme de 9 mois sans aucune solution. Son projet – réparation mécanique moto - n'a pu être mis à exécution. Plusieurs centres de formation étaient prêts à l'accueillir mais il n'a pas été possible de trouver une entreprise prête à le prendre. C'est pourtant un souhait vis-à-vis duquel il affiche une détermination sans failles, du reste sa responsable d'insertion évoque, relatant son expérience, un « jeune incroyablement déterminé ». Baptiste a certes fait des stages en mécanique auto mais cet environnement lui déplait fortement ; l'ambiance « virile » et industrielle des ateliers de réparation mécanique-auto ne lui sied pas. Baptiste souhaite travailler dans l'univers des initiés, celui des mécaniciens pour lesquels chaque activité sur une nouvelle moto s'apparente à une œuvre. Ancien lycéen déçu de l'éducation nationale en raison de deux orientations subies, il amorce une bifurcation lorsqu'il regagne l'e2c. Il souhaite désormais se spécialiser dans la mécanique à l'instar de son père qui a pu l'initier durant son enfance, tout en s'en démarquant, « colorant » son goût d'une volonté esthétique, celui de travailler sur de rares et belles machines. Motard c'est également pour lui l'occasion de concilier activité professionnelle et

hobbies. En dépit d'une détermination farouche, il ne trouvera pas d'issue à ses espérances. Il quitte toutefois l'école sur un ton laudatif.

« On m'a on m'a donné quand même beaucoup de conseils. J'ai beau. **J'ai eu beaucoup de temps pour moi là-bas pour réaliser vraiment mes CV les imprimer, les étudier, les formater. Donc franchement j'ai été très bien suivi. Non, franchement c'est vraiment impeccable** ».

« Je n'ai rien à redire là-dessus c'est vraiment parfait. L'ambiance avait été vraiment nickel. Et **je trouve qu'ils sont vraiment bien à cheval sur les avancées des jeunes, bien présents**. Le suivi est vraiment parfait. Ils proposent plein de d'activités, plein d'oui, de remises à niveau, plein de comment dire, plein de progression, ils mettent en place. Des oui, des progressions pour les jeunes en fait, ils les aident beaucoup et c'est ça que tu trouves vraiment bien ».

4.1.2. Une sortie « sans solution ». La CRE en charge de sa situation lui propose une offre d'emplois éloignée de son domaine de prédilection. Les arguments émis pour emporter la conviction.

Baptiste recherche durant trois quatre mois un emploi sans succès, à la suite de quoi il rejoint les apprentis d'Auteuil où il trouve une ambiance et un suivi proche de ce qu'il a connu à l'e2c. C'est pour lui l'occasion de retravailler son CV et de continuer à prospecter.

Questionné sur l'éventualité d'un conseil à donner à un proche concernant l'e2c, Baptiste affirme :

« Qu'il soit vraiment déterminé et accepte vraiment toutes les aides qu'on peut lui offrir parce que c'est vraiment un très bon suivi. Donc qu'il soit ouvert et qu'il. Et qu'il fasse la mission principale, c'est à dire découvrir son métier et puis foncer vraiment, essayer de découvrir tout ça et puis de se lancer un projet ».

Il travaille à l'heure actuelle comme agent d'entretien dans une chaîne hôtelière. Au terme de son CDD il devrait pouvoir bénéficier d'un CDI et d'une formation (titre professionnel). C'est une opportunité d'emplois qui lui a été proposée par Judith, la CRE avec qui il est resté en contact. La proposition de Judith l'emportera grâce à la mise en équivalence opérée : Baptiste aime les belles motos comme il recherche la bonne ambiance au travail, travailler dans un hôtel 4 étoiles pourrait trouver son assentiment.

- « Judith : C'est aussi quelqu'un qui était très sensible au cadre de travail. Et qui était, qui aimait beaucoup le service à l'autre aussi, il avait.

- P : Voilà dans l'ambiance de travail.

- Judith : Aussi une **bonne ambiance** et aux cadres, **il aime les belles choses**, le beau cadre et donc j'avais gardé contact avec lui parce que je l'avais suivi. Et quand il a eu l'opportunité chez B [chaîne hôtelière], j'en ai parlé d'accord. Et donc là il est en formation et il travaille dans un hôtel qui est magnifique hôtel parce qu'en fait la chaîne, ils ont plusieurs hôtels. C'est un 3 étoiles je crois enfin 3 ou 4 étoiles, et donc il est très content ».

4.1.3. Un rapport instrumental à l'emploi : libérer du temps afin de pouvoir se consacrer à sa vocation.

Baptiste a accepté l'offre mais se dit déçu de ne pas avoir de relations avec la clientèle lui qui – selon les dires de la CRE – aime beaucoup le service à la personne. Les horaires et les tâches d'agent d'entretien ne lui permettent pas de satisfaire un tel souhait. Baptiste travaille de 9 h à 11 h et de 12 h à 16 h 30. Il souhaite, à terme, connaître une promotion au sein de la chaîne hôtelière, quitter ce sale boulot pour offrir un service honorable à la clientèle.

« Je compte bien rester là-bas pendant 6 mois et **vraiment essayer de tout faire pour avoir tout de même ce diplôme qui est un diplôme professionnel**. Mais on va dire un peu plus poussé que professionnel en tant que valet de chambre. Et juste après peut être évoluer dans l'hôtel lui-même, donc que ça soit dans celui dans lequel (hôtel) je me trouve actuellement ou bien dans d'autres, mais **évoluer dans un hôtel, pas forcément rester au stade valet de chambre** ».

Comme il le dira crument à un autre formateur :

« [il] s'attendait à faire major d'homme, mais en fait il fait le ménage, il nettoie les chiottes, il me dit « mon boulot, c'est de parler avec les cuvettes. Là je résiste, j'en peux plus ». Eric, site 2.

Baptiste trouve la force de patienter car sa vocation reste l'écriture. Il souhaite devenir écrivain, aussi son emploi du temps lui permet de concilier son emploi avec ce qu'il considère être son vrai travail. C'est du reste, avec l'argument de la conciliation des temporalités, que Judith l'a convaincu.

« Baptiste, il a une passion pour l'écriture. À un moment donné, à la fin de son parcours, il m'avait dit, "Moi, je veux devenir écrivain". Sauf que pareil ambition et rêve, **moi je ne freine jamais l'ambition de quelqu'un, donc par contre devenir écrivain comme ça se fait pas**. Et donc il avait besoin de temps aussi

pour écrire et donc ce qui était intéressant, c'est que cette formation là qu'il suit actuellement, elle est que le matin, en fait il travaille, donc ça lui laisse les après-midis, les soirées ». Judith, site 2.

Baptiste partage avec de nombreux lycéens d'extraction populaire une acculturation au goût légitime (Bourdieu, 1966 et 1979), qu'il souhaite reconvertir dans le domaine de professionnel. Le frein mis à sa vocation de mécanicien moto ne l'affecte pas réellement dans la mesure du fait où il peut entretenir son rêve. Le travail qu'il réalise pour l'heure, s'il se conclue par un CDI et une formation délivrant un titre professionnel, nourrit l'espoir de quitter un travail qu'il juge dégradant (parler à des toilettes). Le rapport instrumental qui entretient avec cet emploi, grâce au temps libéré, entretient l'espoir de pouvoir s'affranchir – fut-ce symboliquement – du monde de la souillure (Douglas, 1981) grâce au travail d'écriture.

Ce goût des lettres ne se dément pas. Lorsqu'il était à l'e2c, l'expression écrite, orale ce qu'il appelle le français restait son sujet de prédilection majeure.

Tout ce que je voulais faire en ce moment, je vous le dis, c'était vraiment du Français. Mais sinon, je me focalisais vraiment là-dessus. Donc je faisais rarement autre chose. Sauf les petits exercices qui. Que qui qui m'ont été un petit peu forcé, mais sinon je non, je suis toujours resté en français.

Il souhaiterait du reste, s'il le peut, obtenir un baccalauréat afin de s'inscrire en lettres à l'université.

4.2. Quentin se donne du temps.

Quentin a interrompu ses études en 1^{ère} année de BTS (Bâtiment et travaux publics) ne s'estimant pas au niveau avec un bac professionnel maintenance. Convaincu qu'il reste un « manuel », il débute en apprentissage un CAP de mécanicien qu'il ne terminera pas. Il entre en conflit avec l'entrepreneur et son fils et fait état de harcèlements qui le plongeront dans la dépression. Sur les conseils de sa mère qui s'est renseignée, il rejoint l'e2c. Au terme de son parcours, il est enthousiaste car il a « repris confiance en lui », lui « qui n'avait plus envie de rien ».

Durant les cinq premiers mois de son parcours Quentin a enchaîné les stages dans le bâtiment comme plaquiste et chauffagiste. Interrogé sur ces différents stages, Quentin témoignera son intérêt pour des métiers ou des activités polyvalents. Il préfère – comme de nombreux stagiaires – la diversité des tâches liées à un métier à une spécialisation à outrance. Du reste, le fait de pouvoir combiner deux métiers – plaquiste / carreleur – au sein d’une même entreprise comme il aura pu le faire aura sa faveur. Pourtant parvenu à mi-parcours Quentin, alors même qu’il avait une proposition d’emploi dans l’une des entreprises qui l’avait accueilli en stage, éprouve des doutes et refuse la proposition d’emploi, à la grande surprise de l’ensemble des stagiaires lorsqu’il leur annonce en réunion de début de semaine. La pénibilité du travail, la saleté des chantiers, la rudesse des artisans le rebutent. Il ne parvient pas à s’identifier à un tel monde.

« Quentin fait partie de ces jeunes qui font pendant 5 mois, ils sont sûrs de leur projet. Il a fait plein de stages qui se passaient bien et tout. Et puis d'un coup il s'était dit, Oh finalement le bâtiment. Il s'était rendu compte grâce à l'expérience que travailler, être toujours d'un coup, ça lui plaisait un peu moins. Alors à la fin de son parcours, il voulait s'orienter un petit peu ».

Quentin suit actuellement une formation pour le groupe [Nom d’entreprise], société d’organisation d’évènements pour laquelle il apprend la réalisation et la mise en scène de décors. Cela lui permet de sillonner la région dont il est originaire, poussant même la route jusqu’à la capitale, ce qui le ravit.

5. Des sorties positives où s’exprime pleinement l’autonomie des stagiaires.

Les situations que nous allons présenter regardent deux stagiaires qui refuseront un 1^{er} emploi et une formation en apprentissage en raison de conditions de travail qu’elles jugent inacceptables. De retour à l’école, elles mèneront par elles-mêmes, en pleine autonomie, parfois même à la dérobée des regards des formateurs et CRE, des démarches qu’elles concluront à leur avantage.

5.1. Eglantine : une jeune femme jugée timide qui sait dire non.

Eglantine incarne, à travers sa trajectoire, ce qui est jugé comme du « bon boulot » en dépit de difficultés rencontrées lors du suivi. Parvenue à l'école de la deuxième chance après de nombreuses tentatives avortées dans différents CAP – pas moins de trois - Eglantine rejoint l'école de la deuxième chance avec le souhait de travailler en restauration collective, renouant avec une 1^{ère} orientation en CAP cuisine qu'elle avait pourtant abandonnée. Hésitant entre pâtisserie et cuisine, métiers qu'elle avait débuté durant son cursus scolaire, sa conseillère mission locale, lui a suggéré la restauration collective, lui suggérant la pâtisserie comme hobbies. Son choix se porte sur la restauration collective car Eglantine éprouve de grandes difficultés à tenir les rythmes de travail de la restauration privée. Lorsque nous l'interrogeons, elle a suivi un stage au sein d'un hôpital où elle avait eu l'occasion de travailler durant sa 1^{ère} année de CAP. Elle se caractérise, selon ses propres dires, reprenant en cela le discours des formateurs / CRE, par une tendance à rechercher les situations de confort, répétant les stages où elle se sent en confiance.

5.1.1. Une trajectoire scolaire en dent de scie compensé par un accueil inclusif à l'e2c.

Eglantine a fait une scolarité primaire en CLIS (Classe d'Intégration Scolaire) avant d'intégrer une SEGPA (Section d'Enseignement Général et Professionnel Adapté). Un absentéisme chronique en raison de conflits avec certains élèves la conduit à abandonner ses études. Elle « raccrochera », non sans résistance à l'encontre de son père comme du principal de l'établissement. Eglantine réintégrera un CAP, d'abord dans la restauration, qu'elle abandonnera pour un autre CAP, en pâtisserie cette fois. La tentative se révélera tout aussi infructueuse en raison d'une extrême difficulté à trouver une entreprise qui veuille bien l'accepter en apprentissage. Inscrite à la mission locale, elle aurait souhaité poursuivre en pâtisserie mais se trouve dissuadée par sa conseillère qui lui recommande de travailler dans la restauration. Elle rejoint l'école avec enthousiasme, armée du projet en partie décidé par sa conseillère mission locale.

Elle découvre des conditions d'apprentissage favorables auxquelles elle adhère de manière inconditionnelle.

- « Eglantine : Quand on est venu ici pour l'entretien [Eglantine et son père], ça s'est bien passé. Je me suis dit que c'est qu'est mieux que le lycée. Que c'était plus sympa.
- P : Alors, c'est mieux que le lycée.
- E : Oui, on a pas de cours vraiment. Même si ce n'est pas les mêmes horaires qu'on a qu'on avait au lycée, c'est beaucoup mieux que c'est pas vraiment une école.
- P : Et les formateurs.
- E : ça se passe très bien. Ils sont hyper sympas euh ... ils sont faciles avec qui parler. Je suis pas du genre à parler facilement donc en fait ils nous ils nous mettent facilement en confiance.
- P : Et vous avez un formateur référent ici ou une formatrice ?
- E : un formateur référent.
- P : Et qui c'est ?
- E : C'est JP*.
- P : Et alors, comment ça se passe ?
- E : Ça se passe très bien, il est super sympa et il me met à l'aise. On peut lui parler facilement.
- P : Vous lui avez présenté au début votre projet professionnel.
- E : Oui, vu que c'est lui, que j'ai eu en entretien pour entrer ici. En fait, nos référents à peu près, c'est ceux qui nous font l'entretien pour rentrer à l'e2c ».

5.1.2. Un travail sur soi : gagner en autonomie notamment dans la recherche des stages.

Eglantine éprouve un grand plaisir à travailler en hôpital en raison de la responsabilité qui lui échoie. Son travail ne se borne pas remplir les plateau repas ; il faut veiller scrupuleusement aux règles d'hygiène comme il faut être attentive aux régimes des différents patients. Elle exerce donc un poste à responsabilité, ce qu'elle accomplit dans les stages qu'elle réalise dans un hôpital où elle avait déjà pu travailler lorsqu'elle était en formation CAP.

« E : Donc mon premier stage je l'ai fait au CHU [Centre Hospitalier Universitaire], ça m'a plus. Déjà, **ils m'ont pris facilement vu que je les connaissais déjà**, j'avais fait un stage là-bas bien avant le covid en fait. **Ils m'ont pris facilement et je connaissais déjà l'équipe et ça s'est bien passé en fait.**

P : Alors quel était votre travail, là, dans le CHU ?

E : Que bah c'est qu'en plus du collectif déjà mais c'était ... j'étais souvent en préparation chaud froid. C'était, je devais veiller à faire les plats prêts pour le chaud pour le chef ou pour les patients, faire les desserts, mettre les fruits dans les bacs de désinfection avant de les couper. Je faisais aussi la chaîne du midi, la chaîne du midi, c'est en fait qu'on fait la chaîne pour faire les plateaux des patients. Moi, je m'occupais à mettre les entrées et les desserts. Je dois faire vite de manière à ce que les plats restent chauds et respecter ce qui est écrit pour le patient. Il y en a qui, régime diabète et tout. En fait faire assez attention ».

Si Eglantine donne entière satisfaction à son formateur référent, il souhaiterait cependant qu'elle change d'établissement de manière à travailler son « autonomie ».

- « P : Et vous, vous aviez l'autonomie pour composer les différents plats ? En tout cas, les entrées et les desserts.

- Eglantine : Euh ... Pas vraiment pas vraiment. J'attendais qu'on me dise quoi faire. En fait, côté autonomie, je dois améliorer un peu

- P : C'est à dire ?

- Eglantine : Qu'il faut que je prenne un peu plus, un peu plus initiatives en fait. Que je n'attende pas toujours qu'on me dise quoi faire, que dès que je vois qu'il faut faire quelque chose, je dois le faire.

- P : hum, c'est ce qu'a dit votre tuteur de stage ?

- Eglantine : Oui, ça.

- P : D'accord. Et vous, ce que vous en pensez ?

- E : Ben je suis d'accord avec lui, c'est vrai que je ne prenais pas vraiment d'initiative.

- P : Bah c'est un peu normal aussi au début, non ?

- E : Oui, surtout que ça fait un moment que j'avais pas été là-bas. Je découvrirais tout ».

Elève appliquée Eglantine s'exécute, ce qui n'est pas sans stress. En témoigne l'extrait suivant.

« Eglantine : Il faut que je vais dans la nouveauté . C'est ce que J.P. m'a dit de faire, je peux toujours aller leur rendre visite, mais il faut que j'arrête de faire des stages à cet hôpital que je connais. Je connais par cœur l'endroit maintenant et il faut que je vais dans des nouveautés en fait.

- P : Ouais.

- E : Que je sois pas toujours à l'aise. C'est, c'est déjà un problème qu'on m'avait dit quand j'étais au lycée, que j'osais pas faire, j'osais pas faire des stages des nouveaux endroits. Que je préfère toujours aller dans des endroits que j'avais déjà fait pour être à l'aise en fait.

- P : Mais oui, mais oui, c'est plus rassurant. Oui et là vous avez pris contact avec eux ?

- E : Et oui Ben en fait ils voulaient me prendre pour mon premier stage. Mais quand le chef de cuisine chez P* , il m'avait appelé, je lui avais expliqué qu'OL* m'avait déjà dit oui et je l'avais rappelé pour lui faire savoir s'il était d'accord pour me prendre, pour mon deuxième stage, il m'a dit OK. Voilà, je l'ai je l'ai rappelé récemment pour savoir si c'est toujours d'accord et c'est toujours d'accord. Je vais y aller cet après-midi.

- P : Ah, vous allez y aller. Ouais bah voilà, vous êtes autonome quoi. Vous êtes en mesure de l'appeler, d'aller. Donc un nouveau challenge.

- E : Oui, nouveaux endroits et nouveaux employés que je connais pas. Ouais, c'est un gros challenge

- P : Un peu d'inquiétude ?

- E : Oui un peu un peu les 2 premiers jours, j'ai toujours un peu de stress, puis après une fois que je suis à l'aise, c'est bien. J'espère que ça sera aussi sympa ».

Eglantine adhère totalement au soutien qui lui prodigué. Selon ses propres termes, ils (les formateurs) « m'aident à vaincre ma timidité », elle trouve également dans l'école un lieu

propice à de nombreux apprentissages : rédaction de cv, rédaction et mise en forme de lettre de motivation. Les formateurs « *prennent le temps de nous expliquer et nous poussent à aller plus loin, à ne pas avoir peur. C'est vrai que je pourrais facilement avoir peur pour les stages* ».

5.1.3. Du travail oui mais pas à n'importe quelle condition.

Avant même d'achever son parcours, Eglantine trouve un emploi qu'elle abandonne dès la première semaine. Au lieu de travailler en cuisine, la voilà qui se retrouve à faire le ménage. D'une part l'emploi ne correspond pas à sa fiche de poste et d'autre part, elle se voit cantonnée à un travail qu'elle déjà refusé dans le passé en raison de la solitude au travail, Eglantine aime travailler au sein d'un collectif. Dans le cadre de la préparation d'un CAP ATMC (Agent Technique en Milieu familial et Collectif), qu'elle avait débuté dans l'attente d'une entreprise pour un apprentissage en CAP pâtisserie, Eglantine a fait l'expérience du travail isolé ce qui ne l'intéresse guère. Lorsque l'on analyse la trajectoire scolaire d'Eglantine, il est aisé de s'apercevoir que celle-ci est ponctuée de nombreux refus : refus de poursuivre après la quatrième en raison d'une mauvaise ambiance dans la classe, refus de poursuivre en CAP où les conditions d'apprentissage étaient jugées délétères. En dépit d'une timidité revendiquée, Eglantine ne s'en laisse pas conter, non seulement elle est en mesure de refuser mais encore cherche-t'elle des espaces de travail animés par un collectif bienveillant. Comme le relate une formatrice :

« Ça a été un parcours qui fait hop comme ça. Parce que du coup, elle arrive avec son projet défini alors projet de cœur parce que tu vois, c'était c'est mon projet du départ et l'a fait parce qu'elle avait déjà un peu cheminé. **Elle avait déjà fait des formations, elle avait déjà fait des stages, avait déjà travaillé un peu dans la restauration rapide, mais elle avait son rythme et donc elle avait déjà identifié que la restauration collective, c'était là où elle allait s'épanouir et donc elle a fait son parcours très bien.** Elle avait été acceptée dans une dans une un établissement public, dans une cantine et au final au début elle c'était un CDI Et nous on les sort pas tout de suite, on attend juste de voir un petit peu comment ça se passe et en fait **dès la première semaine, elle a quitté son travail parce qu'elle faisait que le ménage.** Je pense qu'elle avait pas réussi à se créer son poste. J'et puis peut-être que les missions n'étaient pas encore en relation et donc elle a quitté son poste ». Judith, site 2.

5.1.4. Du bon travail sur l'autonomie au terme d'une remobilisation.

Eglantine réintègre l'e2c mais l'expérience qu'elle a vécu la démotive et la conduit à s'absenter. Selon les formateurs, la surprotection du père n'y a pas pour rien. Aussi l'équipe a-t-elle dû intervenir

« Elle faisait un peu fragile elle donc c'est un contexte aussi où c'était facile de se laisser un peu porter aussi. Et donc on a fait un gros point avec elle et ça lui a redonné un coup de boost. Et elle a postulé toute seule à une offre. Elle était très fière de ça. C'est pour ça que je suis très fière de l'exprimer. Elle a postulé toute seule à une offre qu'elle avait vue en réutilisant un peu la méthodologie qui avait donné JP. Parce que pour le coup, c'est JP qui a fait tout l'accompagnement. Moi je l'ai pas eu dans mon dans les jeunes en suivi. Et elle a décroché son emploi et là elle y est et elle fait partie des jeunes, tu vois qui continue de nous faire des petits coups de fil ». Judith, site 2

Le travail de remobilisation complété par le rappel des techniques de recherche d'emplois ont permis à Eglantine de renouer de manière dynamique et active avec la sortie positive, objet de fierté partagée.

5.2. Travailler avec Emeline qui a déjà eu à souffrir de harcèlements au travail

Emeline quitte l'école alors qu'elle préparait un bac professionnel en alternance. L'animosité de l'équipe des vendeuses à qui il lui a été confié l'encadrement, et le harcèlement sexuel des ouvriers la conduiront à une hospitalisation, suivie de plus d'une année d'inactivité. Un ami ayant rejoint un CAP agent polyvalent de restauration, et désormais autonome sur le plan du logement, grâce au soutien de l'e2c, lui recommande le dispositif. Parlant de son ami, elle énonce.

« Il avait arrêté les études parce que le format scolaire lui plaisait pas enfin, c'était compliqué pour lui et il voulait absolument trouver un travail mais en n'ayant pas de diplôme, c'était compliqué. Et du coup avec l'e2C Bah ça lui a permis d'avoir, de prendre un peu confiance pour des entretiens de tout ça. Et du coup Ben il a trouvé un travail en 2 mois de temps. Et aujourd'hui, il dit toujours, il a son appartement tout seul, donc voilà. D'accord, et donc moi de voir qu'il a avancé aussi vite en fait ça m'a vraiment motivé à venir ».

Parlant de son expérience à l'école, elle dira :

Moi, ça, ça m'a beaucoup aidé enfin. J'ai beaucoup avancé, je pense sur moi-même, sur la confiance tout ça. Parce que Ben rester un an chez soi et à rien faire, forcément, on perd pas mal de sa confiance on va dire. Et ça m'a beaucoup aidé dans mon parcours. Du coup, j'ai trouvé ce que je vais faire plus tard. Enfin, peut-être pas toute ma vie, mais je veux dire, je l'ai trouvé déjà là, je quitte l'école la semaine prochaine. Et même pour faire des rencontres, diminuer mon anxiété sociale aussi beaucoup. Enfin plein de choses.

5.2.1. Un engagement important sur les contenus pédagogiques.

Emeline apprécie la latitude accordée aux stagiaires pour travailler les matières et domaines qu'ils souhaitent. Ayant obtenu aux tests de positionnement 90 en français et seulement 55 en mathématiques, Emeline décide d'améliorer ses compétences dans cette discipline, notamment en s'entraînant à la division. Alors que ne savait pas faire de divisions, elle se félicite de pouvoir désormais en faire sans aucune difficulté. Les méthodes pédagogiques employées soulèvent également son enthousiasme, notamment la pédagogie inversée parfois utilisée.

« On se mettait en groupe, on choisissait une notion ensemble à travailler, on a travaillé ensemble, on la comprenait et après, on devait l'expliquer au reste de la classe pour que la classe la comprenne ; après on leur faisait faire un petit exercice pour voir s'ils avaient compris ; et cette façon d'apprendre, d'essayer d'apprendre aux autres, ben j'ai trouvé ça super intéressant. Je veux dire même les autres élèves avaient choisi des autres notions et du coup, il y a aussi des notions de base qu'on avait pas forcément et donc que j'avais oublié et que du coup ça m'a rappelé enfin la façon de travailler. Puis c'est plus du tout scolaire, c'est vraiment différent, beaucoup plus agréable. Puis on apprend. Enfin, on apprend plus facilement ».

