



HAL
open science

Panser la rupture : Quelle(s) trajectoire(s) de socialisation(s) des jeunes en décrochage scolaire ? Une étude de cas unique et longitudinale au sein des Compagnons du Devoir et du Tour de France

Lauryane Tassigny

► **To cite this version:**

Lauryane Tassigny. Panser la rupture : Quelle(s) trajectoire(s) de socialisation(s) des jeunes en décrochage scolaire ? Une étude de cas unique et longitudinale au sein des Compagnons du Devoir et du Tour de France. Gestion et management. Université Paris sciences et lettres, 2024. Français. NNT : 2024UPSLD035 . tel-04879393

HAL Id: tel-04879393

<https://theses.hal.science/tel-04879393v1>

Submitted on 10 Jan 2025

HAL is a multi-disciplinary open access archive for the deposit and dissemination of scientific research documents, whether they are published or not. The documents may come from teaching and research institutions in France or abroad, or from public or private research centers.

L'archive ouverte pluridisciplinaire **HAL**, est destinée au dépôt et à la diffusion de documents scientifiques de niveau recherche, publiés ou non, émanant des établissements d'enseignement et de recherche français ou étrangers, des laboratoires publics ou privés.

THÈSE DE DOCTORAT
DE L'UNIVERSITÉ PSL

Préparée à l'Université Paris-Dauphine

**Panser la rupture : Quelle(s) trajectoire(s) de
socialisation(s) des jeunes en décrochage scolaire ?**
**- Une étude de cas unique et longitudinale au sein des
Compagnons du Devoir et du Tour de France -**

Soutenue par

Lauryane TASSIGNY

Le 10 décembre 2024

Ecole doctorale n° ED 543

Ecole doctorale SDOSE

Spécialité

Sciences de gestion

Composition du jury :

David, ABONNEAU
Maître de Conférences,
Université Paris Dauphine-PSL *Examineur*

Mélia, ARRAS-DJABI
Maître de Conférences,
IAE Paris-Sorbonne *Examinatrice*

Amaury, GRIMAND
Professeur, IAE Nantes
Nantes Université *Rapporteur*

Marc, JAROUSSEAU
Délégué régional d'IDF,
Les Compagnons du Devoir *Examineur*

Ewan, OIRY
Professeur, ESG-UQAM, Montréal *Rapporteur*

Bérangère, SZOSTAK
Professeure, IAE Versailles
Saint-Quentin-en-Yvelines,
Université Paris-Saclay *Présidente*

Serge, PERROT
Professeur,
Université Paris Dauphine-PSL *Directeur de thèse*

RESUME

Cette thèse CIFRE explore les trajectoires de socialisation des jeunes en situation de décrochage scolaire et social, dans le cadre du programme « 100% inclusion » développé au sein des Compagnons du Devoir et du Tour de France. L'objectif principal est de comprendre les freins et les leviers qui impactent, au cours de leurs trajectoires, l'intégration professionnelle et organisationnelle de ces jeunes.

Au travers d'une étude de cas unique constituée de quatre sous cas enchâssés, représentés par les différentes régions mettant en œuvre le dispositif (IDF, PDL, Occitanie, PACA), notre recherche empirique se base sur une méthodologie qualitative longitudinale mobilisant entretiens semi-directifs et observations (147h) auprès de 66 bénéficiaires et de 32 agents socialisateurs rencontrés plusieurs fois sur une période de trois années.

Nos résultats mettent en évidence l'existence de quatre profils de nouveaux entrants en situation de décrochage « profils accompagné, autonome, nouvel arrivant et inséparable », relativement à leur socialisation primaire et professionnelle anticipée et de cinq trajectoires de socialisation que nous nommons métaphoriquement « autoroute, itinéraire bis, départementale et chemin de randonnée, voie sans issue ». Nous montrons également que les comportements des agents socialisateurs et des nouveaux entrants jouent un rôle déterminant dans la réussite ou l'échec de la trajectoire.

Cette thèse propose une nouvelle perspective « holistique » de la socialisation organisationnelle en s'éloignant de la conception linéaire et séquentielle et en soulignant l'intérêt de considérer des trajectoires de socialisation décloisonnées, prenant en considération la socialisation primaire et professionnelle. De plus, elle élargit le champ des recherches en se concentrant sur des publics en situation de décrochage, là où la littérature s'intéressait jusqu'alors à des nouveaux entrants diplômés.

Nos contributions sont également managériales et sociétales. Nous montrons l'importance de construire des dispositifs modulaires en adaptant les parcours aux besoins spécifiques des jeunes décrocheurs, en discutant collectivement, en amont, de la définition attribuée à la réussite de la socialisation et en renforçant la formation des agents socialisateurs.

Mots clés : Socialisation organisationnelle, trajectoires, métier, décrochage scolaire, Compagnons du Devoir.

SUMMARY

This CIFRE thesis explores the socialisation trajectories of young people who have dropped out of school and society, as part of the ‘100% inclusion’ program developed within the Compagnons du Devoir et du Tour de France. The main objective is to understand the obstacles and levers that impact the professional and organisational integration of these young people throughout their trajectories.