La manière de travailler le projet professionnel trouve son assentiment. Découvrir les entreprises, qu'il s'agisse de visite ou bien de l'accueil de professionnels, la simulation d'entretiens, le fait de travailler par paliers : « j'explore », « je sais », « j'y vais » l'intéressent au plus au haut point.

5.2.2 Une 1^{ère} tentative d'insertion avortée.

Emeline hésite entre la vente, le service en salle et barmaid. Un 1^{er} stage dans la restauration (service en salle) la convaincra. Elle y trouve les conditions exactement opposées à ce qu'elle

a pu vivre durant sa scolarité. Le bon accueil, l'attention portée à ses questions, la bonne entente entre membres du personnel sont autant de conditions qui la réconciliera avec le monde de l'entreprise.

Deux mois après Emeline se voit proposer un apprentissage pour un titre professionnel d'employée polyvalente de restauration, qu'elle accepte. Deux mois plus tard elle demande une rupture de contrat, forte d'une expérience qu'elle juge déplorable avec son supérieur. Elle ne s'épanchera pas davantage auprès des membres de l'équipe. L'expérience traumatique de la rencontre avec le monde professionnel semble se répéter.

Elle regagne l'e2c et réalise un stage dans la vente, activité qu'elle avait énoncé parmi ses trois vœux, une fois entrée à l'école. Elle déclinera une proposition de stage en tant qu'agent de restauration rapide. Emeline n'aura en tout et pour tout réalisé qu'un seul stage en six mois.

De retour à l'e2c, Judith s'interroge sur la manière de procéder avec Emeline en raison de sa « fragilité ».

« Moi je lui disais, écoutez Emeline, vu que vous avez eu des difficultés au préalable, que ça a été quand même un peu loin parce que, enfin elle était revenue fragilisée. Je j'avais pas forcément envie qu'elle y retourne ».

Elle sortira pourtant, au terme des neuf mois du parcours, avec un nouveau contrat d'apprentissage pour cette même entreprise dont elle avait demandé la rupture de contrat. Alors que sa formatrice référente et la CRE ont cherché – par souci de protection – à l'orienter vers un second secteur, vœux de son élection (la vente), Emeline a gardé le contact avec l'entreprise, réalisant des extras qui lui ont permis de renouer avec celle-ci, au terme de son parcours. La relation cette fois se passe bien.

5.2.3 Pourtant vaincue grâce au travail qu'Emeline mène sur elle-même.

Emeline retournera pourtant dans cette entreprise de restauration pour y terminer la formation débutée. Mais elle le fera sans informer le personnel de l'e2c, de manière graduelle, faisant des extras le week-end, « tout en travaillant sur elle-même ».

« Voilà et elle a elle a fait des extras sans me le dire là-bas et elle a fait toutes les démarches et en fait elle nous a rapporté son contrat et en étant tout à fait sereine, elle avait compris que notre posture

c'était pour la protéger et aujourd'hui ça se passe très bien. Donc moi je suis ravie pour elle et je suis contente aussi de voir que Ben les choses peuvent bien se passer après si c'était à refaire, je referai pareil parce que vu qu'on sait pas, que c'est des publics fragiles, s'il y a eu des difficultés à un moment donné ».

Définie comme une personne fragile en raison de traumatismes anciens, Emeline saura toutefois enclencher une démarche jugée autonome.

*« Il y a eu des difficultés de communication avec les membres de l'équipe. Notamment avec le responsable et donc Émeline, qui était quelqu'un de **fragile**.*

- P : Elle avait eu des difficultés avant aussi, non.

- J : Je sais pas.

- P : dans une formation antérieure.

*- J : Après je sais pas, tous les tous les niveaux mais problème de communication qu'elle est revenue à le E2C elle voulait plus entendre parler de l'entreprise. Et donc elle a même, **elle en a même parlé avec sa psy parce qu'elle avait un suivi psy** et tout ça et en fait avec le temps elle a refait des stages et **avec le temps elle a travaillé son expression et elle a voulu retourner (...)** elle a eu un déclic et elle a tout fait ces démarches sans nous en parler. Enfin, elle a contacté le centre de formation, elle est retournée voir l'entreprise ».*

Conclusion

Eglantine et Emeline sont deux stagiaires qui, après une scolarité éprouvante, rejoignent l'école avec une forte appétence pour les apprentissages scripturaires. Elles apprécient dans l'e2c l'envers du système scolaire, les élèves élisent les domaines de leur choix, travaillent à leur rythme, profitent de manière équitable de l'attention des formateurs, s'approprient collectivement des concepts qu'ils transmettent et dont ils s'assurent de la réception auprès des autres stagiaires. L'e2c, c'est une école inversée où tout le monde trouve à s'accomplir.

L'une et l'autre trouveront rapidement une solution : l'une grâce à l'obtention d'un emploi en restauration collective – les stages menés en amont de l'e2c l'ayant dissuadé de travail dans la restauration privée – l'autre par le truchement d'une formation en alternance dans la restauration privée. Pourtant l'une et l'autre déchanteront, n'hésitant pas à quitter leur emploi. Ce sont là des épisodes intéressants car ils permettent de souligner combien ces jeunes stagiaires sont des « sujets de volonté » n'acceptant pas n'importe quel emploi, contestant par les « pieds » leurs conditions de travail, rompant le contrat qui les lie à leur employeur. Ces épisodes soulignent combien ces situations peuvent paraître exemplaires

pour des formateurs et combien elles nous révèlent une facette intéressante de leur travail. Le contrat n'ayant pas été interrompu – il est laissé une semaine au stagiaire avant de clore le contrat de manière à s'assurer de bonnes conditions d'insertion – les stagiaires regagnent l'e2c un brin démotivé, suscitant alors une réflexion des professionnels sur le travail à mener. Dans le cas de Emeline, il convient de la « booster » afin d'enrayer un absentéisme émergent, pour l'autre, il convient de travailler à nouveau le projet en prenant soin de mettre à l'écart l'ancienne entreprise, envisageant de changer d'activité. Pourtant l'une et l'autre feront des démarches par elles-mêmes, parfois même pour l'une, sans en informer l'équipe. C'est là pour un formateur et un CRE le gage de l'autonomie conquise expression du bon boulot accompli.

Conclusion du chapitre 7

Les différentes situations présentent toutes un point commun. Les stagiaires interprètent les événements qu'ils vivent à l'e2c à l'aune de leur expérience passée, souscrivant ou détournant le projet de l'institution. Leur interprétation se fonde sur une comparaison avec leur expérience passée et se traduit par le refus de toute situation perçue comme la reproduction d'une expérience négative, voire traumatisante, passée.

Béatrice reproche à l'Education Nationale de ne pas avoir reconnu sa pathologie et cherche à imposer à l'école de la deuxième chance le droit à s'affranchir de l'obligation de présence compte-tenu de son état de santé. Elle valorise la sociabilité entre adultes qu'elle vit à l'e2c à l'opposé de la « mentalité collègue », trouve dans l'e2c une forme scolaire idéale à l'extrême opposé de l'Education Nationale, affiche un projet professionnel mais s'oppose frontalement à l'équipe pour imposer sa propre définition de la temporalité dans les apprentissages que doit vivre une personne malade. Charline voit dans l'e2c l'inverse pédagogique de l'Education Nationale à même de la convertir aux apprentissages au point même qu'elle redoute de quitter l'établissement. Charline partage avec Béatrice une vision inversée de l'école tant sur le plan de la sociabilité que sur celui de la pédagogie, mais si elle cherche à subvertir le temps pédagogique, allongeant indéfiniment celui-ci, c'est au nom d'un traumatisme qu'elle n'exprime que très peu. Tandis que l'une se met en récit, dévoilant à outrance son statut de

malade, l'autre se dérobe et affiche un masque. S'il est possible de travailler au projet professionnel pour la 1^{ère}, il est difficile de connaître les véritables aspirations professionnelles de la seconde. Leur rapport conflictuel avec l'école s'inscrit dans le rapport conflictuel qu'elles ont pu vivre au sein de l'institution scolaire.

Safieddine, Ilyes et Shéhérazade importent dans l'école l'expérience de leur condition sociale. Celle-ci s'exprime à travers de multiples aspects : conditions de travail et précarité économique des parents, renoncement à la lutte ou au contraire forte revendication sociale, situation ordinaire de racisme. Les absences répétées de Safieddine, forme de freinage vis-à-vis d'un ordre scolaire requérant la discipline au travail, le conduisent à rejeter une forme scolaire qu'il n'a déjà que trop contournée lorsqu'il était scolarisé. Il trouvera dans son expulsion de l'école, une explication de la récurrence des conduites non protectrices des adultes à son égard, comme il a pu le vivre tout au long de sa trajectoire scolaire.

Shéhérazade, victime de racisme durant sa scolarité et ses 1^{ers} emplois, abandonnera un stage pouvant déboucher sur un emploi, au motif qu'il s'agit d'un travail de relégation pour jeunes femmes voilées, bien éloigné de ses aspirations initiales de vendeuse dans le prêt à porter. Ilyes fera de même, abandonnant un poste en apprentissage, estimant ne pas être traité en adulte et ne pas avoir les moyens de son indépendance, en raison du très faible salaire perçu.

Ilyes et Shéhérazade ont en commun le rejet du projet professionnel dans lequel ils s'étaient engagés, au grand dam des formateurs et CRE, refus désavouant en quelque sorte leur implication sans faille. Mais si Shéhérazade (comme Safieddine) déplorent le manque de soutien de leurs parents dont ils ont souffert durant leur scolarité, il n'en va pas de même pour Ilyes, dont la mère en pleine reconversion professionnelle – conseillère en insertion professionnelle – et dont le statut de son fils – mineur – lui octroie, de son point de vue, toute légitimité pour intervenir dans le suivi de son fils tandis que les professionnels n'y voient qu'une interférence illégitime, donnant lieu à une vigoureuse réprobation morale des conduites maternelles. La proximité qu'entretiennent – stagiaires et parents - avec les dispositifs d'insertion et de reconversion professionnelle, suffit à délivrer pour certains une expérience à même de mener une évaluation du travail des professionnels, faisant irruption dans leur pratique professionnelle, forçant parfois leur autonomie au travail. Ce type d'intrusion, jugée illégitime car pensée comme animée du seul intérêt personnel, bafoue les

valeurs d'altruisme revendiquées par les professionnels et soulève leur indignation morale. Des conflits de classe traversent les dispositifs et ils sont d'autant plus prononcés que les personnes jouent des zones grises de l'autonomie juvénile. (Lima, 2015).

Emeline et Eglantine poursuivent des emplois et/ou formations entamées en CAP ou Bac professionnel avec la ferme intention de ne pas revivre en entreprise, l'expérience qu'elles ont pu connaître durant leur stage professionnel, lorsqu'elles étaient inscrites à l'éducation nationale. Si elles apprécient les pratiques pédagogiques alternatives, comme la sociabilité nouée à l'école, toutes deux recherchent un emploi ou un contrat d'apprentissage où priment la bonne ambiance au travail (intégration dans un collectif), la variété des tâches (polyvalence), l'attribution de responsabilités (délégation de confiance), la disponibilité pédagogique (valeur d'apprentissage) et – condition essentielle – le respect du contrat de travail (respect des obligations légales dévolues au donneur d'ordre comme au salarié). L'expérience passée particulièrement traumatisante d'Emeline, l'a conduite à rompre un contrat d'apprentissage quitte à en signer un nouveau avec la même entreprise, tout ayant pris le temps de préciser et de convenir, à la suite d'une succession de missions en intérim, ce qu'elle attendait de cet emploi. Il en va de même pour Eglantine, dont le constat de non-congruence entre le contrat et la nature du poste de travail alloué, l'a conduite à quitter son emploi pour en retrouver un autre, avec l'appui de l'e2c. Le manque de main-d'œuvre, au sein de secteurs dits en tension, favorise les conditions de négociation du contrat de travail, ce dont ne se sont pas privés ces deux stagiaires.

Toute autre est la situation d'Ilan et de Corentin. Leur comportement au sein des stages les a, au contraire des précédentes, lourdement pénalisés. Le pronostic d'un possible handicap se trouve dressé à l'issue de leurs stages professionnels. Leur dossier est émaillé de constats sans appel : difficulté à s'intégrer dans un collectif, lenteur dans l'exécution des tâches, confort dans le travail répétitif et silencieux, absence de prise d'initiatives. Cette difficulté à soutenir les conditions de travail conduit l'entourage professionnel (tuteurs, formateurs) de ces stagiaires, sur la base de leur expérience pratique à titre de parents ayant un enfant atteint de tels troubles, à suggérer un possible handicap, cherchant à persuader les stagiaires à demander une expertise médicale avant attribution du statut de travailleur handicapé. Ce qui ne s'effectue pas sans violence en témoigne la résistance d'Ilan et Corentin face à ce qu'ils

vivent comme l'imposition d'un stigmat. L'un et l'autre développent des compétences cognitives importantes (aptitude au raisonnement formel), voire même une expertise sur leur condition d'accueil en entreprise (situation de Ilan), insuffisantes à contrebalancer le verdict de handicap. Il en résulte la nécessité d'un travail de persuasion dont la violence morale se manifeste à travers l'imposition d'une nouvelle définition de soi. Les formes sont variables : lecture du dossier où figurent les appréciations patiemment enregistrées à l'issue de chaque bilan de stages pour Ilan, majeur ayant son logement indépendant et souhaitant à tout prix sortir d'une carrière déviante de handicapé entamée dès son plus jeune âge ; travail de persuasion intense mené auprès de la mère de Corentin, auxiliaire de vie scolaire, habituée à assister les enseignants auprès d'élèves souffrant de handicaps, craignant pour le devenir d'un fils dont elle a la charge et dont elle n'a jamais pensé qu'il pourrait être reconnu travailleur handicapé. Face aux résistances des stagiaires, éprouvant eux-mêmes un sentiment de violence contrevenant à l'idéologie altruiste du métier, les professionnels se défendent, construisant une définition positive et légitime de leur action. Dans le cas de Corentin, les formateurs se posent en défenseurs des droits, prémunissant en quelque sorte les stagiaires du non-recours, ouvrant par là un marché du travail protégé. Dans le cas d'Ilan, il aurait progressé sur le plan psycho-social et serait en attente d'une RQTH avant de rejoindre lui aussi le secteur du marché du travail pour salariés bénéficiant d'une RQTH. Leur mise à l'épreuve en situation de travail a fait le tri, faute d'un projet bien affirmé pour l'un et pour l'autre.

Entre ces deux figures extrêmes (jouer d'un marché en tension / être orienté dans un marché fermé mais stigmatisant), Baptiste et Quentin jouent des « chemins de traverse ». Ces stagiaires s'accordent à suivre les recommandations de l'école sans pour autant y adhérer pleinement. Le temps que l'institution leur accorde leur permet de murir leur projet professionnel, voire de le redéfinir au gré des opportunités qui s'offrent à eux et de leurs préférences. Au terme d'un parcours sans issue, compte-tenu de la faible offre d'emplois dans le secteur d'élection (réparation motos), Baptiste accepte une offre d'emploi qui le décevra dont les horaires cependant lui permettent d'assouvir sa réelle passion, orientée vers l'écriture. Corentin, refusera à l'issue de son parcours un emploi dans le secteur du BTP, secteur dont il déprécie les conditions de travail, dès lors qu'une perspective de travail dans la décoration d'évènement se présente à lui. Il s'agit de personnes qui adoptent une conduite

instrumentale, ne voyant dans l'emploi proposé qu'un pis-aller alimentaire, dégageant du temps pour l'accomplissement d'une vocation esthétique pour l'un, refusant un emploi jugé dégradant pour l'autre, au profit d'un emploi dans les professions des arts et du spectacle. Ils partagent avec Emeline et Eglantine leur refus de conditions de travail jugées dégradantes durant les stages qu'ils ont pu accomplir dans le secteur de la restauration publique (Eglantine) et privée (Emeline), dans celui du BTP (Quentin) et de la réparation (Baptiste).

Conclusion finale. P Pérez

Les nouveaux intermédiaires de l'action publique : entre droit des bénéficiaires et injonctions projectives. Le cas de l'e2c.

Les professionnels « accompagnent » les stagiaires afin de leur transmettre les moyens d'être plus « autonomes ». Il s'agit-là d'un vocabulaire classique mobilisé par les salariés œuvrant au sein des dispositifs d'insertion, désormais parties prenantes des logiques d'intervention de l'Etat Social. Les années 80 voient en effet l'émergence de nouvelles formes d'intervention sociale. Dans le cadre de l'Etat Social, qui a prévalu des années 50 aux années 80, l'octroi d'un statut ouvrait automatiquement un droit (par exemple, le statut de chômeur assurant la perception de l'assurance chômage), légitimé au nom de la responsabilité collective, affirmant le principe de mutualisation du risque. Les politiques qui se mettent en œuvre à partir des années 80, modifient ce cadre introduisant entre la personne et le droit créance, le travail de salariés en charge du suivi individualisé des ayants droits, incitant ces derniers à faire preuve de responsabilité (Bureau et al., 2013), leur enjoignant à manifester au quotidien leur volonté d'intégration sous peine de sanctions. Cette politique dite d'activation, dont l'objectif réside dans la diminution de la dépense sociale, donne également lieu à un contrôle de l'activité des professionnels. A la responsabilisation du bénéficiaire fait écho la responsabilisation de l'organisme en charge de l'activation, - et parfois même le salarié de l'organisme - tenue de rendre des comptes, rendant visible le respect ou non des objectifs fixés par les organismes financeurs. Efficacité économique de l'action publique et transparence politique deviennent

ainsi les maîtres mots de l'évaluation publique. Les normes du New Public Management s'imposent avec autorité à l'ensemble des dispositifs en charge de « l'activation » des personnes. Il s'agit bien d'une règle commune vis-à-vis de laquelle, tout groupe de métiers ou bureaucratie professionnelle, est tenu de se conformer par le respect des objectifs fixés l'année n pour l'année n + 1, sous peine de sanctions financières.

Ce travail « d'accompagnement » diffère toutefois selon l'organisme et le type de droit qu'il couvre. Ce peut être un travail de conseil (pôle emploi, mission locale désormais regroupés dans France Travail), travail lui-même plus ou moins coercitif selon les catégories prises en charge (adultes / jeunes) et l'appréciation du degré d'engagement de la personne (Lavitry 2015, Lima & Trombert, 2020). Dans le cas des e2c le travail « d'accompagnement » est d'un type particulier : il s'agit d'une action éducative auprès d'un bénéficiaire, ne revêtant pas de caractère obligatoire dans la mesure où il s'adresse à des personnes volontaires. Ce dernier trait l'apparente fortement à un dispositif comme l'EPIDE (Zaffran, 2015), tout en le différenciant de la Garantie-Jeunes (Farvaque & Tuchsirer, 2016). Ces trois dispositifs s'adressent à des « jeunes », catégorie administrative par laquelle sont identifiées les personnes pouvant, en raison de leur âge, bénéficier de mesures à même de favoriser leur insertion professionnelle. Cependant tandis que la Garantie jeunes privilégie une logique de recherche d'emploi à travers la répétition des stages, à l'issue d'une brève période initiale en centre de formation (Farvaque et al., 2016), e2C et Epide partagent le souci d'offrir un cadre de travail propice à une action pédagogique systématique dont l'objectif cherche aussi bien à transmettre des compétences explicitement formulées, qu'instiller des dispositions sociales par la répétition de mise en situation. Dans l'un et l'autre type des établissements, il est promu une « pédagogie enveloppante » où il est cherché à doter – fut-ce à travers un temps limité – l'individu de compétences techniques précises – extrêmement formalisées avec l'APC dans le cadre des e2c - tout comme il est souhaité agir sur un ensemble de dispositions sociales telles la ponctualité, l'assiduité, la curiosité, la prise d'initiatives, la présentation de soi, le contrôle de sa diction etc.

Epide et e2c partagent également le fait de voir les professionnels travailler sous le « regard d'autrui ». Pour ce type de dispositif, le travail de conseil, partie intégrante de l'activité des formateurs / CRE, via l'élaboration du projet professionnel, se trouve subordonné à un travail pédagogique « enveloppant » ; action diffuse de socialisation où les professionnels du

dispositif travaillent – pour partie – les uns sous le regard des autres. Certes chacun travaille dans un espace-temps particulier (salle de réunion, visite de stage en entreprise) mais la co-présence permanente des uns et des autres au sein d'un espace réduit (le centre de formation après le retour de stage) conduit à rendre visible le travail de chacun. C'est là une différence majeure avec le strict travail de conseil ; certes celui-ci obéit à une recherche d'homogénéité à l'échelon local, de manière à s'accorder à minima entre agents sur les critères d'allocation de moyens au sein d'un organisme de travail, mais les travailleurs restent cloisonnés dans le colloque singulier de la relation de face à face. Tel n'est pas le cas du travail réalisé dans les espaces de formation, chaque stagiaire bénéficie du suivi de l'ensemble des membres de l'équipe, offrant autant de fenêtres de visibilité sur le travail de chacun, à travers ce qui est réalisé avec le stagiaire. Du reste, les échanges formels – réunions hebdomadaires – et informels, sous l'impératif d'accompagnement, dévoilent à chacun le travail d'autrui. Dans ce type d'établissement il est alors important de veiller à l'intégration de l'équipe de travail via la construction de l'accord (ou du moins l'absence d'oppositions franches) sur les attentes et les manières de faire à l'encontre des stagiaires.

L'autonomie professionnelle revendique au nom d'une éthique de la responsabilité.

Comment ces professionnels travaillent avec les stagiaires, les entrepreneurs et comment se positionnent-ils vis-à-vis des organismes financeurs ? Quelles normes de travail élaborent-ils ? Et que nous disent-elles des valeurs qui orientent l'action de ces professionnels ?

L'analyse statistique ainsi que les observations (chapitres 1 et 2) conduites en centre montrent que la norme commune vise à s'assurer qu'un travail pédagogique auprès du stagiaire est bien possible. Cela s'observe dès la période dite d'intégration, confrontant le candidat au format du dispositif (tests de positionnement / stages / mise en récit de soi), aboutissant à l'auto-élimination de ceux pour qui la forme scolaire très exigeante de ce dispositif incommoderait. On notera qu'il n'existe pas de pré-sélection intentionnelle des candidats au regard de critères d'évaluation ; on ne sélectionne pas explicitement les candidats dont on pourrait faire le pari d'une « sortie positive » mais ceux, dont il est supposé qu'il est possible de travailler avec, c'est-à-dire ceux qui sont à même de respecter la norme

de travail, à charge alors aux professionnels de tendre – autant que faire se peut – vers les objectifs assignés par les financeurs. C'est une nuance essentielle car elle traduit, sous forme de norme tacite de travail, la revendication d'une autonomie professionnelle. Celle-ci se manifeste à travers un intense travail de mobilisation en faveur de l'accès à des stages : plus long est le parcours et plus important le temps dévolu au stage en entreprise tandis que les écarts inter-individuels s'amenuisent, soulignant combien les professionnels se mobilisent en faveur des personnes qui éprouvent le plus de difficultés à accéder au monde de l'entreprise. Ils actualisent de la sorte la valeur d'équité, veillant à compenser les inégalités initiales en matière d'accès au monde de l'entreprise. Ce travail revêt une intensité accrue à l'approche de l'échéance du contrat d'engagement ; pour ceux qui éprouvent le plus de difficultés à rejoindre une formation ou un emploi, il est allongé la durée de suivi d'un à deux mois, tandis que se s'intensifie le travail de mobilisation de manière à garantir au mieux les conditions de sortie. A défaut de sortie positive, la transition avec la mission locale – souvent à l'origine de la prescription – a pour objectif de bien veiller aux conditions du suivi post-parcours. Il s'agit-là de l'expression d'une éthique de la responsabilité, où il est affiché une distance avec les indicateurs de gestion par la performance, tout en reconnaissant la légitimité de l'évaluation publique.

Travailler à « l'autonomie » du stagiaire, c'est aussi travailler à l'autonomie (relative) de sa pratique. La distance affichée avec les indicateurs de gestion rend ainsi visible, pour soi comme collectif organisé à l'échelle d'une école, le travail accompli, rendu parfois invisible eu égard à la prégnance des indicateurs d'évaluation (taux de sortie positive). Le travail d'une équipe vise en permanence à s'assurer qu'un travail effectif est bien conduit auprès du stagiaire, les réunions hebdomadaires, parfois même de fin de journée, ont pour objectif d'apprécier la faisabilité de ce travail. Les salariés procèdent par une « mise en cohérence cognitive » des évènements où les conduites présentes sont identifiées comme causes d'actions précédentes, prémices d'actions futures. Imaginons une ligne à 45 ° avec l'axe horizontal du temps et nommons-là, à l'instar d'un démographe, ligne de vie. L'activité de mise en cohérence a pour objet de sélectionner un ou plusieurs aspects de la conduite de la personne pour le comparer à une situation initiale, mesurer l'amplitude du « chemin » parcouru, et prolonger par la pensée la situation future possible. Lorsqu'il s'agit d'un évènement comme l'accès à l'emploi ou bien la formation (qu'elle soit qualifiante ou non),

l'identification est immédiate et la causalité – pour les acteurs – évidente. Lorsqu'il n'est pas possible d'objectiver un évènement strictement quantifiable parce que mesurable et enregistré dans l'appareil statistique d'évaluation, il est toujours possible d'identifier une amélioration d'un ou plusieurs aspects de la conduite. Ce peut être l'intégration de la personne au sein de la promotion (sociabilité), l'ouverture de l'accès à un droit (lutte contre le non-recours), la mise en confiance (estime de soi) etc... Le travail consiste à s'accorder collectivement, pas à pas, au gré du parcours, sur le sens de la pente et les points à retenir. C'est à l'aune d'une progression, sur laquelle se sont mis d'accord, pas à pas, les membres de l'équipe qu'il est possible d'élaborer une vision partagée de la progression, indice du travail accompli.

Cette manière de raisonner assure plusieurs fonctions. Tout d'abord, cela prémunit les professionnels de toute désillusion face à des situations complexes, excédant les possibilités d'un dispositif comme l'e2c. Lorsque les stagiaires cumulent les « freins », faut-il s'attacher modestement à travailler ceux jugés les plus pénalisants (logement, emprise familiale jugée toxique) avant d'entreprendre toute autre action. Cela protège les salariés de tout désenchantement et entretient la croyance dans l'efficacité – fut-elle minime – de l'engagement professionnel. Le sentiment d'œuvrer au bien-être d'autrui, d'avoir une utilité sociale, compense la déception parfois éprouvée par le faible niveau de salaire ressenti. Ce fait est particulièrement visible pour ceux, issus du privé, ayant connu une situation de déclassement professionnel les ayant conduits, à l'issue d'une période de chômage et de bilans de compétence et autres technologies d'orientation professionnelle, à un reclassement dans le secteur de l'action envers autrui, moins rémunérateur. Il regarde également les plus jeunes, diplômés de l'enseignement supérieur, certains ayant parfois échoué à des concours de la fonction publique, trouvant dans le secteur de la formation une opportunité de travail desserrant la contrainte financière liée à la mise en couple, voire à leur statut de parents, tout en épousant parfois leur vocation initiale. Ce type de trajectoires, faite de déclassement professionnel pour les uns, de reclassement professionnel pour les autres, souvent jalonnées de transition par les dispositifs de réorientation professionnelle, explique également leur adhésion franche à la philosophie d'un dispositif tel que l'e2c. A cela s'ajoute comme l'a montré Zunigo (2013) que l'empathie qu'ils éprouvent à l'égard des stagiaires s'enracine dans leur trajectoire de classe ; ce sont souvent des personnes issues des classes populaires ayant

connu une mobilité sociale. La forte composante féminine de la profession n'est pas sans assurer une forte empathie en raison de l'empreinte des stéréotypes de genre.

Tolérance des organismes financeurs vis-à-vis du taux de sortie positive, incitation à prospecter les quartiers prioritaires de la ville, pour y recruter des « invisibles » de l'action publique.

Comment se comportent les agents financeurs dès lors que certains critères peuvent ne pas être respectés ? Autrement-dit dès lors que l'éthique de la responsabilité des formateurs vis-à-vis des stagiaires conduit parfois le centre à ne pas remplir les objectifs assignés ? Les agents financeurs font généralement preuve, mais pas toujours, de compréhension tant que la dérogation à la norme fixée (taux de sortie positive) ne se répète pas année après année. Il s'agit-là d'une régulation souple de l'action publique à l'échelle territoriale, mobilisant tel ou tel aspect du tissu local, du mouvement des personnels de l'association ou bien encore de la conjoncture économique pour établir une imputation causale à l'origine du non-respect d'un ou plusieurs objectifs, suspendant provisoirement le jugement de responsabilité du travail accompli au sein de l'établissement. Si les agents affichent une relative tolérance quant au non-respect du taux de sortie positive, prenant en compte les facteurs conjoncturels sur le plan économique ou bien encore organisationnel (mobilité du personnel, vacances de postes etc.), ils exercent en revanche un contrôle plus sévère en ce qui concerne l'effectif des candidats suivis. Des établissements peuvent plus facilement être financièrement pénalisés. L'argument selon lequel la Garantie jeunes contribuerait à tarir le recrutement des e2c, n'est pas retenu comme légitime. Il est fréquemment demandé aux écoles – de la part de agents de la DREETS - de ne pas se contenter de la rente de situation de la mission locale et de prospecter le territoire de manière à recruter les « invisibles » des politiques publiques d'accompagnement. Les établissements y répondent déployant plusieurs stratégies (recrutement de personnel à des fins de « sourcing », diversification du public en réponse à des « problèmes sociaux » identifiés par différents acteurs : handicap (Région), secteur en tension (entreprise) et création de parcours de formation, étrangers en situation de reconversion professionnelle (logique associative).

Des publics et des orientations de travail différentes selon les sites.

Les e2c sont soumises à deux types de normes, des normes comptables par lesquelles il est fixé des buts, définissant le profil du public cible (nombre, niveau de formation, tranche d'âge, résidence en QPC etc.) et un horizon d'attente (taux de sortie positive). Les établissements doivent également souscrire à une norme pédagogique exigeante, éveillant systématiquement la fébrilité à l'approche de l'évaluateur de l'Afnor. Les dossiers fournis à cette occasion sont éloquentes et témoignent d'un important travail d'évaluation.

Chacune de ces normes imprime aux sites une couleur particulière (objet du chapitre 5) et de ce point de vue trois profils majeurs peuvent être dégagés de l'analyse. Il est un groupe d'établissements pour lesquels l'e2c s'inscrit dans un circuit privilégiant le recrutement précoce de jeunes stagiaires, masculin, formant un public très homogène à l'échelle d'un établissement, orientés par la mission locale, auprès duquel il est travaillé à – et nous utilisons un terme administratif et politique devenu véritable catégorie d'action – au raccrochage scolaire. Ce type de dispositif s'oppose diamétralement aux établissements recrutant un public plus hétérogène, composé de jeunes stagiaires mais également des personnes plus âgées, identifiées selon les catégories de l'action publique, et définies comme catégories cible au niveau régional : personnes en situations de grande vulnérabilité suivies dans le cadre du PLIE, personnes handicapées, migrants récemment arrivés sur le sol français et titulaires d'un permis de séjour. A ces stratégies de recrutement, répondent des trajectoires bien identifiées des personnels de direction : contractuels de l'éducation nationale pour le 1^{er} site, psychologue et animateurs issus de l'éducation populaire pour les deux autres sites.

Une seconde opposition clive les établissements plutôt situés, dans le cas de notre échantillon, dans de grandes métropoles. Certains établissements se singularisent par une forte proportion de résidants en QPV, de sexe féminin, âgés de 18 à 25 ans, ayant interrompues l'enseignement technique, s'inscrivant à l'e2c de leur propre initiative. Ces sont des établissements de grande taille, contraints – pour deux d'entre eux – de prospecter les quartiers prioritaires de la ville en raison de faibles prescriptions missions locales. Il s'agit de sites qui se sont trouvés incités, là plus qu'ailleurs, à prospecter les quartiers prioritaires de la Ville, et qui ont développé plusieurs stratégies (sourcing, création de parcours de formation) de manière à recruter. A l'instar des établissements précédents (1^{er} facteur) colorés par la

trajectoire de leurs directeurs, les métiers ciblés au travers des parcours dépendent de la trajectoire de leurs promoteurs. Ils résultent souvent mais non exclusivement de la conversion de capitaux professionnels acquis avant reconversion dans le champ de l'insertion : secteur de l'animation pour un ancien animateur, informatique pour le titulaire d'un DEA de physique habitué au travail de codage. C'est là une manière de trouver à valoriser un capital professionnel à même de briser la routine, d'alimenter le sens du travail et parfois de bénéficier de primes salariales dans un univers où les possibilités de carrière sont réduites. Une proximité sociale – ancienne épouse d'un patron industriel – peut également favoriser la création de parcours. Les trajectoires individuelles innervent la couleur de l'offre de formation d'une école.

L'analyse des pratiques, réalisée à partir d'indicateurs quantitatifs, permet d'identifier deux modèles distincts baptisés « modèle mobilisation en faveur des stages » et « modèle à orientation socio-cognitif ». Ces deux modèles diffèrent quant aux modalités d'usage du temps ; tandis que le 1^{er} accorde un intérêt à la présence en stage (temps de présence supérieur à la moyenne et équité des stagiaires quant à l'accès à l'entreprise, tandis que la présence en centre y est moindre, et surtout les différences inter-individuelles importantes, témoignant d'une moindre incitation à la présence au sein de l'école), c'est exactement l'inverse pour le « modèle de l'orientation socio-cognitive », la présence en centre y est plus importante et plus uniforme que la présence en entreprise. Les uns recherchent l'efficacité et l'équité quant à l'accès à l'entreprise quand les autres accordent une plus grande importance à la durée et à l'équité quant à la présence en centre. L'analyse de la trajectoire des personnels, révèle que le modèle de mobilisation en faveur des stages se singularise par davantage de moyens alloués à relation à l'entreprise (nombre de personnel alloués et/ou mobilité ou maladie d'un personnel) et une grande plus ancienneté de l'équipe de travail. Le « modèle de l'orientation socio-cognitive » se singularise en revanche par une plus forte insistance mise dans la mise en œuvre de l'APC (Approche par les Compétences) le long de la ligne hiérarchique. Mais tout au plus s'agit-il de tendances qu'une étude plus approfondie des entretiens recueillis auprès des personnels permettrait de nuancer.

Il est en revanche deux faits qui peuvent orienter le questionnement. D'une part, l'orientation de travail est indépendante de l'organisme de tutelle (CCI, Métropole, Association d'Education Populaire) et d'autre part, les écoles recrutent des salariés issus d'horizons

professionnels variés : anciens salariés du secteur marchand, animateurs issus de l'éducation populaire, prétendants à l'éducation nationale, ayant échoué au concours d'entrée. Dans de telles organisations le rôle d'une direction est déterminant et contribue à orienter l'action de manière durable, notamment à travers la constitution de l'équipe de travail, contribuant à une forte inertie des dispositifs. Toutefois l'extrême mobilité des personnels en raison des conditions de travail, du salaire, des faibles perspectives de carrière, conduit les direction – quand les directeurs eux-mêmes ne quittent pas le poste – à un travail permanent de recrutement de manière à veiller à l'intégration des écoles sur le plan des valeurs. La question ne consiste donc pas à se demander si le turn-over est supérieur ou inférieur à la moyenne nationale, comme voudrait bien le croire les adeptes du bechmarking, mais bien de se demander comment, dans de tels univers de mobilité, bien éloignés de l'univers des bureaucraties professionnelles (Mintzberg, 1982), se construit l'intégration du groupe de travail. L'accord sur le plan des valeurs est indispensable à la gestion de petits groupes dont les « savoirs réservés » (objet du chapitre 4) assurent la cohérence et la protection.

Ces espaces sont des espaces de transition, tant pour les stagiaires que pour les personnels ; espaces aux frontières poreuses perpétuellement soumis à remodelage. C'est pourquoi une analyse fine de l'histoire des sites à l'aune de la noria des personnels y ayant transité durant une période limitée permettrait d'analyser plus profondément la rencontre entre des membres de classes moyennes en situation de reconversion avec de jeunes membres des classes populaires, les uns et les autres partageant une expérience de la précarité, inscrite toutefois dans un rapport de domination sociale et générationnelle, ce qui dépasse les possibilités de ce travail.

Les e2c recrutent un public ayant foi dans le diplôme.

Les écoles parviennent à atteindre ou avoisiner les objectifs d'insertion en raison d'une forte adéquation entre la « philosophie » qui anime ce dispositif et les aspirations d'une large fraction du public. La forme scolaire de ce dispositif rallie les suffrages du public, voyant dans l'e2c la figure l'inverse de l'éducation nationale. L'organisation d'une e2c figure l'inverse d'une école « classique » : à l'apprentissage cloisonné de savoirs disciplinaires au principe

d'une sélection sévère et précoce se trouve substitués l'organisation et la transmission de savoirs subordonnés à l'insertion professionnelle. Il est possible d'énoncer, suivant en cela B. Bernstein (1971), que la transmission s'organise sous forme d'un code intégré plutôt que d'un code série. Dans ce cadre le découpage des savoirs est faible (par opposition au code série où les frontières sont fermées) tandis que la relation d'autorité pédagogique y est horizontale plutôt que verticale, enfin l'évaluation sommative cède le pas à une évaluation formative (Noizet & Caverni, 1978), démultipliant les domaines de compétences à évaluer, se refusant à adopter une échelle quelconque de classement des apprenants (réseau e2c, 2018).

Ce cadre pédagogique se trouve subordonné à la « construction du projet », idée centrale autour de laquelle s'organisent les différents apprentissages. Rejoindre l'e2c suppose de se soumettre à l'injonction projective. Un « devoir moral d'engagement » pèse sur les épaules de l'allocataire lequel exige pour « l'activation » de ses capacités la mise en récit de soi⁶³ comme prélude à la projection, l'élaboration d'un projet réaliste (dont il est testé la faisabilité à travers une succession d'essais / erreurs), la fidélité aux promesses d'engagement à travers la persévérance dans l'action contribuant à faire de la personne la pleine et entière responsable de ses actes. Dans ce modèle d'action, on notera que l'allocation inconditionnelle des moyens se trouve soumise à l'estimation de sa faisabilité de la part des professionnels, lesquels engagent jugement sur la valeur de la personne à travers l'évaluation de ses compétences et l'estimation du caractère « réaliste » et « réalisable » de son projet.

[Un espoir : rejoindre l'e2c pour accéder à l'apprentissage permettant de conjuguer formation qualifiante et contrat de travail.](#)

Il en résulte que les stagiaires rejoignent l'e2c avec la ferme intention d'intégrer une formation diplômante (chapitre 6). L'exploitation des entretiens souligne combien l'e2c représente pour près des $\frac{3}{4}$ d'entre eux, l'antichambre du CFA. Ces stagiaires rejoignent l'école, plaçant leur espoir dans l'obtention d'un contrat d'apprentissage, conjuguant de la sorte formation diplômante et statut dans l'emploi. Issus de l'enseignement technique, pour les $\frac{2}{3}$ d'entre deux, ayant entre 18 et 23 ans, résidant bien souvent au domicile parental, le

⁶³ Comme le dit dans une formule ramassée I. Astier « Sans parole, point de Droit » (1997).

temps dévolu à l'e2c, fait figure d'un temps de reconversion stratégique pour le plus grand nombre. C'est là le profil modal du public de l'e2c.

L'adhésion à ce modèle est avérée pour une fraction importante de notre échantillon. Les élèves, principalement issus de l'enseignement technique, ayant dû interrompre leurs études en raison de circonstances externes à leur volonté, intègrent le dispositif, armés d'une stratégie de reconversion. Les métiers qu'ils envisagent s'inscrivent rarement dans le prolongement d'études qu'ils ont abandonnées en raison de circonstances extérieures : orientation scolaire subie, confiance excessive dans le jugement enseignant, harcèlement moral et sexuel à l'école ou bien durant le stage en entreprise, sentiment d'exploitation au détriment de la formation. Pour ces anciens élèves, dont l'élan scolaire a été brisé, l'organisation pédagogique de l'e2c fait figure d'école inversée. Ils forment une « culture anti-école (entendons éducation nationale) légitime » substituant au principe de contrainte celui du choix. Ces stagiaires trouvent dans ce dispositif l'image d'une pédagogie inversée en laquelle ils placent tout leur espoir. Eprouvant une foi inébranlable dans la valeur du diplôme, soucieux de rejoindre le monde de l'entreprise pour s'y former en travaillant, ils voient dans l'e2c une opportunité à même d'assurer la transition de l'inactivité à l'alternance. Aussi apprécient-ils le faible découpage des disciplines régies par un principe unique, celui de travailler à son avenir professionnel dans le respect d'une liberté encadrée où ils peuvent durant un temps, avoir le loisir de bénéficier du choix : choix du métier, choix du rythme d'apprentissage, choix des domaines de compétences à parfaire, tout en baignant dans une communauté d'apprentissage. Les personnes se construisent de la sorte comme des sujets dotés d'un libre arbitre se définissant comme « majeurs » par opposition à toute forme de « minoration » comme celles qu'ils ont pu vivre au sein du système scolaire. Sociabilité, apprentissages et projet professionnel font bon ménage, pour nombre de stagiaires.

Le travail du chargé de relation entreprise ou l'art de gérer l'équilibre des tensions entre attentes des stagiaires et exigences des entreprises.

Les espoirs placés dans l'e2c, orientent pour partie le travail que les chargés de relation mènent auprès des entreprises. Le suivi de stage requiert l'art de la gestion de l'équilibre des tensions entre les stagiaires et les établissements d'accueil (objet du chapitre 3). Les

stagiaires, rompus à la « mise au format pédagogique » du stage en entreprise (fiche métier, renseignement du « portefeuille des compétences », bilan de fin de stage en présence du tuteur) tel que prescrit par l'e2c, rejoignent les entreprises avec une attente pédagogique forte. Ils souhaitent que le tuteur soit disponible, leur transmette des informations sur les tâches à accomplir, leur explique l'organisation du travail et veille à leur bonne intégration au sein du collectif. Leurs expériences antérieures, forgées durant leur formation scolaire et/ou le suivi de dispositif d'insertion professionnelle en amont de l'e2c, négatives à très négatives pour nombre d'entre eux, les renforcent dans leurs attentes et les conduits à se prémunir contre ce qu'ils estiment avoir été une déviance aux conséquences graves sur leur état de santé. Ce fait est particulièrement attesté pour certains stagiaires issus de l'enseignement technique ou professionnel, ayant abandonné prématurément leurs études, en raison de très mauvaises conditions de travail au sein de leur stage professionnel, allant parfois jusqu'au harcèlement moral, voire sexuel. Aussi sont-ils extrêmement attentifs aux conditions de formation, à la place qui leur est faite au sein du collectif comme au respect des clauses du contrat les liant à l'entreprise. Cette attente n'est pas sans exercer une pression diffuse auprès des CRE contribuant à renforcer leur travail de veille auprès des entreprises.

Simultanément, les chargés de relation en entreprise, comme les employeurs, attendent des stagiaires le respect de la discipline au travail. Assiduité, ponctualité, respect de la hiérarchie, manières de dire et de se tenir, sont les conduites auxquelles ne sauraient déroger les stagiaires. Il s'agit là de conduites qui, lorsqu'elles ne sont pas contrôlées, trahissent une condition de classe dont il faut apprendre à s'affranchir d'autant plus que l'on se destine à des métiers où prévaut la relation de face à face. Cette attente, commune au CRE et tuteur, revêt une dimension cruciale lorsqu'il s'agit d'établissements habitués à recevoir des stagiaires, voire même parfois, perçus comme potentiels recruteurs de stagiaires en emploi. L'implication des entreprises dans le dispositif peut revêtir des significations multiples : accueil de stagiaire en raison de l'engagement de l'entreprise dans la RSE (Responsabilité Sociale d'Entreprise), recours à l'e2c comme étape de pré-sélection de salariés futurs, notamment à travers la création de « parcours de formation », éthos de la responsabilité d'artisans, commerçants soucieux de transmission intergénérationnelle. Mais quel que soit l'engagement de l'entreprise, la conduite du stagiaire peut contribuer à ternir la réputation du CRE diminuant le portefeuille d'entreprises qu'il est possible de contacter, affaiblissant son

travail de mobilisation, notamment celui à l'égard des stagiaires qui éprouvent des difficultés à trouver des stages. Or, les résultats du chapitre premier soulignent combien le travail des CRE consiste en un travail de mobilisation continu en faveur des stagiaires faisant preuve de bonne volonté mais peinant à trouver des stages. Il convient de veiller à ce que l'attitude de certains, ceux qui ne respectent pas la discipline d'entreprise, ne contribue pas à pénaliser les plus méritants, réaffirmant de la sorte l'adhésion aux valeurs de méritocratie. De là l'exercice d'un pouvoir légitimé au nom de ces deux valeurs – méritocratie / équité – ordonnant les stagiaires qui éprouveraient des difficultés à accéder aux stages sur la file d'attente, accordant une aide selon leur degré d'engagement dans le dispositif. A cet ordonnancement des stagiaires répond l'ordonnancement des établissements dans le cas de conflit. Les établissements jugés les plus éloignés de la pédagogie de l'e2c, voire même parfois jugés discriminatoires en raison des pratiques des certains chefs de service, sont proposés à l'issue du parcours, appréhendé alors par les personnels comme rite d'initiation à ce qui peut exister en entreprise quand ils ne sont pas tout simplement éliminés du carnet d'adresse.

Une adhésion inégale au format pédagogique de l'e2c.

Les aspirations des stagiaires font preuve d'un grand réalisme. Le « deuil du grand métier » et l'apprentissage du « sens des limites » est rarement nécessaire. Ils se destinent principalement à des secteurs (commerce et grande distribution, relation de service à la personne) qui emportent l'adhésion du plus grand nombre. Une lecture attentive des parcours de vie souligne toutefois une diversité des expériences (chapitre 6).

Nombre de stagiaires, en raison de leurs expériences passées, envisagent de bifurquer des études initiales, certains s'inscrivant dans la droite ligne du métier exercé par un proche (parent, frère, sœur, oncle), d'autres hésitant entre le métier réalisé par leur père ou mère - et pour lequel ils entretiennent un rapport ambivalent – et un métier auprès duquel ils auront trouvé auprès des tuteurs ou des communauté de travail, des personnes ou des groupes de sociabilité dans lesquels ils s'identifient, et au contact desquels ils estiment trouver leur « nature ». Les modèles de l'ancrage avec réaffiliation familiale et de la bifurcation avec identification, garantissent une adhésion franche au format pédagogique. Ces stagiaires

intègrent l'e2c sachant concilier « injonction projective », pédagogie alternative et sociabilité. Ceux qui relèvent du « bricolage familial » et de « l'expérimentation par tâtonnement », adhèrent à la philosophie du dispositif tout en nécessitant plus de temps pour se déterminer, étirant parfois la durée du parcours à son maximum.

L'adhésion s'avère moins franche, et le travail des formateurs parfois plus complexe, pour deux autres fractions de notre échantillon, à savoir les mineurs et les plus âgés, notamment ceux qui ont arrêté précocement leurs études, ceux qui se heurtent, étrangers, à la reconnaissance de leurs titres scolaires (modèle de l'équivalence contrariée), mais aussi ceux qui espèrent sortir d'une carrière déviante, ou bien amorcent un processus de marginalisation.

Les mineurs (16-18 ans) sont classés parmi les stagiaires avec qui il peut être difficile de travailler. Quatre raisons président à ce jugement : la difficulté à accomplir des stages en raison de leur statut juridique de mineur, la propension de certains à subvertir le fonctionnement de l'école lorsqu'ils sont trop nombreux, l'extrême difficulté à se projeter dans l'avenir, à quoi s'ajoute un fait majeur et de loin jugé le plus « pénalisant », la présence des parents, responsables légaux des enfants, parfois soupçonnés de les dé-responsabiliser, sous couvert de protection. Bien sûr, il ne s'agit là que de schèmes classificatoires, toujours mis à l'épreuve de la conduite effective d'un stagiaire, pouvant à tout moment être pondérés voire corrigés à l'aune de la conduite effective. Toujours est-il qu'un « soupçon » de difficulté à l'agir avec gouverne les jugements à l'égard des mineurs.

La tâche peut également s'avérer complexe auprès de stagiaires plus âgés – ayant entre 23 et 25 – ans et pour lesquels, bien souvent, de nombreux obstacles se dressent en raison de trajectoires parentales, matrimoniales, professionnelles parfois mêmes judiciaires heurtées. Les étrangers, tout juste titulaires d'un titre de séjour, se confrontent bien souvent à l'absence de reconnaissance de leur titre scolaire ce qui impose un travail particulier, avec une nuance selon le genre. Les hommes, plus souvent célibataires et isolés, se trouvent confrontés à deux problèmes majeurs qui sont le logement et l'emploi (ou la formation rémunérée) et ne peuvent bénéficier d'une association conjugale, à la différence des femmes, ayant pour la plupart connues une mobilité par le mariage, bénéficiant de l'ancrage de leur mari dans une situation professionnelle et d'un réseau de solidarité familiale étendu, ce qui leur octroie plus de latitude pour s'inscrire dans une stratégie de formation exigeant

davantage de temps. Les personnes luttant pour sortir d'une carrière déviante, ou bien connaissant un processus d'entrée dans un processus marginalisation, éprouvent également les plus grandes peines à se projeter en raison des nombreuses contraintes auxquelles elles se trouvent confrontées. Aussi l'adhésion au modèle, sans susciter la réprobation, se fait plus distant. On peine à se mêler à un public jeune, parfois jugé insouciant, comme on juge le temps dévolu à l'apprentissage excessivement lent, étirant la durée du parcours plus que nécessaire.

Travailler avec les personnes qui affichent la grande distance au format pédagogique de l'e2c.

Comment les personnels se comportent-ils vis-à-vis des stagiaires qui n'adhèrent pas pleinement au dispositif ? Comprendre la manière par laquelle les professionnels orientent leur action vis-à-vis des stagiaires requiert de prendre en compte deux dimensions. La 1^{er} d'ordre statistique regarde le « poids du nombre ». Les professionnels ont l'habitude de travailler avec un profil « typique », c'est-à-dire modal, autrement dit le plus fréquent (les 18 – 22 ans, issus de l'enseignement technique et professionnel n'ayant pas achevé leurs études) et des profils atypiques car moins fréquents, (< 18 ans et 23 ans et plus), pouvant revêtir des problématiques particulières. La seconde dimension concerne les schèmes usités pour classer les stagiaires (objet des chapitres 2, 3 et 4). Lorsqu'ils échangent entre eux, à l'occasion de réunions hebdomadaires, ou bien de manière informelle, les personnels usent de deux couples d'opposition pour classer les stagiaires. Un stagiaire peut être majeur ou mineur (statut juridique), mature (et jugé responsable) ou immature (irresponsable). L'irresponsabilité est invoquée lorsque la personne agit sans réfléchir, ni assumer les conséquences de ses actes. Les deux critères (statut juridique et jugement d'état) ne se recoupent pas : un mineur peut être jugé mature et un adulte jugé immature. Le jugement moral de maturité ou d'immaturité se construit à l'aune de l'évolution des conduites du stagiaires et de sa capacité ou non à se conformer au modèle pédagogique. Il est veillé à ce que la personne participe de l'injonction projective (construire un projet), active des apprentissages (pédagogie par la compétence), s'inscrive au sein de collectifs en centre comme en entreprise. Le concept d'immaturité (ou d'irresponsabilité) est un concept limite

qui n'est mobilisé que pour les cas jugés critiques, « ceux qui dépassent les bornes ». Le jugement de responsabilité est peu évoqué, c'est un concept extensible, au contenu empirique étendu dans la mesure du fait où l'apprentissage de la responsabilité est une des dimensions du travail pédagogique. L'extrême tolérance dont font preuve les professionnels – en témoigne le faible taux d'exclusion - exprime la volonté de travailler, autant que faire se peut, à la responsabilisation des personnes qui éprouvent le plus de mal à respecter la discipline au travail.

Ce principe de classification ne préjuge en rien de la conduite à mener auprès d'un stagiaire qui ne se conformerait pas complètement au travail attendu, tout au plus s'agit-il d'une 1^{ère} indication soumise à l'épreuve des faits où la coopération du stagiaire est constamment mise à l'épreuve. Et de ce point de vue, l'interprétation de la conduite du stagiaire, la construction de la représentation sociale de la personne avec laquelle il va être décidé de la ligne de conduite à adopter, donne lieu à ce que nous appelons un « travail de figuration ». Il consiste à construire au fil du temps un portrait de la personne distinguant différents traits, à l'instar d'un visage, pour les caractériser selon certaines de leurs propriétés. De sorte que chaque individu peut être inscrit dans la série de ceux à qui il s'apparente par tel ou tel trait (par exemple, pour filer l'analogie, l'identité de la couleur des yeux), tout en s'en différenciant sous tel autre trait, ce qui en fait un visage toujours unique. Un cas singulier certes, mais toujours insérable dans une série à des fins de comparaison sur la base d'une similitude de caractéristiques. Ce sont là des schématisations forgées par la pratique, réactivées dans les réunions, constituant la mémoire du groupe, celle des cas apparentés au portrait de la personne.

Cet art de la figuration dessine la face de la personne, qui dépend – dans son élaboration – aussi bien des éléments observés en situation (centre de formation, entreprise), que ceux communiqués ou laissés dans l'ombre, le stagiaire les taisant, parfois les manifestant selon l'évolution de la relation avec les professionnels. Ces derniers peuvent diverger quant à l'appréciation de la personne, retenir certains traits et en occulter d'autres. De là la divergence d'appréciation que l'on pourrait décrire par l'expression verbale « se figurer que », « l'autre se figure que » au sens d'erreur, au fait de se tromper. L'instrumentalisation de la conduite du professionnel, comme cela peut parfois se produire, conduit parfois à la déception amère avec le sentiment de s'être fait manipuler.

A cet égard, les équipes pédagogiques engagent des savoirs réservés (chapitre 4) afin de construire un accord sur la posture à adopter face à toute situation de vulnérabilité sociale, voire potentiellement conflictuelle, permettant de forger un accord relatif sur la conduite à tenir. Le savoir réservé est le résultat de ce travail de mise en relation d'une conduite (observée en situation), à l'aune d'un passé (parfois toujours en cours dans le présent), en vue d'une projection (l'action à mener) pour atteindre un but (objectif). Il mêle des informations d'ordre privées (ce que nous appelons le désordre des familles), insérées ou non dans des jugements d'imputation causale (ont-elles un effet ou pas sur la conduite actuelle ?), pouvant suspendre le jugement de responsabilité individuelle, autorisant de manière provisoire une dérogation à la règle. Cela permet d'atténuer les effets trop délétères d'une application mécanique de la règle, notamment lorsque la décision porte sur des stagiaires en situation de grande vulnérabilité sociale. Les personnes peuvent dévier dès lors qu'il peut être imputé un facteur externe à la volonté du stagiaire (logement, santé, etc.) et il bien est souvent maintenu le lien de travail, accordant à la personne des « pauses », marquées par des absences répétées, une attention oblique durant les séances de travail, durant la durée du contrat.

Le travail et le projet professionnel, sources majeures de tensions. Cinq figures de résistance.

C'est principalement le rapport au travail et à l'emploi qui requiert des arrangements et compromis entre stagiaires et personnels des écoles. L'enquête a pu mettre en relief cinq figures de divergence quant à l'appréciation du travail à l'injonction projective (chapitre 7).

L'adhésion contractuelle manifeste le plus fort accord entre stagiaires et salariés. Elle se manifeste par une intégration forte des trois dimensions du travail qui sont la sociabilité, les apprentissages, le projet professionnel. Dans ce cas, les stagiaires vivent très positivement leur parcours à l'é2c dans la mesure où ils mettent en œuvre l'inverse de ce qu'ils ont pu vivre au sein de l'éducation nationale, à savoir une sociabilité positive par opposition à des conflits et/ou harcèlements et une pédagogie active par opposition à une pédagogie subie. Ils opèrent un changement d'orientation, suivant en cela pour certains, les conseils prodigués par les personnels (CRE et formateurs) et rejoignent l'emploi ou la formation, ayant

fermement intériorisé la condition de salarié, à savoir que la relation de subordination leur impose des devoirs mais leur octroie également des droits. A cet égard, ils refusent de revivre ce dont ils ont eu à souffrir durant le temps des études de la part patrons ou salariés de l'entreprise. Ils intègrent le monde du travail avec la claire conscience de n'être plus des élèves mais bien des salariés adultes. L'absence de respect du contrat de travail conduit à sa rupture au risque d'abandonner l'école⁶⁴, obligeant parfois les personnels à persuader les stagiaires de rejoindre l'e2c, c'est là le seul point de désaccord entre personnels et stagiaires. Ce type de comportement est appréhendé comme l'indice d'un bon travail, la conduite du stagiaire attestant d'une complète autonomie.

Les personnels peuvent se heurter à la revendication de dignité de certains stagiaires. Dans ce cas, nous assistons au refus d'un emploi proposé, opportunité partiellement induite par le professionnel. Ces situations ne résultent pas tant d'une « manipulation » douce des esprits de la part du formateur, orientant par exemple une personne contre son gré vers des métiers en tension, que de situations de contraintes multiples, voire d'injonctions contradictoires. Le rejet repose sur le sentiment de subir une situation jugée dégradante, analogue à des faits de discrimination déjà vécus, que la discrimination porte sur l'origine ethnique, l'âge ou le genre. Il peut s'agir d'un métier jugé dégradant, proposé en raison de racisme et pratiques de discrimination des employeurs, réduisant les opportunités d'emploi. Cela peut résulter d'un statut (apprenti) jugé peu rémunérateur de la part d'un mineur, confronté depuis son plus jeune âge à des responsabilités d'adulte (gestion de l'appartement de sa mère, sous loué ; fait de délinquance). Leurs refus expriment toujours une revendication ; celle d'une citoyenne française discriminée sur le marché du travail dans le 1^{er} cas, celle d'un travailleur insuffisamment rémunéré pour l'autre, mis dans l'incapacité d'accéder à l'autonomie. Si l'une apparaît comme légitime à l'équipe, l'autre recueille l'indignation morale de l'équipe fustigeant l'intempérance et le manque de docilité du stagiaire.

Les professionnels peuvent se heurter à une autre forme de résistance ; elle regarde cette fois la subversion du temps pédagogique, manière par laquelle les personnes cherchent à se soustraire à l'un des deux objectifs majeurs de l'école (apprentissage, projet professionnel) pour imposer leur propre définition de la situation. Les personnes cherchent à se soustraire à

⁶⁴ il est effet souvent laissé un temps de latence entre la signature d'un contrat et la désinscription de l'e2c de manière à prévenir tout arrêt de travail intempestif.

certain temps : apprentissage et/ou injonction projective, pour faire de l'école un espace de réparation de soi qui consiste à vivre à l'école ce qu'ils n'ont pu connaître au sein de l'institution scolaire. Dans ce type de configuration, les personnes jouent d'un statut (malade, victime), reconnu par des institutions (médicale, judiciaires), pour se soustraire à l'une des deux axes majeurs (apprentissage et/ou injonction au projet) et faire de l'école un lieu de sociabilité tantôt associé à l'apprentissage (figure inverse de l'école), tantôt associé au projet professionnel (transition professionnelle en douceur). Ce sont des personnes qui jouent sur les temporalités, là cherchant à allonger le parcours, là tentant de s'affranchir de la présence en centre. L'histoire de vie devient alibi pour imposer son propre ordre. Ce type de situation appelle des régulations entre membres de l'équipe afin de construire un compromis sur les manières d'agir. Ces conduites sont tolérées tant qu'elles ne mettent pas en péril les conditions de travail auprès d'une promotion. Les « savoirs réservés » mobilisés permettent de construire des dérogations et suspendre provisoirement l'imputation d'irresponsabilité.

Si certains stagiaires jouent de statuts délivrés par des instances légitimes (justice, médecine), d'autres subissent une assignation de statut sur la foi d'une extrême difficulté, constatée par un ou plusieurs tiers, à rejoindre le monde du travail. La lenteur, la difficulté à communiquer, à s'intégrer dans un collectif, comme le manque d'initiatives sont autant d'indices relevés, consignés dans le dossier, explicitement verbalisés, à la manière de micro-preuves, micro-pénalités dirait Foucault (1975), lorsque le travail de persuasion a échoué et que le stagiaire s'insurge d'une telle assignation. Pour ces cas, sociabilité et projet professionnel sont contrariés tandis que les apprentissages sont bien souvent effectifs. Et ce sont, pour reprendre la terminologie anglo-saxonne, des profanes (des non spécialistes) qui émettent l'hypothèse d'une déviance, à même de favoriser l'entrée dans un processus d'étiquetage, que viendra valider ou non une expertise médicale. L'assignation du statut de travailleur handicapé ouvre alors la perspective d'un marché que nous qualifierons, à la suite de C. Paradeise (1984), de marché fermé, non par la profession mais par le statut de personne handicapée. Cette assignation, vécue comme une stigmatisation de la part du stagiaire, induit une douloureuse période de retrait de l'école, où s'engage le difficile travail de deuil de l'ancienne identité, celle d'une personne normale. Il s'agit là de situations jugées éprouvantes par les personnels en raison de l'empathie qu'ils éprouvent à l'égard des stagiaires, aussi devant la violence de la situation, recourent-ils à l'élaboration d'une argumentation à même

de les conforter dans leur décision, là se posant en défenseur des droits de la personne, là en estimant l'avoir fait progresser sur le plan de la sociabilité.

L'injonction au projet professionnel peut donner lieu à la conduite du chemin de traverse. Dans ce cas les personnes usent de l'e2c comme espace d'apprentissage, de sociabilité et d'élaboration d'un projet professionnel. Cependant, à l'inverse de la figure de l'adhésion contractuelle, l'indécision relative du projet ou bien l'obstination à vouloir s'inscrire dans un segment réduit du marché du travail, conduit les stagiaires à accepter des propositions d'emplois, parfois jugées dégradantes, permettant toutefois de maintenir l'espoir de réaliser le rêve professionnel. Ce sont là des stagiaires, pour reprendre l'expression de Zunigo (2013) qui n'ont pas fait le deuil du « grand métier ». Le chemin de traverse s'observe pour des élèves de l'enseignement secondaire, d'origine populaire, recherchant des carrières à vocation esthétique dans le monde des arts et du spectacle, ou bien encore esthétisant à souhait un métier analogue à celui du père. Ce sont des stagiaires qui refusent les conditions de travail qu'on pu connaître leurs parents, et souhaitent accéder pleinement aux classes moyennes. Les emplois qu'ils acceptent, résultent bien souvent d'un travail de persuasion de la part des professionnels ou qu'ils obtiennent par eux-mêmes.

Ces différentes formes de contestation montrent que les stagiaires (et/ou leurs parents) usent de stratégies qui consistent à activer un statut pour revendiquer un droit. Mais il est des statuts activés légitimes et d'autres tenus pour illégitimes par les professionnels. Les situations relatives à l'emploi sont jugées légitimes. La revendication du statut de salarié et le droit à la rupture du contrat – figure de l'adhésion contractuelle – donne lieu à une appréciation positive du travail collectif réalisé par l'équipe et se trouve appréhendée comme l'indice d'une forte autonomie du stagiaire. L'assignation du statut de « travailleur à problème », ouvrant droit, si le handicap est reconnu, au travail dans le secteur protégé donne lieu à appréciation ambivalente du travail des personnels, travail tout à la fois perçu comme violent (imposition du stigmat) et protecteur (accès au marché protégé de l'emploi), identifié cette fois à partir d'indices de faible autonomie au travail. Entre ces deux figures extrêmes, l'ajournement du « grand métier » par l'acceptation d'un emploi d'attente – sorte d'élimination différée pour de nombreux stagiaires – reçoit une acceptation silencieuse des professionnels.

En revanche les autres formes de mobilisation de statuts s'avèrent illégitimes aux yeux des professionnels. Brandir le statut de malade ou énoncer celui de victime, pour revendiquer le droit de se soustraire provisoirement aux obligations majeures du travail (apprentissage et/ou injonction projective), subvertissant le fonctionnement de l'école, conduit à un jugement négatif, assorti d'une tolérance relative, mobilisant les savoirs réservés, tant que le travail conduit auprès de la promotion n'est pas mis en péril. Activer le statut de citoyenne, discriminée dans l'emploi, tenue de réduire ses aspirations légitimes en raison du port du foulard, pour y proposer un emploi de substitution jugé dégradant par la stagiaire, éveille compréhension et sentiment d'impuissance de part des formateurs ; en revanche, mobiliser le statut de parents, pour revendiquer le droit de protection de son fils mineur, contester la pratique des professionnels et l'indignité de la rémunération, suscite l'unanime réprobation morale.

S'expriment à travers ces figures une morale de classe. L'activation du droit du salarié (modèle de l'adhésion contractuelle), l'ajournement différé du beau projet, provisoirement reporté, jamais abandonné, éventuellement accessible par une ascèse continue, acceptant provisoirement une simple conception instrumentale de l'emploi, enfin la protection des plus faibles via des régimes de dérogation, sont la manifestation d'une condition et d'une position de classe (Bourdieu, 1966). Ce sont là des valeurs portées par des salariés de l'e2c, salariés de classe moyenne, reconnaissant au travail une valeur d'accomplissement de soi, accessible après un temps d'effort et d'ascèse. Bien souvent d'extraction populaire, ayant accédé à un métier de classe moyenne à orientation pédagogique, soucieux d'agir dans un monde où les plus faibles ont besoin d'être protégés de la violence des rapports de compétition qui prévalent sur le marché du travail, ils adhèrent pleinement au modèle de l'adhésion contractuelle, lorsque les stagiaires manifestent leur réprobation des conditions de travail qui leur sont imposées. Ils comprennent également les chemins de traverses par lesquels certains stagiaires diffèrent le rêve du beau métier, acceptant provisoirement des emplois occupés à des seules fins instrumentales. La relation se fait plus ambivalente lorsque le pronostic de handicap est posé. La violence de l'assignation d'identité est alors compensée par la vocation humaniste revendiquée.

Les personnes qui contestent l'ordre social – au centre comme au sein de l'entreprise – au nom d'un statut, témoignant pourtant par là d'une intégration forte à la société, contredisant

en revanche la morale de l'effort (subversion du temps scolaire et/ou principe de dignité), reçoivent une réprobation d'autant plus vigoureuse qu'elle conteste la pratique des professionnels. Chercher à déroger aux objectifs de l'école (apprentissage et/ou injonction projective) bénéficie d'une relative tolérance, faisant du temps à l'école, un temps à soi, un temps de réparation ; tandis que contester le niveau de rémunération et la pratique des professionnels, conduit à réprobation morale et sanction.

Annexe A. Méthodologie

L'enquête s'adosse à trois types de matériaux. Il est mobilisé une base exhaustive de cohortes ayant transité par le dispositif de 2016 à 2019. Cette base comprend des informations socio-démographiques (âge, genre, niveau de diplôme), des informations organisationnelles (date d'entrée et date de sortie, école, site, nombre d'heures de formation, heures de stage) enfin des informations que nous qualifierons d'institutionnelles dans la mesure où elle réfèrent aux indicateurs à travers lesquels se trouvent « pilotés » les écoles : prescripteurs (Mission Locale, pôle Emploi, candidatures spontanées, autres), type de sorties de manière à identifier les sorties positives et situations tous les trois mois durant un an après la sortie du dispositif, QPV (résidence en quartier prioritaire de la ville), RQTH (Reconnaissance de Qualité de Travailleur Handicapé), chômeur de longue durée, déclare une expérience professionnelle, nationalité.

Ce matériau, principalement utilisé comme données de cadrage, est complété par des entretiens et observations de situations de travail. Les entretiens sont conduits auprès des stagiaires et salariés (direction, formateurs, chargés de relation entreprise) dont il est recherché autant que faire se peut un appariement. Pour chaque stagiaire interviewé, il est cherché à conduire un entretien du formateur référent et du CRE en charge de celui-ci. Il est également prévu d'interroger chaque stagiaire une année après qu'il a eu quitté le dispositif. Les noms et prénoms des personnes sont anonymisés dans le rapport, il est conservé l'origine culturelle du prénom lors de l'anonymisation.

Les situations de travail observées ont cherché à couvrir l'étendue de l'action dans sa durée : observation durant la période d'intégration, visite de stage en début, mi et fin de parcours, participation à des ateliers, situation de formation des personnels à l'APC (approche par les compétences), présence à des réunions d'équipe où se prennent les décisions jugées les plus importantes pour le fonctionnement de l'institution. Chaque établissement a donné lieu à des séjours de 2 à 4 semaines. Ces matériaux sont utilisés dans une approche longitudinale. Elle regarde aussi bien les personnes que les dispositifs eux-mêmes. Concernant les personnes, les entretiens répétés ont pour objectif d'interviewer les personnes à différents moments de leur trajectoire.

Ce matériau recueilli provient de sept sites. Les critères de sélection des sites sont doubles. Il a été veillé à sélectionner un site par Région. Cette instance revêtant une dimension centrale dans le financement et l'organisation de la formation professionnelle, il nous a semblé nécessaire de contraster les sites à cet égard.

Le choix des sites résulte de l'agrégation de deux critères : un critère socio-démographique (% de 18-24 ans non diplômés dans le département) et un critère institutionnel (agent principal à l'origine de la création de l'e2c : mouvement d'éducation populaire, Patronat et Chambre de commerce et d'industrie, Politique et métropole). On se demandait de la sorte si l'histoire de l'école – à travers les acteurs à l'origine de sa fondation – ne continuait pas à impacter le fonctionnement de l'e2c en raison de la « porosité » des frontières professionnelles.

« région »	% de non diplômés parmi les 18-24 ans non scolarisés en 2013 (1)	« Agent principal » de la dynamique territoriale (3)
Site 2	Très supérieur à la moyenne	Centre de commerce et d'industrie
Site 1	Très supérieur à la moyenne	Ville, CCI
Site 6	Très supérieur à la moyenne	Ass. d'éduc. Pop. (ligue de l'enseignement)
Site 3	Proche de la moyenne	Ass. d'édu. Pop. (Ligue de l'enseignement) / AFPA
Site 5	Proche de la moyenne	Centre de Commerce et d'Industrie
Site 7	Inférieur à la moyenne	Métropole
Site 4	Inférieur à la moyenne	(Région jusqu'en 2006)

Sources : (colonne 1) CNESCO, 2017, p 14 ; (colonne 2) Géographie de l'école 2014, n °11, p 11 ; (colonne 3) consultation des sites des E2C. L'identification des agents principaux supposera une étude approfondie des sites dans la mesure du fait où la logique d'affichage peut différer d'un site à l'autre et valoriser différemment les partenaires. L'enquête aura notamment pour objet d'éclaircir les liens entre acteurs politique (Région) et acteurs économiques (CCI, CAPEB) dans l'élaboration et la mise en œuvre des E2C.

On se propose pour chaque site de travailler auprès d'un échantillon de huit stagiaires afin d'y conduire un entretien à la sortie du dispositif et deux autres par la suite : six mois et un an après la sortie. Les stagiaires sont répartis selon le genre et l'âge (< 21 ans, > ou égal à 21 ans) de manière à ce qu'il puisse être analysé des situations contrastées. Les entretiens de stagiaires durent de 24 mn à 1h30 tandis que ceux des professionnels durent de 45 mn à 3 heures. Le lecteur pour se reporter à l'annexe E (page 135) pour une présentation des caractéristiques des stagiaires dont il a été analysé le contenu.

Tableau. Entretiens réalisés.

	Site 1	Site 2	Site 3	Site 4	Site 5	Site 6	Site 7	Total
stagiaires	5	8	10	10	6	5	12	56
personnels	9	12	10	11	10	5	10	67

Annexe B Présentation des sites des E2C (du plus au moins récent)

Données du Réseau

Année d'ouverture du site	E2C - Libellé site	E2C - Libellé	E2C - Libellé région	Ancienneté Ecole au moment de l'ouverture du site	Date de mise en place de la GJ	Part des prescriptions des ML	Stagiaires du Site 2016 à Jan 2020
<i>Ensemble des SITES E2C</i>							
<i>Entre 1998 et 2020</i>	<i>138 Sites créés depuis 1998 Ici 128 sites avec Stagiaires</i>	<i>57 Ecoles 2^{ième} Chance (nombre de sites par Ecole)</i>	<i>Seule la BRETAGNE est la région non représentée</i>	<i>De 0 à 21 ans</i>	<i>7 vagues : Oct.2013 à Jan.2017</i>	<i>Moy. :63% Q1 : 47% Médiane : 66% Q3 : 82%</i>	<i>De 12 à 1990 stagiaires sur 1 à 3 ans</i>
<i>Détail des sites E2C créés entre 2019 et 2020</i>							
2020	Site de Manosque	E2C Alpes-de-Haute-Provence (1)	PAC - Provence-Alpes-Côte d'Azur	0	JAN2017	0.46	13
2019	Site d'Avignon	E2C Vaucluse (1)	PAC - Provence-Alpes-Côte d'Azur	0	OCT2013	0.91	77
2019	Site d'Ecouen	E2C Val d'Oise (5)	IDF - Île-de-France	10	JAN2017	0.48	46
2019	Site de Chanteloup les Vignes	E2C Yvelines (4)	IDF - Île-de-France	12	SEP2016	0.53	53
2019	Site de Creil	E2C Ouest-Somme (2)	HDF - Hauts-de-France	0	JAN2015	0.33	15
2019	Site de Gap	E2C Hautes-Alpes (1)	PAC - Provence-Alpes-Côte d'Azur	0	JAN2017	1.00	12
2019	Site de Mourenx	E2C Pyrénées-Atlantiques (3)	NAQ - Nouvelle Aquitaine	0	JAN2017	0.29	28
2019	Site de Nice	E2C Nice Côte d'Azur (1)	PAC - Provence-Alpes-Côte d'Azur	0	MAR2016	0.34	61
2019	Site de Romain-Rolland	E2C Marseille (2)	PAC - Provence-Alpes-Côte d'Azur	21	OCT2013	0.86	114
2019	Site de Saint-Nazaire	E2C Nantes Saint-Nazaire (2)	PDL - Pays de Loire	9	SEP2015	0.19	68
2019	Site de Vervins	E2C Grand Hainaut (4)	HDF - Hauts-de-France	9	JAN2015	1.00	26
<i>Détail des sites E2C créés entre 2017 et 2018 – SITES TRAITES</i>							
2018	Site de Beaumont sur Oise	E2C Val d'Oise (5)	IDF - Île-de-France	0	JAN2017	0.24	78
2018	Site de Cayenne	E2C Guyane (1)	GUY - Guyane	0	SEP2015	0.24	195
2018	Site de Chalons-sur-Saône	E2C Saône-et-Loire (2)	BFC - Bourgogne Franche-Comté	8	MAR2016	0.69	58

Année d'ouverture du site	E2C - Libellé site	E2C - Libellé	E2C - Libellé région	Ancienneté Ecole au moment de l'ouverture du site	Date de mise en place de la GJ	Part des prescriptions des ML	Stagiaires du Site 2016 à Jan 2020
2017	Site d'Hérouville Saint-Clair	E2C Normandie (1)	NOR - Normandie	0	SEP2016	0.30	392
2017	Site d'Onet-le-Château	E2C Toulouse (2)	OCC - Occitanie	0	SEP2016	0.57	113
2017	Site d'Oyonnax	E2C Ain (1)	ARA - Auvergne Rhône-Alpes	0	SEP2016	0.20	60
2017	Site de Bergerac	E2C Dordogne (1)	NAQ - Nouvelle Aquitaine	0	JAN2015	0.38	95
2017	Site de Brignoles - Provence Verte	E2C Var (4)	PAC - Provence-Alpes-Côte d'Azur	0	MAR2016	0.34	131
2017	Site de Draguignan - CAD	E2C Var (4)	PAC - Provence-Alpes-Côte d'Azur	0	MAR2016	0.62	138
2017	Site de Fourmies	E2C Grand Hainaut (4)	HDF - Hauts-de-France	7	SEP2015	0.62	112
2017	Site de Fréjus - CAVEM	E2C Var (4)	PAC - Provence-Alpes-Côte d'Azur	0	MAR2016	0.75	146
2017	Site de Laval	E2C Mayenne (1)	PDL - Pays de Loire	0	APR2015	0.74	176
2017	Site de Toulon - TPM	E2C Var (4)	PAC - Provence-Alpes-Côte d'Azur	0	MAR2016	0.53	377
Détail des sites E2C créés entre 1998 et 2016							
2016	Site de Bobigny	E2C Seine-Saint-Denis (5)	IDF - Île-de-France	14	OCT2013	0.65	353
2016	Site de Grand-Charmont	E2C Nord Franche Comté (2)	BFC - Bourgogne Franche-Comté	10	APR2015	0.64	146
2016	Site de Lyon Vaise	E2C Rhône Lyon Métropole (2)	ARA - Auvergne Rhône-Alpes	6	SEP2016	0.31	311
2015	Site de Lunel	E2C Occitanie (9)	OCC - Occitanie	9	SEP2016	0.85	185
2015	Site de Niort	E2C Charente et Poitou (3)	NAQ - Nouvelle Aquitaine	0	SEP2015	0.71	297
2014	Site de Alès	E2C Occitanie (9)	OCC - Occitanie	8	SEP2015	0.82	220
2014	Site de Blois	E2C Val de Loire (2)	CEN - Centre-Val de Loire	10	JAN2017	0.39	193
2014	Site de Bordeaux	E2C Gironde (2)	NAQ - Nouvelle Aquitaine	0	SEP2015	0.71	308
2013	Site de Montceau-les-Mines	E2C Saône-et-Loire (2)	BFC - Bourgogne Franche-Comté	3	APR2015	0.71	181

Année d'ouverture du site	E2C - Libellé site	E2C - Libellé	E2C - Libellé région	Ancienneté Ecole au moment de l'ouverture du site	Date de mise en place de la GJ	Part des prescriptions des ML	Stagiaires du Site 2016 à Jan 2020
2013	Site de Toul	E2C Lorraine (12)	GDE - Grand-Est	8	APR2015	0.93	138
2012	Site de Bagneux	E2C Hauts de Seine (2)	IDF - Île-de-France	1	SEP2016	0.48	296
2012	Site de Boulogne sur mer	E2C Côte d'Opale (2)	HDF - Hauts-de-France	2	JAN2015	0.50	217
2012	Site de Cosne-Cours-sur-Loire	E2C Nièvre (3)	BFC - Bourgogne Franche-Comté	6	SEP2016	0.95	128
2012	Site de Creteil	E2C Val-de-Marne (2)	IDF - Île-de-France	3	JAN2017	0.66	406
2012	Site de Joigny	E2C Yonne (1)	BFC - Bourgogne Franche-Comté	0	JAN2017	0.75	244
2012	Site de Rivière Salée	E2C Martinique Sud (1)	MAR - Martinique	0	APR2015	0.34	164
2012	Site de la Pointe des Ardennes	E2C Champagne-Ardenne (10)	GDE - Grand-Est	10	SEP2015	0.98	142
2011	Site d'Abbeville	E2C Ouest-Somme (2)	HDF - Hauts-de-France	0	SEP2015	0.85	284
2011	Site d'Armentière	E2C Grand Lille (4)	HDF - Hauts-de-France	5	SEP2015	0.61	263
2011	Site d'Orléans	E2C Orléans Val de Loire (1)	CEN - Centre-Val de Loire	0	SEP2016	0.66	295
2011	Site de Cergy	E2C Val d'Oise (5)	IDF - Île-de-France	2	JAN2017	0.61	425
2011	Site de Chambéry	E2C Savoie (1)	ARA - Auvergne Rhône-Alpes	0	JAN2015	0.67	269
2011	Site de Chevigny	E2C Côte d'Or (1)	BFC - Bourgogne Franche-Comté	0	APR2015	0.78	333
2011	Site de Clichy	E2C Hauts de Seine (2)	IDF - Île-de-France	0	SEP2015	0.50	330
2011	Site de Montpellier Port Marianne	E2C Occitanie (9)	OCC - Occitanie	5	SEP2015	0.96	324
2011	Site de Narbonne	E2C Occitanie (9)	OCC - Occitanie	0	OCT2013	0.78	322
2011	Site de Saint Etienne	E2C Loire (1)	ARA - Auvergne Rhône-Alpes	0	APR2015	0.68	320
2011	Site de Saint Omer	E2C Grand Lille (4)	HDF - Hauts-de-France	5	SEP2015	0.27	306
2011	Site de Vienne	E2C Isère (3)	ARA - Auvergne Rhône-Alpes	2	MAR2016	0.05	114
2011	Site de Voiron	E2C Isère (3)	ARA - Auvergne Rhône-Alpes	2	SEP2016	0.52	98

Année d'ouverture du site	E2C - Libellé site	E2C - Libellé	E2C - Libellé région	Ancienneté Ecole au moment de l'ouverture du site	Date de mise en place de la GJ	Part des prescriptions des ML	Stagiaires du Site 2016 à Jan 2020
2011	Site du Nord Marnais	E2C Champagne-Ardenne (10)	GDE - Grand-Est	9	JAN2017	0.94	335
2010	Site d'Anzin	E2C Grand Hainaut (4)	HDF - Hauts-de-France	0	SEP2015	0.62	357
2010	Site d'Arras	E2C Artois (2)	HDF - Hauts-de-France	0	JAN2015	0.15	257
2010	Site de Bastia	E2C Bastia (1)	COR - Corse	0	APR2015	0.38	185
2010	Site de Béziers	E2C Occitanie (9)	OCC - Occitanie	4	SEP2015	0.94	242
2010	Site de Coudekerque Branche	E2C Côte d'Opale (2)	HDF - Hauts-de-France	0	SEP2015	0.84	367
2010	Site de Fort-de-France	E2C Martinique Centre (1)	MAR - Martinique	0	APR2015	0.30	295
2010	Site de Lille	E2C Grand Lille (4)	HDF - Hauts-de-France	4	SEP2015	0.53	409
2010	Site de Luneville	E2C Lorraine (12)	GDE - Grand-Est	5	APR2015	0.83	253
2010	Site de Maubeuge	E2C Grand Hainaut (4)	HDF - Hauts-de-France	0	SEP2015	0.79	221
2010	Site de Montigny-les-Metz	E2C Lorraine (12)	GDE - Grand-Est	5	JAN2017	0.88	240
2010	Site de Nantes	E2C Nantes Saint-Nazaire	PDL - Pays de Loire	0	SEP2015	0.45	429
2010	Site de Saint-André	E2C La Réunion (4)	REU - La Réunion	0	OCT2013	0.45	408
2010	Site de Saint-Denis	E2C La Réunion (4)	REU - La Réunion	0	OCT2013	0.45	458
2010	Site de Saint-Dié-des-Vosges	E2C Lorraine (12)	GDE - Grand-Est	5	OCT2013	0.93	184
2010	Site de Saint-Paul	E2C La Réunion (4)	REU - La Réunion	0	OCT2013	0.78	452
2010	Site de Saint-Pierre	E2C La Réunion (4)	REU - La Réunion	0	OCT2013	0.66	486
2010	Site de Sarcelles	E2C Val d'Oise (5)	IDF - Île-de-France	1	JAN2017	0.51	387
2010	Site de Strasbourg	E2C Bas-Rhin (1)	GDE - Grand-Est	0	APR2015	0.94	354
2010	Site de Thionville	E2C Lorraine (12)	GDE - Grand-Est	5	JAN2017	0.72	225
2010	Site de Valence	E2C Drôme-Ardèche (1)	ARA - Auvergne Rhône-Alpes	0	SEP2015	0.50	285

Année d'ouverture du site	E2C - Libellé site	E2C - Libellé	E2C - Libellé région	Ancienneté Ecole au moment de l'ouverture du site	Date de mise en place de la GJ	Part des prescriptions des ML	Stagiaires du Site 2016 à Jan 2020
2010	Site de Vaulx-en-Velin	E2C Rhône Lyon Métropole (2)	ARA - Auvergne Rhône-Alpes	0	SEP2016	0.22	183
2009	Site d'Amiens	E2C Grand Amiénois (1)	HDF - Hauts-de-France	0	SEP2015	0.71	407
2009	Site d'Argenteuil	E2C Val d'Oise (5)	IDF - Île-de-France	0	JAN2017	0.46	404
2009	Site d'Orly	E2C Val-de-Marne (2)	IDF - Île-de-France	0	JAN2017	0.80	335
2009	Site de Charleville-Mézières	E2C Champagne-Ardenne (10)	GDE - Grand-Est	7	SEP2015	0.82	164
2009	Site de Forbach	E2C Lorraine (12)	GDE - Grand-Est	4	JAN2017	0.82	228
2009	Site de Grenoble	E2C Isère (3)	ARA - Auvergne Rhône-Alpes	0	JAN2015	0.34	412
2009	Site de Liévin	E2C Artois (2)	HDF - Hauts-de-France	0	JAN2015	0.28	382
2009	Site de Perpignan	E2C Occitanie (9)	OCC - Occitanie	0	APR2015	0.94	447
2009	Site de Sedan	E2C Champagne-Ardenne (10)	GDE - Grand-Est	7	SEP2015	0.99	192
2009	Site de Verdun	E2C Lorraine (12)	GDE - Grand-Est	4	SEP2016	0.69	142
2009	Site de Villebon-sur-Yvette	E2C Essonne (2)	IDF - Île-de-France	5	SEP2016	0.48	231
2009	Site des Mureaux	E2C Yvelines (4)	IDF - Île-de-France	2	SEP2016	0.66	289
2009	Site du Mantois	E2C Yvelines (4)	IDF - Île-de-France	2	SEP2016	0.56	295
2008	Site d'Epinal	E2C Lorraine (12)	GDE - Grand-Est	3	OCT2013	0.88	238
2008	Site de Baie-Mahault	E2C Guadeloupe (3)	GUA - Guadeloupe	0	APR2015	0.34	766
2008	Site de Basse-Terre	E2C Guadeloupe (3)	GUA - Guadeloupe	0	APR2015	0.32	596
2008	Site de Nimes	E2C Occitanie (9)	OCC - Occitanie	2	SEP2015	0.77	394
2008	Site du Moule	E2C Guadeloupe (3)	GUA - Guadeloupe	0	APR2015	0.13	505
2007	Site Eole	E2C Paris (2)	IDF - Île-de-France	0	MAR2016	0.70	987

Année d'ouverture du site	E2C - Libellé site	E2C - Libellé	E2C - Libellé région	Ancienneté Ecole au moment de l'ouverture du site	Date de mise en place de la GJ	Part des prescriptions des ML	Stagiaires du Site 2016 à Jan 2020
2007	Site de Carcassonne	E2C Occitanie (9)	OCC - Occitanie	0	OCT2013	0.70	250
2007	Site de Chelles	E2C Seine-et-Marne (4)	IDF - Île-de-France	0	JAN2017	0.60	373
2007	Site de Château-Chinon	E2C Nièvre (3)	BFC - Bourgogne Franche-Comté	1	SEP2016	0.96	116
2007	Site de Longwy	E2C Lorraine (12)	GDE - Grand-Est	2	APR2015	0.87	233
2007	Site de Melun	E2C Seine-et-Marne (4)	IDF - Île-de-France	0	MAR2016	0.59	328
2007	Site de Montereau-Fault-Yonne	E2C Seine-et-Marne (4)	IDF - Île-de-France	0	MAR2016	0.39	161
2007	Site de Saint-Quentin en Yvelines	E2C Yvelines (4)	IDF - Île-de-France	0	SEP2016	0.71	327
2006	Plateforme du Puy -de-Dôme	E2C Puy-de-Dôme (1)	ARA - Auvergne Rhône-Alpes	0	OCT2013	0.54	520
2006	Plateforme de la Haute-Loire	E2C Haute-Loire (1)	ARA - Auvergne Rhône-Alpes	0	APR2015	0.74	165
2006	Plateforme du Cantal	E2C Cantal (1)	ARA - Auvergne Rhône-Alpes	0	APR2015	0.47	156
2006	Site de Bar-le-Duc	E2C Lorraine (12)	GDE - Grand-Est	1	SEP2016	0.75	148
2006	Site de Belfort	E2C Nord Franche Comté (2)	BFC - Bourgogne Franche-Comté	0	SEP2015	0.70	293
2006	Site de Montpellier Clemenceau	E2C Occitanie (9)	OCC - Occitanie	0	SEP2015	0.90	394
2006	Site de Nevers	E2C Nièvre (3)	BFC - Bourgogne Franche-Comté	0	SEP2016	0.87	420
2006	Site de Roubaix	E2C Grand Lille (4)	HDF - Hauts-de-France	0	SEP2015	0.43	435
2006	Site de Woippy	E2C Lorraine (12)	GDE - Grand-Est	1	JAN2017	0.67	231
2005	Site de Chaumont	E2C Champagne-Ardenne (10)	GDE - Grand-Est	3	SEP2015	0.89	166
2005	Site de Châtellerault	E2C Charente et Poitou (3)	NAQ - Nouvelle Aquitaine	0	MAR2016	0.63	257
2005	Site de Nancy	E2C Lorraine (12)	GDE - Grand-Est	0	APR2015	0.96	480
2005	Site de Rethel	E2C Champagne-Ardenne (10)	GDE - Grand-Est	3	SEP2015	0.98	188
2005	Site de Romilly-sur-Seine	E2C Champagne-Ardenne (10)	GDE - Grand-Est	3	JAN2017	0.90	150

Année d'ouverture du site	E2C - Libellé site	E2C - Libellé	E2C - Libellé région	Ancienneté Ecole au moment de l'ouverture du site	Date de mise en place de la GJ	Part des prescriptions des ML	Stagiaires du Site 2016 à Jan 2020
2005	Site de Saint-Dizier	E2C Champagne-Ardenne (10)	GDE - Grand-Est	3	SEP2015	0.81	155
2005	Site de Sevrans	E2C Seine-Saint-Denis (5)	IDF - Île-de-France	3	SEP2016	0.74	334
2005	Site de Troyes	E2C Champagne-Ardenne (10)	GDE - Grand-Est	3	JAN2017	0.85	335
2004	Site de Ris-Orangis	E2C Essonne (2)	IDF - Île-de-France	0	JAN2015	0.53	354
2004	Site de Rosny-sous-Bois	E2C Seine-Saint-Denis (5)	IDF - Île-de-France	2	APR2015	0.60	303
2004	Site de Toulouse	E2C Toulouse (2)	OCC - Occitanie	0	SEP2015	0.48	699
2004	Site de Tours	E2C Val de Loire (2)	CEN - Centre-Val de Loire	0	SEP2015	0.47	496
2003	Plateforme de l'Allier	E2C Allier (1)	ARA - Auvergne Rhône-Alpes	0	OCT2013	0.76	367
2002	Site de Châlons-en-Champagne	E2C Champagne-Ardenne (10)	GDE - Grand-Est	0	JAN2017	0.90	225
2002	Site de la Courneuve	E2C Seine-Saint-Denis (5)	IDF - Île-de-France	0	JAN2017	0.62	390
2000	Site de Mulhouse	E2C Haut-Rhin (1)	GDE - Grand-Est	0	APR2015	0.94	290
1998	Site de Marseille Saint-Louis	E2C Marseille (2)	PAC - Provence-Alpes-Côte d'Azur	0	OCT2013	0.93	1990

Annexe C Présentation des sites E2C – Profil des Stagiaires
Données du Réseau

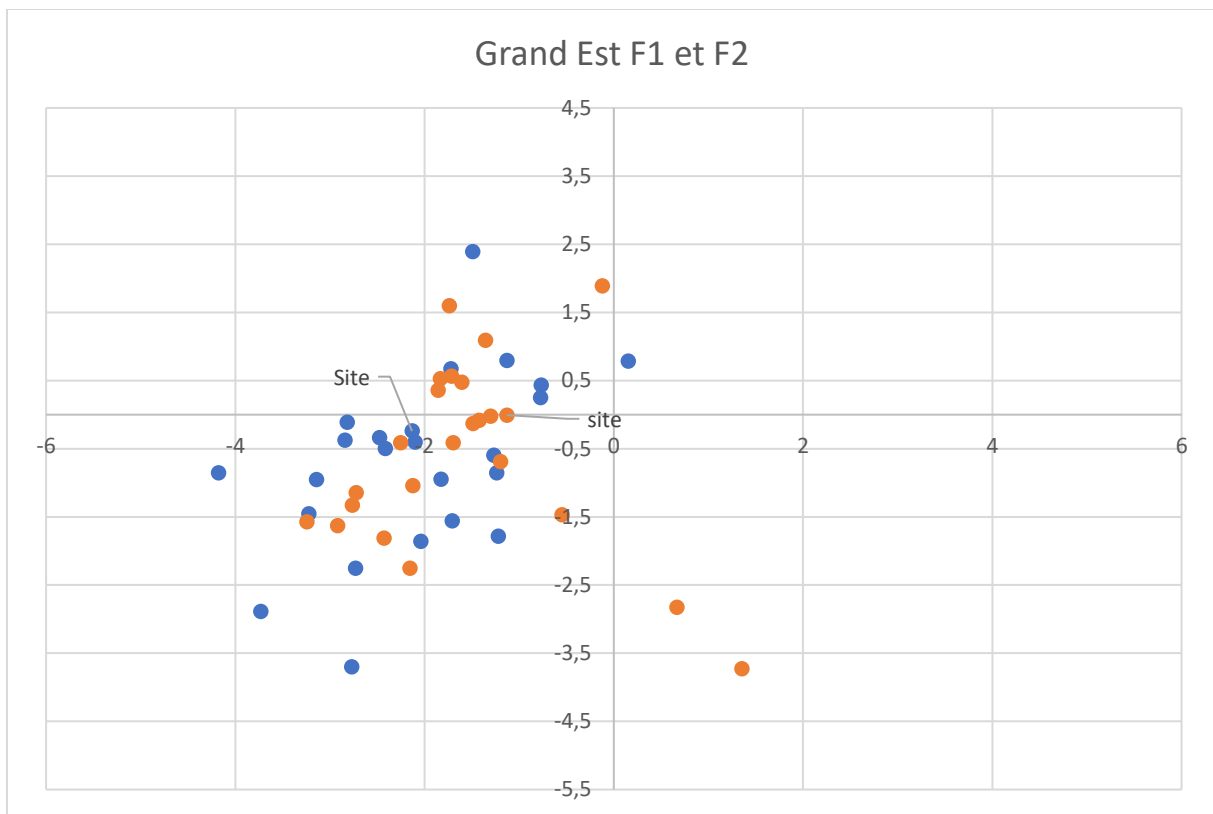
E2C - Libellé site	Proportion de femmes	Nationalité française	Age à l'entrée dans l'E2C	Quartier Prioritaire de la Ville	Niveau de diplôme: VI (sans dipl)	Niveau de diplôme: V (CAP-BEP)	Niveau de diplôme: Vbis (CAP-BEP non validé)	Niveau de diplôme: IV (Bac non validé)	pr
<i>Ensemble des SITES E2C</i>									
des stagiaires ont plus de 25 ans à l'école	<i>Moy. 0.48</i>	<i>Moy. 0.83</i>	<i>Moy. 20 ans</i>	<i>Moy. 0.30</i>	<i>Moy. 0.23</i>	<i>Moy. 0.07</i>	<i>Moy. 0.57</i>	<i>Moy. 0.13</i>	
des stagiaires ont un niveau CAP-BEP, aucun n'a le BAC			<i>Q1 : 18 ans</i> <i>Q3 : 22 ans</i>						
<i>Détail des sites E2C créés entre 2019 et 2020</i>									
Site de Manosque	0.23	0.92	20	0.23	0.38	0.38	0.15	0.08	
Site d'Avignon	0.45	0.81	20	0.34	0.00	0.01	0.00	0.00	
Site d'Ecouen	0.50	0.78	19	0.48	0.20	0.04	0.63	0.13	
Site de Chanteloup les Vignes	0.47	0.81	19	0.32	0.15	0.00	0.66	0.19	
Site de Creil	0.20	0.67	18	0.40	0.07	0.47	0.47	0.00	
Site de Gap	0.33	0.92	19	0.00	0.00	0.08	0.50	0.42	
Site de Mourenx	0.54	0.96	20	0.04	0.21	0.21	0.54	0.04	
Site de Nice	0.21	0.39	19	0.44	0.02	0.21	0.59	0.18	
Site de Romain-Rolland	0.54	0.89	20	0.25	0.23	0.05	0.46	0.25	
Site de Saint-Nazaire	0.54	0.82	21	0.37	0.07	0.00	0.69	0.24	
Site de Vervins	0.54	1.00	20	0.08	0.31	0.00	0.69	0.00	
<i>Détail des sites E2C créés entre 2017 et 2018</i>									
Site de Beaumont sur Oise	0.32	0.90	19	0.10	0.09	0.04	0.68	0.19	
Site de Cayenne	0.53	0.70	21	0.47	0.26	0.37	0.14	0.22	
Site de Chalon-sur-Saône	0.41	0.93	18	0.16	0.07	0.03	0.79	0.10	
Site d'Hérouville Saint-Clair	0.45	0.93	19	0.39	0.10	0.00	0.76	0.14	
Site d'Onet-le-Château	0.42	0.74	20	0.08	0.19	0.15	0.59	0.07	
Site d'Oyonnax	0.47	0.92	19	0.10	0.05	0.23	0.65	0.07	
Site de Bergerac	0.35	0.91	19	0.47	0.22	0.00	0.69	0.08	
Site de Brignoles - Provence Verte	0.44	0.95	19	0.26	0.46	0.19	0.24	0.11	
Site de Draguignan - CAD	0.49	0.97	20	0.19	0.49	0.24	0.25	0.01	
Site de Fourmies	0.49	0.98	20	0.34	0.07	0.00	0.85	0.08	
Site de Fréjus - CAVEM	0.48	0.92	19	0.05	0.34	0.14	0.47	0.05	
Site de Laval	0.68	0.86	22	0.26	0.21	0.17	0.53	0.10	
Site de Toulon - TPM	0.42	0.90	19	0.23	0.37	0.14	0.42	0.07	
<i>Détail des sites E2C créés entre 1998 et 2016</i>									
Site de Bobigny	0.55	0.67	21	0.59	0.37	0.04	0.44	0.15	
Site de Grand-Charmont	0.55	0.91	21	0.38	0.12	0.26	0.48	0.14	

E2C - Libellé site	Proportion de femmes	Nationalité française	Age à l'entrée dans l'E2C	Quartier Prioritaire de la Ville	Niveau de diplôme: VI (sans dipl)	Niveau de diplôme: V (CAP-BEP)	Niveau de diplôme: Vbis (CAP-BEP non validé)	Niveau de diplôme: IV (Bac non validé)	pr
Site de Lyon Vaise	0.44	0.77	20	0.22	0.27	0.00	0.63	0.09	
Site de Lunel	0.45	0.89	19	0.26	0.10	0.00	0.71	0.19	
Site de Niort	0.53	0.85	21	0.38	0.17	0.10	0.66	0.08	
Site de Alès	0.54	0.96	20	0.30	0.20	0.00	0.59	0.21	
Site de Blois	0.41	0.69	22	0.31	0.43	0.11	0.38	0.08	
Site de Bordeaux	0.47	0.86	20	0.26	0.36	0.09	0.50	0.04	
Site de Montceau-les-Mines	0.44	0.88	19	0.25	0.15	0.12	0.68	0.05	
Site de Toul	0.40	0.93	19	0.10	0.12	0.12	0.58	0.18	
Site de Bagneux	0.46	0.73	20	0.08	0.26	0.00	0.52	0.22	
Site de Boulogne sur mer	0.49	1.00	20	0.29	0.03	0.00	0.87	0.10	
Site de Cosne-Cours-sur-Loire	0.45	0.96	19	0.20	0.16	0.17	0.50	0.17	
Site de Creteil	0.51	0.64	20	0.25	0.39	0.01	0.41	0.17	
Site de Joigny	0.36	0.76	20	0.19	0.26	0.10	0.52	0.12	
Site de Rivière Salée	0.49	0.98	19	0.00	0.21	0.02	0.61	0.16	
Site de la Pointe des Ardennes	0.36	0.95	20	0.01	0.20	0.16	0.53	0.11	
Site d'Abbeville	0.42	0.99	20	0.27	0.14	0.00	0.74	0.12	
Site d'Armentière	0.42	0.93	20	0.11	0.07	0.00	0.71	0.22	
Site d'Orléans	0.45	0.82	20	0.27	0.22	0.10	0.59	0.09	
Site de Cergy	0.52	0.78	20	0.21	0.20	0.05	0.55	0.20	
Site de Chambéry	0.42	0.88	19	0.19	0.71	0.11	0.16	0.01	
Site de Chevigny	0.35	0.62	22	0.14	0.46	0.09	0.44	0.01	
Site de Clichy	0.47	0.67	20	0.34	0.28	0.00	0.52	0.20	
Site de Montpellier Port Marianne	0.55	0.74	20	0.35	0.22	0.00	0.64	0.14	
Site de Narbonne	0.42	0.93	20	0.28	0.26	0.00	0.55	0.18	
Site de Saint Etienne	0.58	0.88	20	0.24	0.25	0.15	0.53	0.07	
Site de Saint Omer	0.46	0.95	20	0.13	0.02	0.00	0.85	0.13	
Site de Vienne	0.59	0.86	20	0.17	0.19	0.00	0.71	0.10	
Site de Voiron	0.42	0.91	19	0.01	0.15	0.00	0.67	0.17	
Site du Nord Marnais	0.53	0.87	20	0.39	0.27	0.09	0.50	0.14	
Site d'Anzin	0.53	0.97	20	0.35	0.12	0.00	0.82	0.06	
Site d'Arras	0.50	0.91	20	0.29	0.18	0.00	0.76	0.06	
Site de Bastia	0.52	0.79	21	0.34	0.12	0.11	0.64	0.12	
Site de Béziers	0.44	0.88	19	0.51	0.17	0.00	0.67	0.16	
Site de Coudekerque Branche	0.41	0.93	20	0.39	0.08	0.00	0.82	0.10	

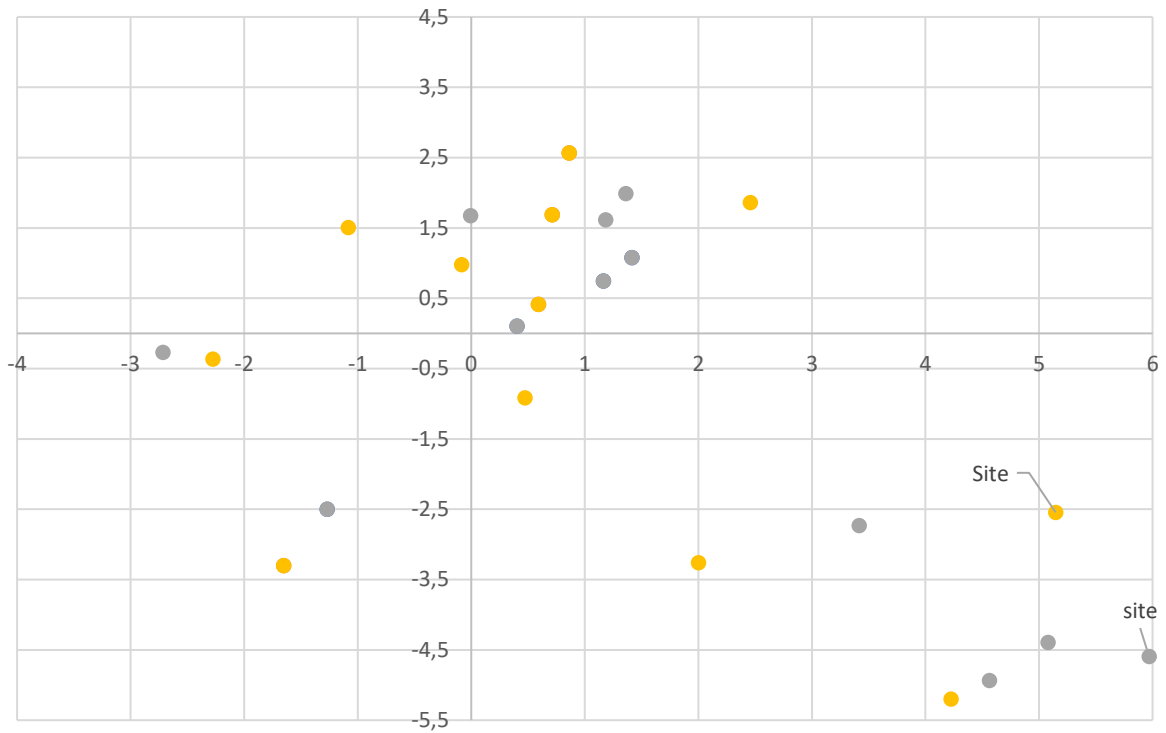
E2C - Libellé site	Proportion de femmes	Nationalité française	Age à l'entrée dans l'E2C	Quartier Prioritaire de la Ville	Niveau de diplôme: VI (sans dipl)	Niveau de diplôme: V (CAP-BEP)	Niveau de diplôme: Vbis (CAP-BEP non validé)	Niveau de diplôme: IV (Bac non validé)	pr
Site de Fort-de-France	0.54	0.92	20	0.32	0.25	0.17	0.51	0.08	
Site de Lille	0.54	0.87	21	0.33	0.14	0.00	0.69	0.17	
Site de Luneville	0.45	0.95	19	0.13	0.10	0.14	0.61	0.15	
Site de Maubeuge	0.43	0.95	20	0.31	0.11	0.00	0.74	0.15	
Site de Montigny-les-Metz	0.40	0.87	19	0.16	0.33	0.04	0.50	0.14	
Site de Nantes	0.50	0.75	21	0.35	0.18	0.00	0.68	0.14	
Site de Saint-André	0.59	0.99	20	0.26	0.02	0.00	0.89	0.08	
Site de Saint-Denis	0.60	0.95	20	0.38	0.02	0.00	0.85	0.13	
Site de Saint-Dié-des-Vosges	0.49	0.97	19	0.26	0.20	0.13	0.49	0.18	
Site de Saint-Paul	0.51	0.99	21	0.32	0.07	0.00	0.78	0.15	
Site de Saint-Pierre	0.62	1.00	21	0.30	0.10	0.01	0.65	0.24	
Site de Sarcelles	0.52	0.64	20	0.57	0.28	0.04	0.48	0.20	
Site de Strasbourg	0.47	0.76	19	0.36	0.19	0.12	0.58	0.10	
Site de Thionville	0.40	0.87	20	0.22	0.23	0.16	0.47	0.14	
Site de Valence	0.50	0.91	19	0.31	0.16	0.16	0.59	0.09	
Site de Vaulx-en-Velin	0.51	0.78	20	0.39	0.30	0.00	0.60	0.10	
Site d'Amiens	0.53	0.86	20	0.57	0.09	0.00	0.88	0.03	
Site d'Argenteuil	0.47	0.71	20	0.27	0.23	0.09	0.48	0.21	
Site d'Orly	0.56	0.56	21	0.20	0.47	0.02	0.38	0.14	
Site de Charleville-Mézières	0.46	0.97	19	0.23	0.18	0.13	0.64	0.05	
Site de Forbach	0.50	0.90	19	0.20	0.22	0.13	0.45	0.20	
Site de Grenoble	0.47	0.69	20	0.32	0.30	0.00	0.58	0.12	
Site de Liévin	0.46	0.97	20	0.39	0.13	0.00	0.74	0.13	
Site de Perpignan	0.41	0.90	20	0.20	0.14	0.00	0.75	0.12	
Site de Sedan	0.48	1.00	20	0.27	0.26	0.19	0.34	0.21	
Site de Verdun	0.37	0.85	20	0.11	0.31	0.14	0.46	0.09	
Site de Villebon-sur-Yvette	0.52	0.71	20	0.14	0.29	0.06	0.43	0.22	
Site des Mureaux	0.47	0.65	20	0.31	0.33	0.02	0.40	0.25	
Site du Mantois	0.53	0.74	20	0.34	0.23	0.05	0.51	0.22	
Site d'Epinal	0.47	0.98	19	0.13	0.20	0.18	0.52	0.10	
Site de Baie-Mahault	0.40	0.96	23	0.11	0.12	0.08	0.57	0.23	
Site de Basse-Terre	0.42	0.96	22	0.08	0.23	0.01	0.58	0.18	
Site de Nimes	0.50	0.82	19	0.42	0.13	0.00	0.62	0.25	
Site du Moule	0.32	0.94	23	0.14	0.13	0.12	0.52	0.23	

E2C - Libellé site	Proportion de femmes	Nationalité française	Age à l'entrée dans l'E2C	Quartier Prioritaire de la Ville	Niveau de diplôme: VI (sans dipl)	Niveau de diplôme: V (CAP-BEP)	Niveau de diplôme: Vbis (CAP-BEP non validé)	Niveau de diplôme: IV (Bac non validé)	pr
Site Eole	0.51	0.63	21	0.22	0.33	0.22	0.30	0.15	
Site de Carcassonne	0.45	0.72	21	0.40	0.32	0.00	0.57	0.11	
Site de Chelles	0.38	0.74	20	0.14	0.21	0.00	0.61	0.18	
Site de Château-Chinon	0.44	0.99	20	0.00	0.09	0.16	0.61	0.13	
Site de Longwy	0.38	0.87	19	0.06	0.25	0.09	0.54	0.11	
Site de Melun	0.45	0.84	19	0.23	0.14	0.00	0.70	0.16	
Site de Montereau-Fault-Yonne	0.41	0.88	19	0.16	0.12	0.01	0.74	0.13	
Site de Saint-Quentin en Yvelines	0.55	0.73	20	0.28	0.31	0.05	0.51	0.13	
Plateforme du Puy -de-Dôme	0.53	0.80	22	0.20	0.38	0.11	0.44	0.07	
Plateforme de la Haute-Loire	0.54	0.77	21	0.09	0.25	0.13	0.58	0.05	
Plateforme du Cantal	0.43	0.67	22	0.07	0.45	0.10	0.40	0.05	
Site de Bar-le-Duc	0.45	0.82	20	0.11	0.27	0.17	0.48	0.08	
Site de Belfort	0.58	0.92	20	0.32	0.07	0.17	0.65	0.11	
Site de Montpellier Clemenceau	0.48	0.70	20	0.41	0.16	0.00	0.74	0.10	
Site de Nevers	0.47	0.78	21	0.21	0.23	0.15	0.47	0.15	
Site de Roubaix	0.55	0.87	20	0.64	0.14	0.00	0.68	0.17	
Site de Woippy	0.43	0.86	20	0.35	0.17	0.10	0.58	0.14	
Site de Chaumont	0.43	0.93	19	0.20	0.11	0.20	0.64	0.05	
Site de Châtellerault	0.41	0.75	22	0.43	0.28	0.08	0.56	0.08	
Site de Nancy	0.47	0.90	20	0.25	0.24	0.14	0.43	0.19	
Site de Rethel	0.42	0.98	20	0.16	0.05	0.21	0.63	0.11	
Site de Romilly-sur-Seine	0.47	0.97	19	0.07	0.21	0.23	0.47	0.09	
Site de Saint-Dizier	0.53	0.99	19	0.30	0.19	0.26	0.41	0.14	
Site de Sevrans	0.59	0.60	21	0.51	0.21	0.12	0.59	0.08	
Site de Troyes	0.47	0.89	19	0.44	0.07	0.16	0.69	0.07	
Site de Ris-Orangis	0.51	0.76	20	0.39	0.21	0.08	0.48	0.23	
Site de Rosny-sous-Bois	0.57	0.60	21	0.41	0.49	0.04	0.38	0.10	
Site de Toulouse	0.51	0.72	22	0.32	0.33	0.08	0.48	0.11	
Site de Tours	0.51	0.67	22	0.38	0.32	0.17	0.42	0.10	
Plateforme de l'Allier	0.39	0.74	21	0.26	0.42	0.05	0.49	0.03	
Site de Châlons-en-Champagne	0.52	0.93	19	0.20	0.08	0.13	0.65	0.13	
Site de la Courneuve	0.60	0.61	21	0.69	0.37	0.05	0.51	0.08	
Site de Mulhouse	0.51	0.87	19	0.44	0.12	0.00	0.88	0.00	
Site de Marseille Saint-Louis	0.49	0.84	20	0.60	0.39	0.06	0.41	0.15	

Annexe D. Projection des écoles sur l'espace plan Factoriel (Facteurs 1 et 2)

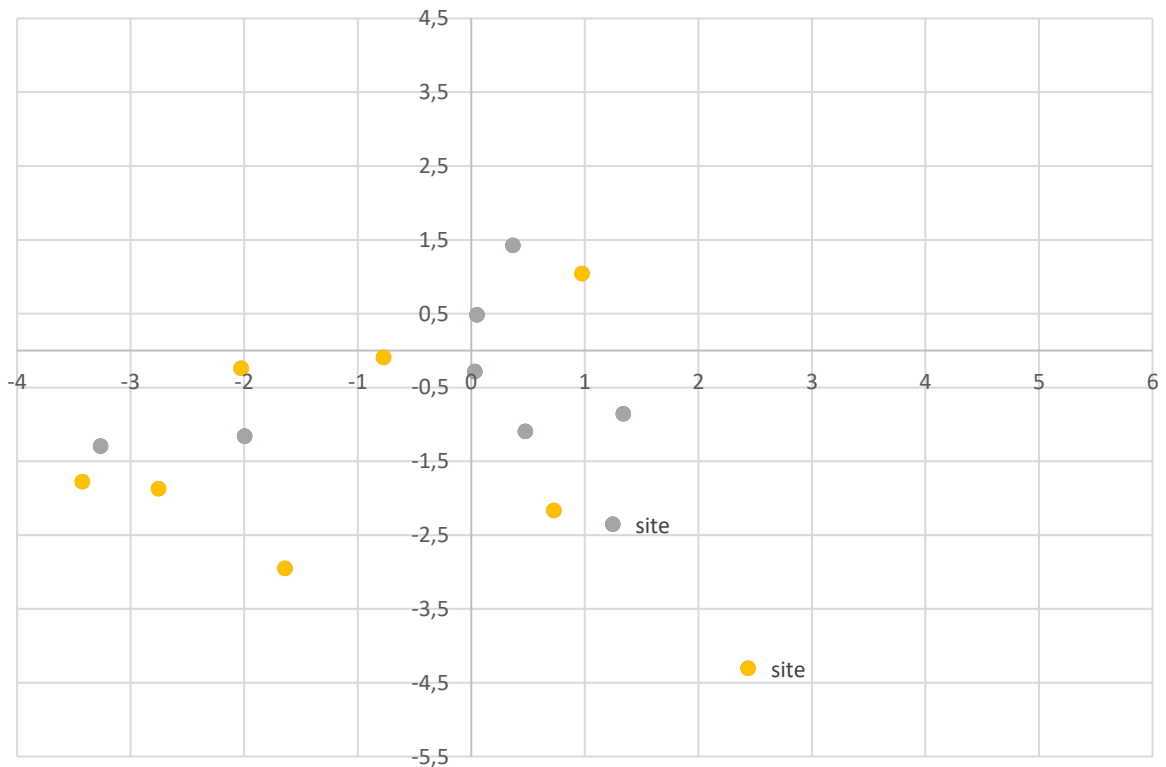


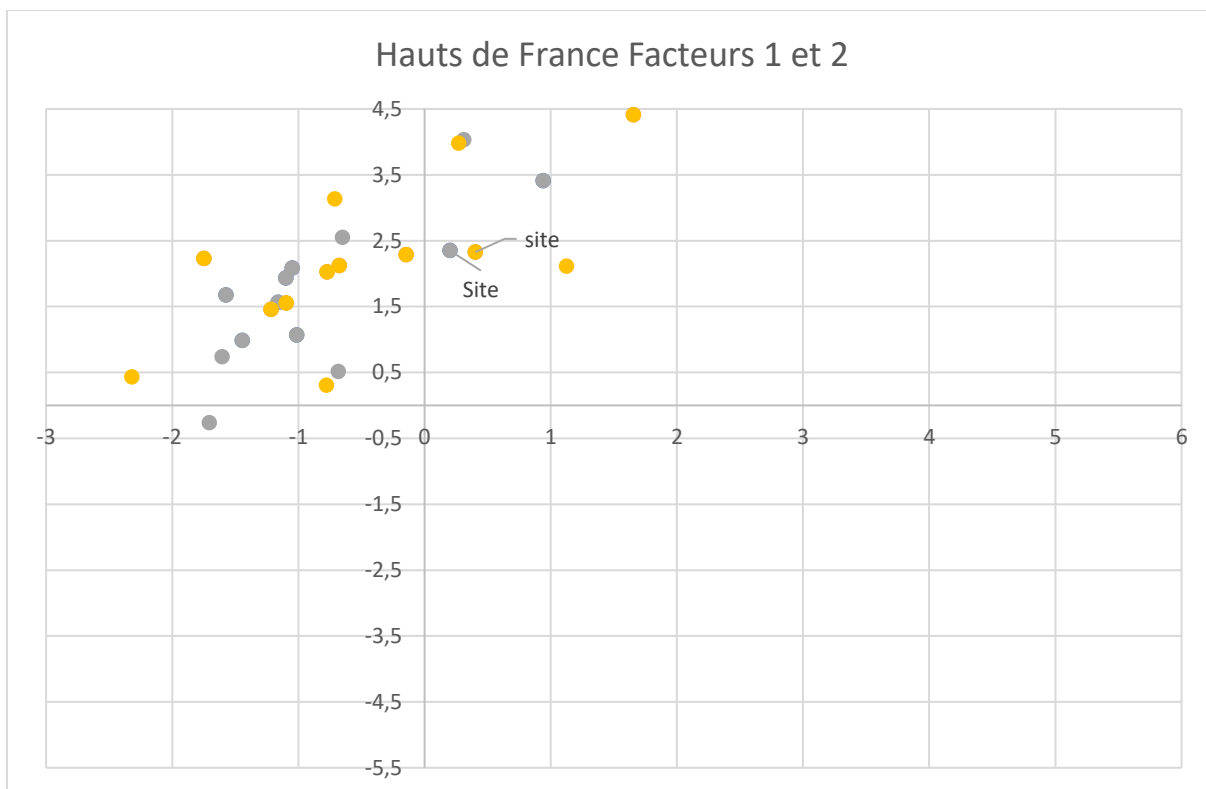
Auvergne Rhône Alpes Facteurs 1 et 2



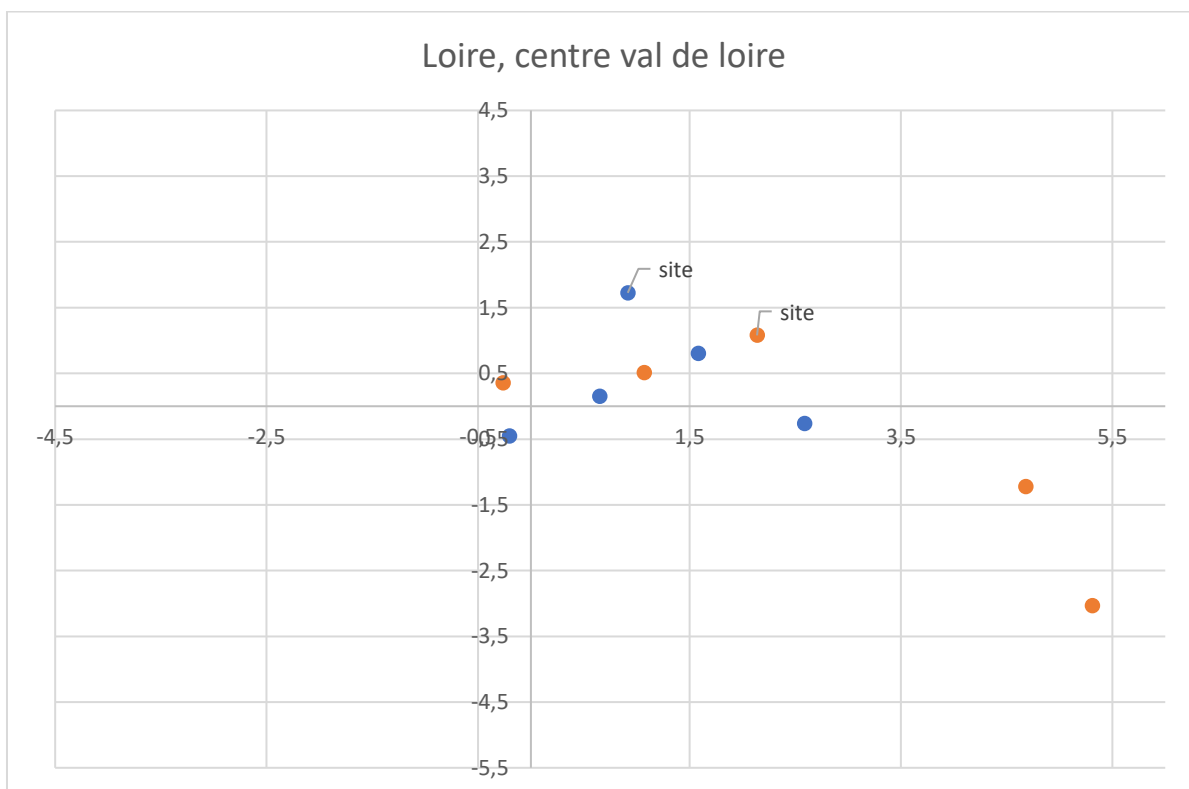
Points gris : cohorte 2016-2017 ; points jaunes : cohorte 2018-2019.

Bourgogne Franche Comté Facteurs 1 et 2

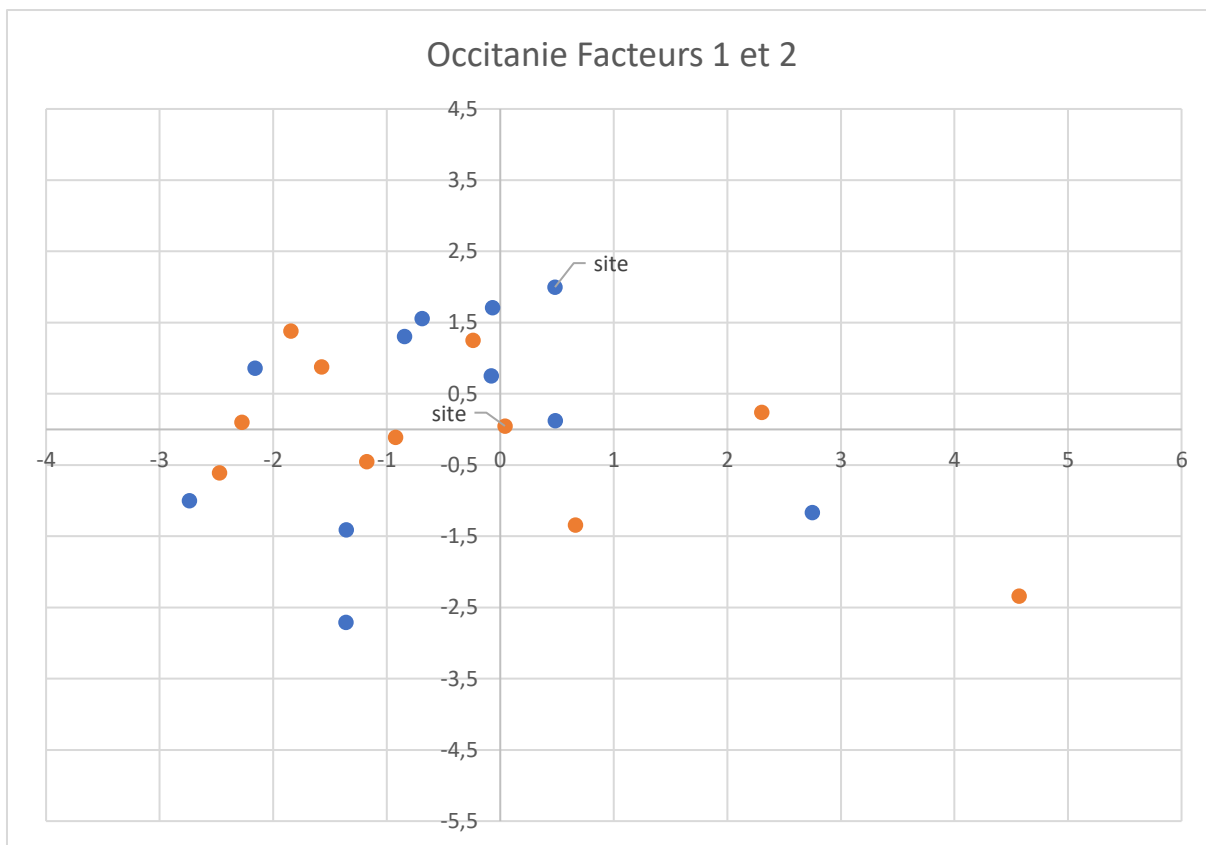




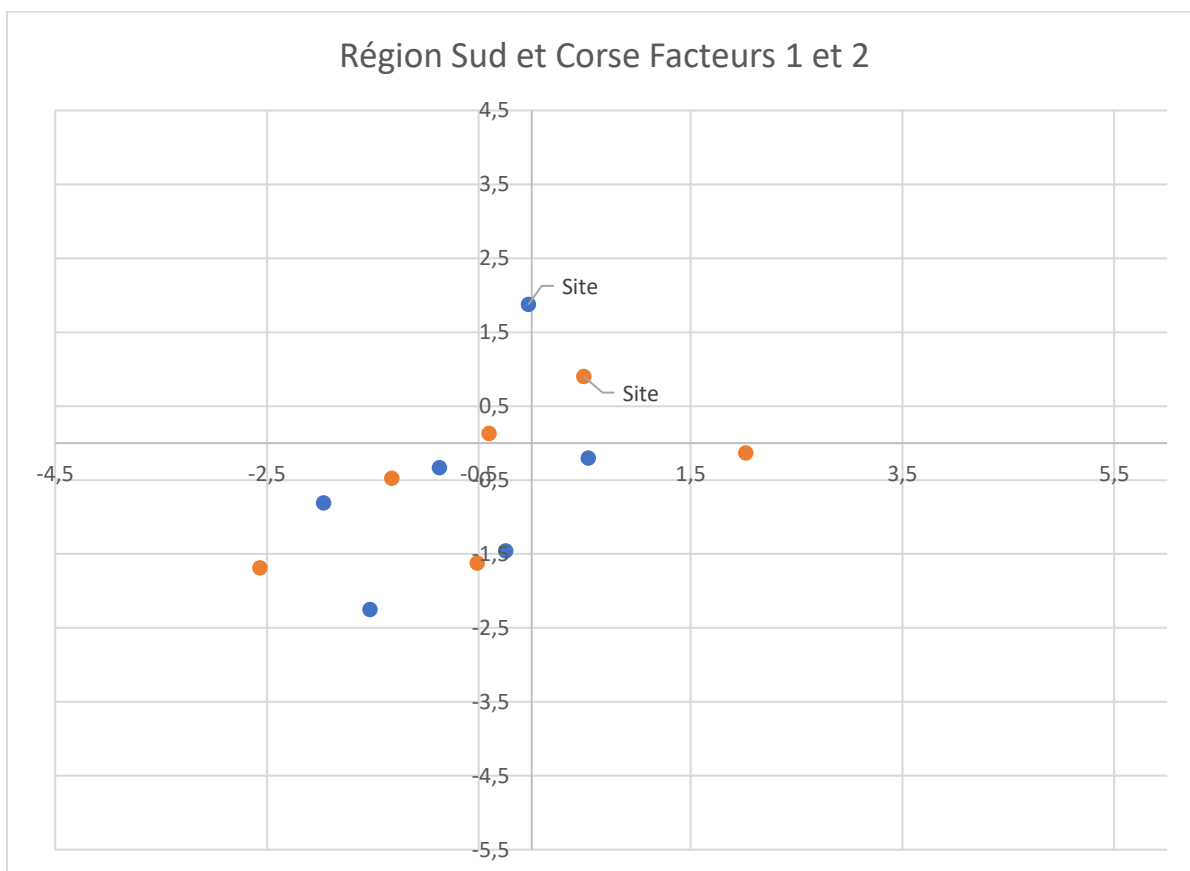
Points gris : cohortes 2016-2017 ; points jaunes : cohorte 2018-2019.



Points bleus : cohorte 2016-2017 ; points orange : cohorte 2018-2019

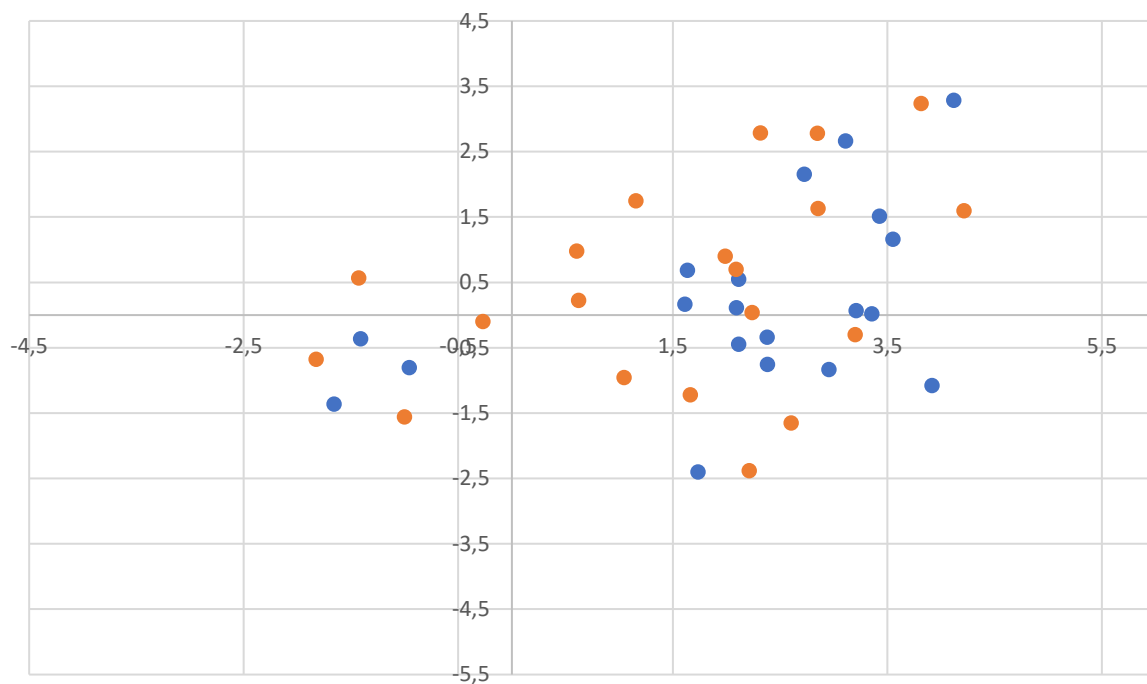


Points bleus : cohorte 2016-2017 ; points orange : cohorte 2017-2018

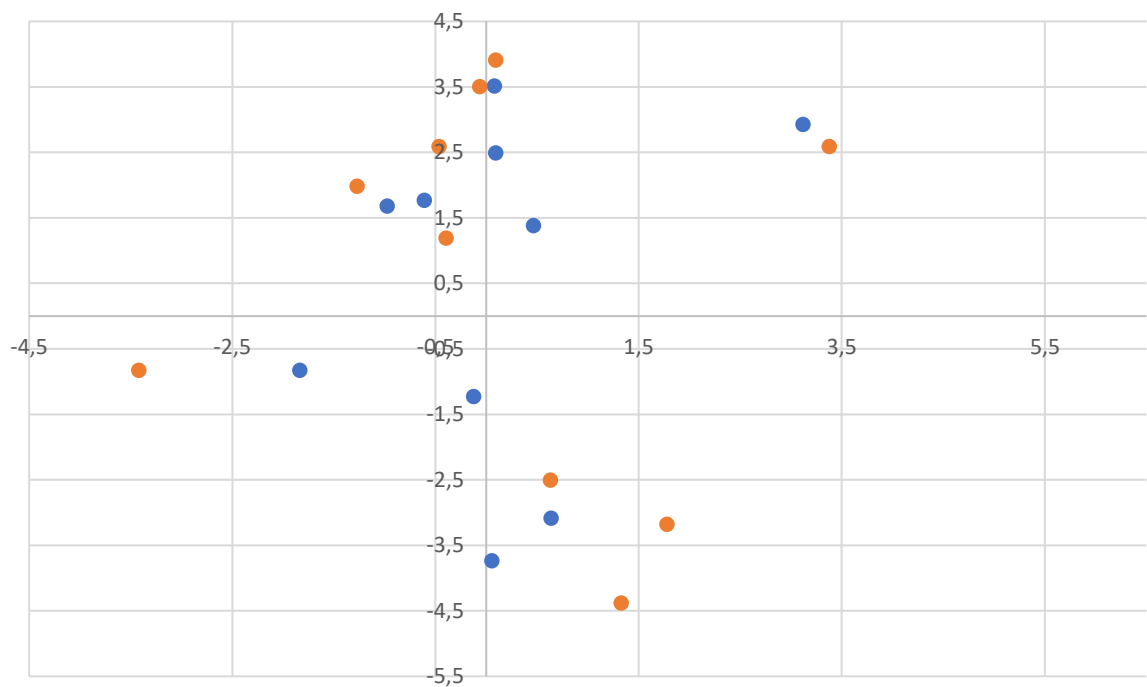


Points bleus : cohorte 2016-2017 ; points orange : cohorte 2017-2018

Ile de France



Hors métropole



Annexe E. Caractéristiques des stagiaires dont l'entretien a été codé et analysé

	Genre	âge	Niveau études	Filière	Souhait e2c	Souhait sortie	résidence	père	mère	parents	Exp prof (> 2 mois)	En couple	Enfant
Bifurcation avec réaffiliation familiale : ancrage familialfant													
Ee*	F	18	1 ^{ère} Bac prof	commerce	restauration	Alternance	parents	cuisinier	commerçante	En couple	-		
Ce*	H	19	Bac prof	maintenance	BTP	Emploi	parents	plombier	Employée de service	En couple	-		
La*	F	18	1 ^{ère} générale	-	EJE	Alternance	parents	Comptable	Educatrice jeune enfants	En couple	-		
Oe*	F	20	1 ^{ère} année CAP	Coiffure	Petite enfance	Non disponible	mère	ND	Ambulancière (et garde enfants)	séparés	-		
Bifurcation avec réaffiliation familiale : bricolage familial													
Ce*	H	18	1 ^{ère} Bac prof	graphisme	Librairie-café	Non défini	mère	Employé gardien musée (grand-père)	Assistante à domicile	séparés	-		
Bj*	H	18	2 ^{ème} année Bac prof	Maintenance informatique	Mécanique moto	Alternance	mère	Mécanicien auto	Profession intermédiaire	séparés	-		
Sn*	H	21	3 ^{ème}	-	Maintenance et réparation informatique	Alternance	parents	Chauffeur routier	Sans emploi	En couple	oui		
Mw*	H	18	3 ^{ème}	Stage (vente)	Mécanique / vente	Alternance	parents	mécanicien	Aide soignante	séparés	-		
Aa*	H	16	3 ^{ème}	-	plomberie	Alternance	père	Plomberie (oncle)	nd	séparés	-		

	Genre	âge	Niveau études	Filière	Souhait e2c	Souhait sortie	résidence	père	mère	parents	Expéri-prof	En couple	enfants
Bifurcation avec expérimentation : l'identification													
Mi*	H	18	1 ^{ère} Bac prof	carrosserie	Animation	emploi	parents	Employé de service	Employée de service	En couple	-		
Wm*	H	19	BTS	gestion	Animation	Alternance	foyer	ND	Profession intermédiaire	séparés	-		
Dn*	H	18	3 ^{ème}	MSU	Conducteur de bus	Alternance	parents	Manutentionnaire	inactive	En couple	-		
Ns*	F	17	1 ^{ère} bac pro	Service à la personne	Employée libre service	Alternance	mère	ND	Employée de service	séparés	-		
Je*	F	16	2 ^{ème}	-	Agent d'accueil	Alternance	frère	ND	inactive	séparés	-		
Cs*	H	18	Ter bac prof	Vente	Pâtisserie	Alternance	parents	ND	Employée de service	séparés	-		
Kn*	H	23	BEP	Assistant architecte	Conseiller vente	Emploi	parents	Manutentionnaire	Inactive	En couple	-		
Si*	H	20	1 ^{ère} CAP	Cuisine traditionnelle	animateur	alternance	Indépendant	ND	Employée de service	Séparés	oui	Oui (séparé)	
Js*	F	27	2 ^{ème} année	Coiffure	animatrice	Alternance	Indépendant	ND	ND	En couple	oui	oui	2

	Genre	âge	Niveau études	Filière	Souhait e2c	Souhait sortie	résidence	père	mère	parents	Expéri-prof	En couple	enfants
Bifurcation avec expérimentation : le tâtonnement													
Cn*	F	17	4ème	-	Non défini	emploi	foyer	ND	Préparatrice de commande	séparés	-		
Co*	H	20	Ter bac prof	mécanique	Maître chien	emploi	mère	déménageur	Employée de service	séparés	-		
T*	H	20	Bac pro	Plomberie	Opérateur ligne de production	Alternance	soeur	ND	ND	séparés	-		
As*	F	22	1 ^{ère} CAP	Coiffure	Agent de sécurité	Alternance	mère	ND	inactive	séparés	oui		
Qn*	H	22	BAC + 3 ans fac	-	Non défini	Non défini	mère	ND	Auxiliaire éducatrice	séparés	-		

	Genre	âge	Niveau études	Filière	Souhait e2c	Souhait sortie	résidence	père	mère	parents	Expéri-prof	En couple	enfants
La continuité scolaire : contre mauvais fortune bon gré													
Gn*	H	20	Bac	mécanique	magasinier	emploi	parents	OQ	Educatrice jeunes enfants	En couple	-		
Ae*	F	20	CAP	ATC (agent technique collectivité)	ATC	emploi	parents	Entreprise d'insertion	Manutentionnaire (chômage)	En couple	-	--	
Ra*	F	18	2ème	Petite enfance		Alternance	mère	ND	Femme de ménage	séparés	-		
Ne pas vouloir faire le deuil d'un 1 ^{er} vœu de fin de troisième													
Cy*	F	22	1 ^{ère} Année CAP	carrosserie	Esthétique	Alternance	copain	ND	ND	ND	oui	oui	
Sz*	F	20	1 ^{ère} année CAP	vente	cuisine	Non défini	mère	ND	ND	ND	oui	-	

	Genre	âge	Niveau études	Filière	Souhait e2c	Souhait sortie	résidence	père	mère	parents	Expéri-prof	En couple	enfants
La continuité scolaire contrariée													
Sie*	F	25	Bac	Droit	Assistante maternelle	Alternance	indép	retraité	inactive	En couple	-	oui	
Sta*	F	21	Bac	Tourisme	Préparatrice de commande	emploi	soeur	Décédé (officier de police)	inactive	veuve	oui	oui	
Yy*	H	24	BTS	hôtellerie	hôtellerie	Alternance	Indépendant	ND	ND	ND	oui	non	
Ma*	F	24	BTS	Tourisme	hôtellerie	Alternance	Indépendant	comptable	Inactive (photographe)	En couple	oui	oui	

	Genre	âge	Niveau études	Filière	Souhait e2c	Souhait sortie	résidence	père	mère	parents	Expéri-prof	En couple	enfants
Lutter contre la marginalisation													
MI*	H	25	3ème	-	Opératrice contrôle qualité	Emploi	foyer	ND	ND	En couple	oui	Non (divorcée)	
Is*	H	21	1 ^{er} bac prof	-	Non défini	emploi	MDPH	ouvrier	employée	En couple			
Sortir d'une carrière déviante													
Ye*	H	24	4ème	-	Animateur sportif	Emploi	mère	ND	Femme de ménage	séparé			
Ky*	H	20	2ème	-		Formation	parents	professeur		En couple			
Wy*	F	25	3ème	-	Employé libre service	Emploi	foyer	ND	inactive	séparé	oui	Non (séparés)	1
Ey*	F	25	4ème	Tourisme	Employée libre service	Emploi	Indépendant	« petits boulots »	inactive	En couple		Non (séparés)	2

Liste des sigles

AFNOR : Association Française de Normalisation

AFPA : Association pour la Formation Professionnelle des Adultes

APC : Approche par les Compétences

APL : Aide Personnalisée au Logement

ASSP : Accompagnement, Soins et Services à la Personne

ATMC : Agent Technique en Milieu familial et Collectif

AVS : Auxiliaire de Vie Scolaire

BMO : Besoin de Main d'œuvre

BAFA : Brevet d'Aptitudes aux Fonctions d'Animateur

BPJEPS : Brevet Professionnel de la Jeunesse de l'Education Populaire et du Sport

BTS : Brevet de Technicien Supérieur

BTP : Bâtiment et Travaux Publics

CADA : Centre d'Accueil pour Demandeur d'Asile

CAP : Certificat d'Aptitudes Professionnelles

CCI : Contrat à Durée Indéterminée

CDD : Contrat à Durée Déterminée

CEJ : Contrat Engagement Jeune

CFA : Centre de Formation pour Apprentis

CHU : Centre Hospitalier Universitaire

CIP : Conseiller d'Insertion Professionnelle

CLIS : Classe d'Intégration Scolaire

CME : Chargé de Mission Entreprise

CQP : Certification de Qualification Professionnelle

CPE : Conseiller Principal d'Education

CRE : Chargé de Relations Entreprise

CV : Curriculum vitae

DREETS : Direction Régional de l'Economie, de l'Emploi et des Solidarités

DRH : Directeur des Ressources Humaines

EI : Etape d'Intégration

ELS : Employé Libre-Service

EHPAD : Etablissement d'Hébergement pour Personnes Agées Dépendantes

Evide : Etablissement Pour l'Insertion Dans l'Emploi

ESAT : Etablissement et Service d'Aide par le Travail

FLE : Français Langue Etrangère

FSE : Fond Social Européen

INED : Institut National des Etudes Démographiques

INSEE : Institut National de la Statistique et des Etudes Economiques

IREDU : Institut de Recherche sur l'Education

LISEC : laboratoire des sciences de l'éducation et de la communication

MDPH : Maison Départementale pour Personne Handicapée

NEETS : Neither in Employment nor in Education or Training

NPM : New Public Management

QPV : Quartiers Prioritaires de la Ville

PIF : Plan Individuel de Formation

PJJ : Protection Judiciaire de la Jeunesse

PLIE : Plan Local pluriannuel pour l'Insertion et l'Emploi

POEC : Préparation opérationnelle à l'emploi collective

RSA : Revenu de Solidarité Active

RQTH : Reconnaissance de la Qualité de Travailleur Handicapé

RSE : Responsabilité Sociale d'Entreprise

SEGPA : Section d'Enseignement Général et Professionnel Adapté

SPIP : Service Pénitentiaire d'Insertion et de Probation

STI2D : sciences et technologies de l'industrie et du développement durable

UIMM : Union des Industries et Métiers de la Métallurgie

Bibliographie

Astier I. (1997), *Revenu minimum et souci d'insertion*, Paris, Desclée de Brouwer.

Peter Berger P., Luckmann T. (2018) traduit par Pierre Taminiaux et Danilo Martuccelli, *La Construction sociale de la réalité*, Armand Colin, collection « Individu et Société », Malakoff.

Bernard P. (2019), *Le décrochage scolaire*, Paris, Presses Universitaires de France.

Bernstein B. (1971), *Langage et classes sociales, codes sociolinguistiques et contrôle social*, traduit par J.-C. Chamboredon. Paris. Ed de Minuit.

Baudelot C., Establet R. (2000). *Avoir trente ans en 68 et en 98*, Paris, Seuil.

Baudelot C., Establet R. (2009), *L'élitisme républicain. L'école française à l'épreuve des comparaisons internationales*, Paris, Seuil, coll « La république des idées ».

Baudelot C., Gollac M. (2003), *Travailler pour être heureux*, Paris, Fayard.

Beaud S. Pialoux M. (1999), *Retour sur la condition ouvrière. Enquête aux usines Peugeot de Sochaux-Montbéliard*, Paris, Fayard.

Boltanski L., Chiapello E. (1999), *Le nouvel esprit du capitalisme*, Paris, Gallimard.

Bourdieu P. (1966), « L'école conservatrice. Les inégalités devant l'école et devant la culture », *Revue Française de Sociologie*, 7-3, p 325-347.

Bourdieu P., Passeron J.-C. (1970), *La reproduction. Eléments pour une théorie du système d'enseignement*, Paris, Minuit.

Bourdieu P. (1979), *La distinction. Critique sociale du jugement*, Paris, Ed de Minuit.

Bourdieu P. (1982), Les rites comme acte d'institution, *Actes de la recherche en sciences sociales*, n° 43, 58-63.

Bozon M. (1990), « Les femmes et l'écart d'âge entre conjoints. Une domination consentie. II. Modes d'entrée dans la vie adulte et représentations du conjoint », *Population*, 45-3, pp 565-602.

Bozon M. (1990), « Les loisirs forment la jeunesse », *Données sociales 1990*, INSEE, pp 217-223.

Briand J.-P., Chapoulie J.-M. (1993), « L'institution scolaire et la scolarisation : une perspective d'ensemble », *Revue française de sociologie*, XXXIV, p 3-42.

Brun F, Loison M, Rist B. (2013), « L'expertise au prisme du temps », in Lima L (dir.) *L'expertise sur autrui. L'individualisation des politiques sociales entre droit et jugements*, pp 57-76. Bruxelles, P.E.I. Peter Lang.

Bureau M.-C, Corteel D, Le Bianic T, Trombert C, (2013), « quelles figures de la responsabilité dans les magistratures sociales » in Lima L (dir.) *L'expertise sur autrui. L'individualisation des politiques sociales entre droit et jugements*, pp 39-56. Bruxelles, P.E.I. Peter Lang.

Caille J.-P. (2000), « Qui sort sans qualification du système éducatif », *Education et formation*, n° 57

Cours des comptes. (2015), *Les dispositifs et les crédits mobilisés en faveur de jeunes sortis sans qualification du système scolaire*.

Cours des comptes (2016), *L'accès des jeunes à l'emploi. Construire des parcours, adapter les aides*.

Canguilhem G. (1979), *Le normal et le pathologique*, Paris, PUF.

Darmon M. (2013), *Classes préparatoires. La fabrique d'une jeunesse dominante*, Paris, La découverte.

Dubet F. (1991), *Les lycéens*, Paris, Seuil.

Durkheim E. (1981). *Les règles de la méthode sociologique*, Paris, PUF.

Crozier M., Friedberg E. (1977), *L'acteur et le système*, Paris, Seuil.

Denave S. (2015), *Reconstruire sa vie professionnelle : Sociologie des bifurcations biographiques*, Paris, Presses Universitaires de France.

Douglas M, (1981), *De la souillure. Essai sur les notions de pollution et de tabou*, traduit de l'anglais par Anne Guéri. Paris, 1971

Duru-Bellat M. (2002), *Les inégalités sociales à l'école. Genèse et mythes*, Paris, PUF.

Duvoux N. (2009). « L'injonction biographique dans les politiques sociales ». *Informations Sociales*, n° 156 (6), 114-22.

Durkheim E. (1905), *L'évolution pédagogique en France*, Paris, PUF-Quadrige.

Elias N. (1991), *La société des individus*, Paris, Fayard.

Elias N. (1975), *La dynamique de l'occident*, Paris, Calmann-Lévy.

Elias N. (1985), *La société de cours*, Paris, Flammarion.

Elias N. (2017), *Les allemands*, Paris, Seuil.

- Esping Andersen G. (2007), *Les trois mondes de l'Etat-Providence. Essai sur le capitalisme moderne*, Paris, PUF.
- Eymard Duvernay F., Marchal E. (1997), *Façon de recruter, le jugement des compétences sur le marché du travail*, Paris, Ed Métalié.
- Farvaque N., Kramme C., Tuschzizer C. (2016), *La Garantie Jeunes du point de vue des missions locales : un modèle d'accompagnement innovant, mais source de bouleversements organisationnels*, Rapport d'évaluation de la Garantie Jeunes, DARES, Ministère du travail.
- Farvaque N., Tuschzizer C. (2016), « De l'accès à la citoyenneté à l'accès à l'emploi : ce que les dispositifs font au travail des conseillers en mission locale », Colloque « Politiques sociales et transformation du travail : dynamiques interactives », Université de Reims, 6-7 octobre 2016.
- Fassin D. (2011), *La force de l'ordre. Une anthropologie de la police des quartiers*. Paris Seuil.
- Félouzis G., Charmillot S. (2012), *Les enquêtes PISA*, Paris, PUF, coll « que sais-je ».
- Foucault M. (1975), *Surveiller et punir. Naissance de la prison*, Paris, Gallimard.
- Fondeur Y., Minni C. (2006), *L'accès des jeunes à l'emploi*, Données sociales, 2006. p 13-21
- Friedson E. (1984), *La profession médicale*, Paris, Payot.
- Galland O. (2011), *Sociologie de la jeunesse*, Paris, Armand colin.
- Grignon C., Passeron J.-C. (1989), *Le savant et le populaire. Misérabilisme et populisme en sociologie et en littérature*, Paris, Gallimard/Seuil. Ed EHESS.
- Goffman E. (1968), *Asiles. Etudes sur la condition sociale des malades mentaux*, Paris, Ed de Minuit.
- Goffman E. (1975), *Stigmates, les usages sociaux du handicap*, Paris, Ed de Minuit.
- Gollac M. Volkoff S, Wolff L. (2014). *Les conditions de travail*. Paris, La Découverte.
- Grignon C. (1971), *L'ordre des choses. Les fonctions sociales de l'enseignement technique*, Paris, Ed Minuit.
- Halbwachs M. (1972), *Classes sociales et morphologie*, Paris, Minuit.
- Hoggart R. (1970), *La culture du pauvre*, traduit par J.C. Chamboredon, Paris, Ed Minuit.
- Hugues Everett, C. (1996), *Le regard sociologique, Essais choisis*, Textes rassemblés et présentés par Jean Michel Chapoulie.

- Jounin N. (2009), *Chantier interdit au public. Enquête parmi les travailleurs du bâtiment*, Paris, La découverte.
- Lahire B. (1993), *Culture écrite et inégalités scolaires*, Lyon, PUL.
- Lahire B. (1994), *La raison des plus faibles. Rapport au travail, écritures domestiques et lectures en milieux populaires*, Lille, PUL.
- Lahire B. (2002), *Portraits sociologiques. Dispositions et variations individuelles*, Paris, Nathan.
- Lahire B. (2019), *Enfances de classe. De l'inégalité parmi les enfants*, Paris, Seuil.
- Lavitry L. (2015), *Flexibilité des chômeurs, mode d'emploi : Les conseillers à l'emploi à l'épreuve de l'activation*, Paris, Presses Universitaires de France.
- Lazarsfeld P., Jahoda M., Zeisel H. (1981), *Les chômeurs de Marienthal*, Paris, Ed Minuit.
- Lima L. (2012), « Politiques d'insertion et citoyenneté sociale des jeunes », Valérie Becquet éd., *Politiques de jeunesse : le grand malentendu*. Champ social.
- Lima L. (2013), *L'expertise sur autrui. L'individualisation des politiques publiques. Entre droits et jugement*. Bruxelles, Peter Lang.
- Lima L (dir.), (2013), *L'expertise sur autrui. L'individualisation des politiques sociales entre droits et jugement*, Bruxelles, P.I.E. Peter Lang.
- Lima L., Trombert C. (2020), *Le travail de conseiller en insertion*, Montrouge, ESF.
- Lima L. (2015), « Les zones grises de l'autonomie juvénile. Le traitement de la solidarité familiale dans le fonds d'aide aux jeunes », *Revue des Politiques sociales et familiales*, n° 121, pp 43-53.
- Loquais M. (2011). « Les modes d'engagement en contexte d'injonction : le cas de jeunes des Écoles de la Deuxième Chance ». Lille: Université de Lille 1.
- Maurice M., Sellier F., Sylvestre. J.-J. (1982), *Politique d'éducation et organisation industrielle en France et en Allemagne*, Paris, PUF.
- Marchal E. (2015), *Les embarras des recruteurs. Enquête sur le marché du travail*. Paris, éd de l'EHESS.
- Merle P. (2012). *L'élève humilié. L'école, un espace de non droit ?* Paris, PUF.
- Mingat A. (1991), « Les activités de rééducation GAPP à l'école primaire. Analyse du fonctionnement et évaluation des effets », *Revue Française de Sociologie*, 32-4, pp 515-549.
- Mintzberg H (1982), *Structure et dynamique des organisations*, Paris, les éditions d'organisation.

- Millet M., Thin D. (2012), *Ruptures scolaires : L'école à l'épreuve de la question sociale*, Paris Presses Universitaires de France.
- Molinier P., Paperman P., Laugier S. (2009), *Qu'est-ce que le care ? souci des autres, sensibilité, responsabilité*. Paris, Payot.
- Mons N. (2007), *Les nouvelles politiques éducatives : La France fait-elle les bons choix ?* Paris, Presses Universitaires de France.
- Muel-Dreyfus F. (1983), *Le métier d'éducateur*, Paris, Ed de Minuit.
- Muniglia V., Rothé. (2012). « Jeunes vulnérables : quels usages des dispositifs d'aide ? » *Agora débats/jeunesses* N° 62 (3), 65-79.
- Nicole-Drancourt C., Roulleau-Berger R. (2001). *Les jeunes et le travail : 1950-2000*. Paris: Presses Universitaires de France.
- Noizet G., Caverni J.-P. (1978), *Psychologie de l'évaluation scolaire*, Paris, PUF.
- Ouvrard F. (1979), « Démocratisation ou élimination différée », *Actes de la recherche en sciences sociales*, n°30, pp 87-97.
- Paugam S. (1999), *La disqualification sociale. Essai sur la nouvelle pauvreté*, Paris, PUF.
- Paradeise C. (1984), « La marine marchande : un marché du travail fermé ? » *Revue française de sociologie*, XXV, pp 352-375.
- Palheta U. (2012), *La domination scolaire. Sociologie de l'enseignement professionnel et de son public*, Paris, PUF.
- Paugam S. (2009), *La disqualification sociale. Essai sur la nouvelle pauvreté*, Paris, PUF.
- Pelpel P., Troger V. (1993), *Histoire de l'enseignement technique*, Paris, l'Harmattan.
- Percheron A., Rémond R. (1991), *Age et politique*, Paris, economica.
- Poulaouec T. (2010), *Le diplôme, arme des faibles. Les familles ouvrières et l'école*, Paris, La dispute.
- Rey (2019). Réserver. Dictionnaire historique de la langue française.
- Salais R. (1980), « Le chômage, un phénomène de file d'attente », *Economie et Statistiques*, Vol 123, 67-78.
- Schnapper D. (1981), *L'épreuve du chômage*, Paris, Gallimard.
- Strauss A. (1992), « *La trame de la négociation. Sociologie qualitative et interactionniste* », Textes réunis et présentés par Isabelle Baszanger, Paris, L'harmattan.

- Tanguy L. (1991), *L'enseignement professionnel en France : des ouvriers aux techniciens*, Paris, PUF.
- Thélot C. (1983), *Tel père, tel fils. Position sociale et origine familiale*, Paris, Dunod.
- Thompson Edward P. (2012), *La formation de la classe ouvrière anglaise*, traduit par Dauvé G, Golaszewki M, et Thibault M.-N. Paris, Seuil.
- Van de Velde C. (2008), *Devenir adulte : Sociologie comparée de la jeunesse en Europe*, Paris, Presses Universitaires de France.
- Verdes-Leroux J. (1978), *Le travail social*, Paris, Ed Minuit.
- Vincent G. (1980), *L'école primaire française. Etude sociologique*, Lyon, PUL.
- Vidal-Naquet P. (2009), « Quels changements dans les politiques sociales aujourd'hui ? Le projet entre injonction et inconditionnalité », *La nouvelle revue de l'adaptation et de la scolarisation*, n°47, 3^{ème} trimestre, 2009, pp 61 – 76.
- Vollet, J. (2016). « Tribulations d'une jeunesse sans diplôme : de l'école aux dispositifs « seconde chance » ». Université de Bordeaux. <http://www.theses.fr/2016BORD0193>
- Weber M. (1964), *Ethique protestante et esprit du capitalisme*, Paris, Plon.
- Weber M. (1959), *Le savant et le politique*, Paris, Plon, Ed 10/18.
- Willis P. (2011, 1^{ère} éd 1977), « *L'école des ouvriers. Comment les enfants d'ouvriers obtiennent des boulots d'ouvriers* ». traduit par Bernard Hoepffner. Marseille, Agone.
- Zaffran J. (2015), « Raccrocher et s'accrocher à un internat d'inspiration militaire. Le cas des jeunes qui s'engagent à l'Épide ». *Revue Française de Sociologie*, 56-2, 331-356.
- Zaffran J., Volle J. (2016). « Comment faire pour refaire ? Les décrocheurs scolaires qui raccrochent ». *Education et formations* n° 90 (avril), 113-28.
- Zaffran J., Vollet J. (2018). « Donner et saisir sa « deuxième chance » : les formes élémentaires du quasi-marché de la formation des jeunes sans diplôme », *Formation emploi*, n°143, pp. 57-78.
- Zaffran, J. (2023). « N'enseigne pas chez nous qui veut ! Les motifs de l'engagement des enseignants en microlycée ». *Revue française de pédagogie* 221 (4) : 91-105
- Zunigo X. (2008), L'apprentissage des possibles professionnels. *Société contemporaine*. N° 70, p 115-132.
- Zunigo X. (2010), Le deuil des grands métiers. *Actes de la recherche en sciences sociales*. N° 184, p 58-71.

Zunigo X. (2013), *La prise en charge du chômage des jeunes. Ethnographie du chômage des jeunes*, Paris, Ed du croquant.

White J., Tronto. (2014). « Les pratiques politiques du care : les besoins et les droits ». *Cahiers philosophiques*, 2014/1 n° 136, pp. 69-99. <https://doi-org.lama.univ-amu.fr/10.3917/caph.136.0069>.

Table des matières

Introduction. Patrick Pérez.....	1
Chapitre 1 : temps professionnel de l’insertion et temps de la jeunesse. P. Pérez, X. Joutard.....	14
1.L’E2C – une formation en alternance destinées à des personnes non diplômés.	14
1.1. Être majeur et devenir l’acteur de son insertion professionnelle.	15
1.2. Le recrutement des écoles : des stagiaires déçus de l’enseignement technique.....	16
1.3. Des stagiaires ayant entre 20 et 22 ans dans leur grande majorité.....	18
2.Travailler à son insertion professionnelle.	20
2.1. L’e2C, un lieu d’écoute, de formation et de d’orientation.....	20
2.2. Accompagner l’élaboration du « projet professionnel ».	21
3.Les rythmes de travail à l’école de la deuxième chance.	27
3.1. Les trois moments de défection durant la période d’intégration.	27
3.2. Les professionnels se mobilisent pour préparer la sortie dans les meilleures conditions.....	31
3.2.1. Un brusque pic de sortie à l’issue du 7 ^{ème} mois.	31
3.2.2. Plus on avance dans le parcours et plus l’on passe de temps en stage ; au-delà du neuvième mois la tendance se renverse.	32
3.2.3. Travailler dès le 5 ^{ème} mois pour préparer la sortie.....	33
3.2.4. Moduler la sortie, une pratique courante.....	34
3.2.5. Un public fidélisé : ceux qui ont pleinement bénéficié de « l’accompagnement » restent en contact.	37
3.3. Temps de travail de l’insertion et temps de la jeunesse, une divergence d’appréciation.....	40
Conclusion du chapitre 1.....	44
Chapitre 2. L’étape d’intégration : qui sont les jeunes qui restent à l’E2C ? P. Sabuco.	47
Introduction.....	47
1. Le parcours de recrutement.....	47
1.1. Les premières semaines à l’E2C : la période d’intégration.....	49
1.1.1. Le discours du directeur pédagogique durant la réunion de rentrée.....	49
1.1.2. La commission de fin d’étape.....	52
2. Les signaux du « bon profil ».....	55
2.1 Profil du public cible et motivation.....	55
<i>Extrait d’observation en entretien tripartie.....</i>	55
<i>Extrait d’observation d’interaction individuelle entre Ouria et sa formatrice.....</i>	56
<i>Extrait d’observation en commission de fin d’étape d’intégration.....</i>	57
<i>Extrait d’observation en délibération de commission de fin d’étape d’intégration.....</i>	57
2.2. Le profil « trop diplômé » : quelle place à l’E2C ?.....	59

<i>Extrait d'observation en délibération de commission de fin d'étape d'intégration</i>	60
2.3. Être mineur et être mature : des profils qui s'opposent ?.....	61
<i>Extrait d'observation pendant le premier cours</i>	61
<i>Extrait d'observation en entretien tripartie</i>	62
<i>Extrait d'observation en entretien tripartie</i>	62
<i>Extrait d'observation en cours</i>	62
<i>Extrait d'observation en revue d'effectifs</i>	63
<i>Extrait d'observation en revue d'effectifs</i>	63
<i>Extrait d'observation en commission de fin d'étape d'intégration</i>	63
<i>Extrait d'observation E2C en information collective</i>	65
3. Des signaux d'alerte sur les profils à risque de sortie négative.....	65
3.1 Des problèmes dits « périphériques » et le niveau de désengagement acceptable.....	66
<i>Extrait d'observation en commission de fin d'étape d'intégration</i>	66
<i>Extrait d'observation en délibération de commission de fin d'étape d'intégration</i>	68
3.2. Pronostics de réussite sur un niveau scolaire trop faible.....	69
<i>Extrait d'observation en entretien tripartite</i>	70
<i>Extrait d'observation en entretien tripartite</i>	70
<i>Extrait d'observation en revue d'effectifs</i>	71
<i>Extrait d'observation en commission de fin d'étape d'intégration</i>	71
<i>Extrait d'observation en délibération de commission de fin d'étape d'intégration</i>	71
<i>Extrait d'observation en information collective</i>	72
Conclusion du chapitre 2.....	73
Chapitre 3. Le suivi de stage : comment maintenir l'équilibre des tensions. P. Pérez.....	77
1. Le stage : à la confluence des enjeux de trois acteurs.....	79
1.1. Le stage : une expérience du travail pour une possible opportunité d'emploi.....	79
1.2 L'e2c un possible réseau de recrutement pour l'entreprise.....	81
1.3. Le travail de parrainage à vocation éducative des CRE.....	83
1.3.1 <i>Les missions du CRE : Prospector, rassurer en vue de former l'entreprise</i>	83
1.3.2 <i>Cadrer de manière pédagogique le stage en établissement</i>	87
2. Trouver la bonne affectation ou l'art rechercher le juste milieu.....	90
2.1. Veiller à la réputation de l'école à travers le contrôle des conduites des stagiaires.....	91
2.2. Veiller au bien-être du stagiaire et à la vocation pédagogique du stage.....	94
2.3. Quand la mécanique se grippe : Gérer un conflit entre une tutrice et un stagiaire.....	97
3. Placement et « mise en ordre » de la file d'attente des stagiaires.....	102
3.1. Une heureuse issue au terme de la période d'intégration.....	104
3.1.1 <i>pédagogie du stage, un prétexte à l'apprentissage du référentiel</i>	104

3.1.2. <i>Quand l'énoncé se mue en auto-prophétie réalisatrice ou le coup de pouce de la CRE.....</i>	107
3.2. Une situation plus problématique de fin de parcours.	110
3.2.1. <i>Le contexte : un parcours en vue de recruter des futurs salariés.....</i>	111
Conclusion du chapitre 3.	119
Chapitre 4. Travailler comme formateurs et CRE en centre : normes professionnelles et gestion des situations. P. Pérez.....	124
1. Rapport aux indicateurs de gestion et négociation.....	124
1.1. Distance aux indicateurs de gestion.....	124
1.2 Négocier l'écart à la norme.....	129
2. Rendre le travail acceptable et visible au sein du collectif.....	131
2.1. Identifier une progression résultant de son action comme condition du sens accordé au travail.	131
2.2. Un éthos professionnel.....	134
2.2.1. <i>Accorder une place, construire au quotidien la confiance.....</i>	135
2.2.2. <i>Travailler à gagner la confiance et donner une place.....</i>	137
2.2.3. <i>Se comporter de manière responsable vis-à-vis du stagiaire.....</i>	138
2.2.4. <i>Les attentes des tuteurs vis-à-vis des stagiaires.....</i>	142
2.3. Les savoirs réservés.	145
2.3.1. <i>Éléments de définition.....</i>	145
2.3.2. <i>Usage des savoirs réservés et gestion des situations.</i>	148
Conclusion du chapitre 4	157
Chapitre 5. Des espaces de transition poreux et malléables. P Pérez et X. Joutard.....	160
1. Recruter et sélectionner le public.	160
1.1. Une critique virulente des missions locales.....	161
1.2. La réponse de l'Etat, prospecter pour un maillage plus fin du territoire.	164
1.3. Les écoles y répondent par diverses stratégies de recrutement.	165
1.3.1. <i>Demander à la Région l'autorisation de candidature hors prescription Mission locale.....</i>	167
1.3.2. <i>Démarcher les territoires urbains des quartiers prioritaires de la ville.</i>	167
1.3.3. <i>Troisième stratégie, la création de « parcours de formation ».....</i>	168
1.3. 4. <i>La Région et l'Etat peuvent lancer de nouveaux appels d'offres invitant les établissements à se spécialisés sur les « profils » particuliers.....</i>	170
2. Publics et orientation de travail des e2c.	172
2.1. Le 1 ^{er} facteur oppose des écoles pour décrocheurs aux écoles qui présentent des profils plus hétérogènes.....	175
2.2. Le 2 ^{ème} facteur oppose les e2c en terre de mission QPV à celles partiellement alimentées par pôle emploi.....	179
3. Orientation de travail des sept sites.....	183

3.1. Le 1 ^{er} facteur oppose les centres qui accordent le primat au stage en entreprise au détriment du temps de présence en centre de formation.....	184
3.2. Le second facteur isole un seul établissement : il se singularise par l'absence d'abandon en cours de parcours ; tandis que le troisième facteur isole un autre établissement : pour ce dernier, quand le parcours s'étire démesurément, les personnes font progressivement défection.....	186
3.3. Trois modèles de gestion du temps des stagiaires.	189
Conclusion du chapitre 5.....	193
Chapitre 6. Typologie des trajectoires des stagiaires. P. Pérez.....	196
1. Elaboration d'une typologie des stagiaires.	199
1.1. Critères de classification.....	199
1.2. Classification.	201
2. Bifurcation et identification familiale.....	205
3.1. Bifurcation et réaffiliation : l'ancrage.	205
<i>Portrait d'Emeline [18 ans, arrêt des études en 1^{ère} année de Bac professionnel commerce, Père cuisiner, mère commerçante] intègre une formation en alternance d'agent polyvalent de restauration.</i>	<i>207</i>
<i>Portrait de Cédric. [19 ans, Bac professionnel maintenance, père ouvrier du BTP, mère : employée de service].....</i>	<i>209</i>
3.2. Bifurcation avec « bricolage familial ».....	212
<i>Portrait de Saffiedine. [18 ans, Bac professionnel graphisme 1^{ère}, mère : auxiliaire de vie, père inconnu, grand-père concierge de musée].....</i>	<i>213</i>
<i>Portrait de Maxime : un rapport ambivalent à l'héritage parental. [18 ans, 3^{ème}, père : ouvrier mécanicien chez Peugeot, mère aide-soignante].....</i>	<i>217</i>
<i>Portrait de Awa [16 ans, père retraité, fin de scolarité en 3^{ème}, souhaite une formation en plomberie].....</i>	<i>219</i>
4. Bifurcation avec expérimentation.....	221
4.1 Bifurcation avec expérimentation : l'identification.....	222
<i>Portrait de Sabri [21 ans, en couple, séparé depuis peu, CAP 1^{ère} année cuisine traditionnelle, parents séparés, mère employée de service, profession du père non disponible].</i>	<i>223</i>
<i>Portrait de Joyce [27 ans, mariée, 2 enfants, 2^{ème} année CAP de coiffure, mari employée de service au chômage, père ouvrier, mère employée].....</i>	<i>226</i>
4.2. Bifurcation par expérimentation : le tâtonnement.....	228
<i>Portrait de Cathy- [17 ans, arrêt des études 3^{ème}, a vécu en foyer, père au chômage, mère préparatrice de commandes].....</i>	<i>229</i>
<i>Portrait de Corentin [20 ans, Terminale, mère : professeure de l'enseignement secondaire].....</i>	<i>231</i>
5. Le modèle de la trajectoire scolaire continue.....	233
5.1. La trajectoire renouée	234
<i>Portrait de Shéhérazade [20 ans, Femme, Célibataire, CAP cuisine non terminé].....</i>	<i>234</i>
4.2. L'équivalence contrariée	236

<i>Portrait 10 de Ibrahima [25 ans, Homme, Célibataire, BTS hôtellerie, expérience professionnelle].</i>	236
<i>Portrait de Ouda [Femme, 24 ans, mariée, BTS Tourisme, expérience professionnelle].</i>	238
6. Lutter contre la marginalisation.	239
6.1. Lutte contre l'éventuelle entrée dans la marginalité.	240
<i>Portrait de Melisandre [23 ans, Femme, divorcée, sans diplôme, expérience professionnelle, réside en foyer].</i>	240
5.2. Sortir d'une carrière déviante.	244
<i>Portrait de Ilan ; sortir d'une carrière déviante [Homme, 26 ans, célibataire, niveau terminale Bac professionnel].</i>	245
<i>Portrait d'Ilyes (17 ans, 4^{ème}, mère en formation).</i>	249
<i>Portrait d'Eny [25 ans, célibataire, 2 enfants, sans diplôme, mère inactive, père nombreux petits boulots].</i>	250
Conclusion du chapitre 6.	251
Chapitre 7. Figures des relations formateurs / stagiaires. P Pérez.	260
1. Interstice : un temps à soi ou la subversion du temps institutionnel.	262
1.1 Une adhésion ambivalente au « projet professionnel de l'institution » et le difficile deuil d'une école inclusive.	262
1.1.1. <i>Charline abandonne le projet à mi-parcours.</i>	266
1.1.2. <i>Les enseignements du bilan de sortie.</i>	268
2.1. Béatrice ou la figure de la conciliation du soi et du souhait institutionnel.	272
2.1.1. <i>L'e2c, une école pour une « nouvelle lycéenne » en rupture de ban.</i>	272
2.1.2. <i>Reprendre les « études ».</i>	273
2.1.3. <i>Grandir et se grandir.</i>	275
2.1.4. <i>Se voir reconnue malade : une source permanente de tension.</i>	276
2.1.5. <i>Le suivi de parcours. Béatrice peine à trouver un emploi et enchaîne les dispositifs d'aides.</i>	278
<i>Conclusion.</i>	279
2. Du bon boulot.	280
2.1. Ilan n'a pas projet mais l'institution a une idée : négocier avec lui le statut de travailleur handicapé et la conduite afférente.	280
2.1.2. <i>Le comportement en stage, creuset du verdict.</i>	282
2.1.3. <i>Négocier l'identité future de travailleur handicapé.</i>	284
2.2. Entrer dans le handicap, le difficile parcours de Corentin.	285
2.2.1. <i>Corentin souhaite renforcer ses compétences en entretien.</i>	286
2.2.2. <i>Corentin trouve un intérêt particulier à exposer en public les concepts et notions qu'il lui est donné de travailler dans le cadre de l'approche par compétences.</i>	286
2.2.3. <i>Au terme de 5 stages réalisés à l'école, la progression de Corentin est jugée positive.</i>	287

2.2.4. <i>Nommer le handicap. Comment s'assurer lorsque l'on est un profane ?</i>	288
2.2.5. <i>Un travail de persuasion : se voir reconnaître le statut, c'est s'ouvrir un marché réservé, faire reconnaître son droit.</i>	289
3. Du travail gâché, avec ou sans regrets.....	291
3.1. Un rapport à l'autorité construit avec un sentiment d'injustice et d'absence de protection parentale.	292
3.2. Des parcours brefs pour les garçons conclus par un conflit, un parcours pour la jeune femme achevé sur une note de regrets.	293
3.2.1 <i>Safieddine : un révolté dans l'e2c.</i>	293
3.2.2. <i>Quand une mère et son fils « foirent » le travail.</i>	295
3.2.3. <i>Shéhérazade foire le travail mais l'équipe croit en ses capacités.</i>	296
<i>Conclusion.</i>	298
4. Chemins de traverse.	300
4.1. Le chemin de traverse de Baptiste.....	300
4.1.1. <i>Mécanicien moto, un projet avorté.</i>	300
4.1.2. Une sortie « sans solution ». La CRE en charge de sa situation lui propose une offre d'emplois éloignée de son domaine de prédilection. Les arguments émis pour emporter la conviction.	301
4.1.3. Un rapport instrumental à l'emploi : libérer du temps afin de pouvoir se consacrer à sa vocation.	302
4.2. Quentin se donne du temps.....	303
5. Des sorties positives où s'exprime pleinement l'autonomie des stagiaires.	304
5.1. Eglantine : une jeune femme jugée timide qui sait dire non.	305
5.1.1. <i>Une trajectoire scolaire en dent de scie compensé par un accueil inclusif à l'e2c.</i>	305
5.1.2. <i>Un travail sur soi : gagner en autonomie notamment dans la recherche des stages.</i>	306
5.1.3. <i>Du travail oui mais pas à n'importe quelle condition.</i>	308
5.1.4. <i>Du bon travail sur l'autonomie au terme d'une remobilisation.</i>	309
5.2. Travailler avec Emeline qui a déjà eu à souffrir de harcèlements au travail.....	309
5.2.1. <i>Un engagement important sur les contenus pédagogiques.</i>	310
5.2.2 <i>Une 1^{ère} tentative d'insertion avortée.</i>	310
5.2.3 <i>Pourtant vaincue grâce au travail qu'Emeline mène sur elle-même.</i>	311
<i>Conclusion.</i>	312
Conclusion du chapitre 7.....	313
Conclusion finale. P Pérez	317
Les nouveaux intermédiaires de l'action publique : entre droit des bénéficiaires et injonctions projectives. Le cas de l'e2c.....	317
L'autonomie professionnelle revendiquée au nom d'une éthique de la responsabilité.	319
Tolérance des organismes financeurs vis-à-vis du taux de sortie positive, incitation à prospecter les quartiers prioritaires de la ville, pour y recruter des « invisibles » de l'action publique.....	322

Des publics et des orientations de travail différentes selon les sites.	323
Les e2c recrutent un public ayant foi dans le diplôme.	325
Un espoir : rejoindre l'e2c pour accéder à l'apprentissage permettant de conjuguer formation qualifiante et contrat de travail.	326
Le travail du chargé de relation entreprise ou l'art de gérer l'équilibre des tensions entre attentes des stagiaires et exigences des entreprises.	327
Une adhésion inégale au format pédagogique de l'e2c.....	329
Travailler avec les personnes qui affichent la grande distance au format pédagogique de l'e2c. .	331
Le travail et le projet professionnel, sources majeures de tensions. Cinq figures de résistance.	333
Annexe A. Méthodologie.....	339
Annexe B Présentation des sites des E2C (du plus au moins récent).....	342
Annexe C Présentation des sites E2C – Profil des Stagiaires	350
Annexe D. Projection des écoles sur l'espace plan Factoriel (Facteurs 1 et 2)	355
Annexe E. Caractéristiques des stagiaires dont l'entretien a été codé et analysé	361
Liste des sigles	367
Bibliographie.....	369

Tableaux et graphiques

Figure 1. Pyramide des âges	16
Figure 2. Pyramide des âges (Niveau de formation par âge et genre).....	18
Figure 3. Pyramide des âges (Prescripteur et âge)	19
Figure 4. Nombre d'abandons en période d'intégration (9 premières semaines) et temps dédié au stage.....	28
Figure 5. Nombre de sorties par type et par semaine d'arrêt du parcours	31
Figure 6. Temps dédié au stage (% et écart type).....	33
Figure 7. Effectifs des sorties « positives » et « dynamiques » selon la durée du parcours.	35
Figure 8. Durée moyenne de stage selon le type de sortie et la durée du parcours.	36
Figure 9. Degré de fidélisation selon la durée du parcours.	38
Figure 10. Typologie : trajectoires et souhaits professionnels des stagiaires l'e2c.	204
Figure 11 Facteurs 1 et 2	174
Figure 12. Facteurs 1 et 2	175
Figure 13 Temps du parcours exprimé en heures et coefficient de variation.	184
Figure 14. Facteurs 1 et 2	185
Figure 15. Temps moyen de présence en stage (en %) selon le type de sortie.	188
Figure 16. Temps moyen de présence en stage selon le type de sortie.	188