Through a single case study made up of four embedded sub-cases, represented by the different regions implementing the program (Île-de-France, Pays de la Loire, Occitanie, Provence-Alpes-Côte d'Azur), our empirical research is based on a longitudinal, qualitative methodology using semi-directive interviews and observations (147 hours), with 66 beneficiaries and 32 socialising agents, met several times over a period of three years.

Our results highlight the existence of four profiles of new entrants in a drop-out situation - ‘accompanied, autonomous, newcomer and inseparable profiles’ - in relation to their anticipated primary and professional socialization. We also identify five trajectories of socialisation that we metaphorically call ‘motorway, alternative route, B-road, footpath, dead-end road’. We also show that the behaviour of socialising agents and new entrants plays a decisive role in the success or failure of the trajectory.

This thesis proposes a new ‘holistic’ perspective on organisational socialisation, moving away from the linear and sequential conception and emphasising the interest of considering socialisation trajectories that are decompartmentalised, taking into account primary and professional socialisation. In addition, it broadens the scope of research by focusing on people who have dropped out of the labour market, whereas the literature has thus far primarily addressed new entrants with qualifications.

Our contributions are also managerial and societal. We show the importance of building modular systems by adapting pathways to the specific needs of young dropouts, by discussing collectively beforehand the definition attributed to successful socialisation and by reinforcing the training of socialising agents.

Keywords: Organisational socialisation, trajectories, profession, school dropouts, Compagnons du Devoir.

L'université n'entend donner aucune approbation ni improbation aux opinions émises dans cette thèse. Ces opinions doivent être considérées comme propres à l'auteur.

REMERCIEMENTS

C'est avec une grande joie mais également une part de nostalgie que je m'élance dans l'écriture de la partie des remerciements envers les personnes qui ont été, pour moi, des piliers tout au long de cette belle étape de ma vie, qu'a été la thèse.

Avant cela, je voudrais revenir sur ma trajectoire de socialisation, notamment primaire, qui, je le crois, a joué un rôle dans ma volonté de commencer (et terminer) une thèse.

En 6^{ème}, mon professeur principal, Monsieur KUNZÉ décelait en moi une volonté de chercher, sans cesse. Poser des questions pour comprendre, remettre en question, analyser, faire preuve de curiosité sur tous les sujets. Il indiquait alors à mes parents en réunion parents/prof qu'il ne serait pas étonné de me voir, plus tard, chercheuse. En entendant ces mots, j'ai pris peur... puisque ma conception de la recherche était celle relative à la loupe, l'éprouvette et la blouse blanche... et je ne me voyais absolument pas dans un laboratoire avec tout cet attirail. Je me suis dit qu'il se trompait car je préférais être enseignante, comme maman, qui petite, me faisait jouer à la maîtresse en vrai, en me confiant parfois sa classe de maternelle (tout en supervisant, je vous rassure) pour des activités de lecture, de parcours sportif ou des exercices au tableau. J'en garde un merveilleux souvenir. Ces petits moments qui marquent une enfant, j'en suis certaine, ont joué un rôle de près ou de loin dans ma volonté de faire une thèse afin de combler cette soif de recherche et d'enseignement.

Mes premiers remerciements sont adressés à mes parents, sans qui, rien n'aurait été possible. Papa, Maman, vous m'avez donné la possibilité de faire ce que j'aime, tout en me garantissant des conditions de travail d'exception, vous avez toujours été là pour moi, ce qui a été tellement rassurant tout au long de ce parcours. Merci d'avoir cru en moi, de m'avoir soutenue. En interrogeant dans le cadre de cette thèse un public ayant, parfois, moins de chance, je réalise à quel point je suis reconnaissante envers vous.

Ce parcours de la thèse n'aurait pas pu être aussi stimulant et aussi joyeux sans le soutien et l'accompagnement sans faille de mon directeur de thèse, Serge PERROT. Sa disponibilité, son regard bienveillant, ses conseils avisés, ses engagements dans la recherche académique sont des qualités qui le définissent pleinement et qui font de lui, un agent socialisateur hors pair. Je ne pouvais pas rêver d'un parcours de thèse aussi agréable, alors, un grand merci Serge.

J'adresse ma gratitude à l'ensemble des membres de mon jury qui ont accepté d'évaluer ce travail. Ewan OIRY et Amaury GRIMAND qui me font l'honneur de rapporter ce travail. Mélia ARRAS-DJABI, Bérangère SZOSTAK, David ABONNEAU et Marc JAROUSSEAU, qui ont accepté le rôle de suffragant. Merci à vous toutes et tous pour vos conseils avisés et vos encouragements lors de la pré soutenance. J'espère que vous prendrez du plaisir à découvrir cette thèse finalisée autant que j'ai pu en prendre pour la rédiger.

Rien n'aurait été possible sans les Compagnons du Devoir et du Tour de France, chez qui j'ai pu réaliser ma thèse CIFRE. Merci David et Serge d'avoir pensé à moi pour endosser ce rôle de doctorante au sein d'une si belle institution. Je remercie chaleureusement l'ensemble des équipes du siège et des régions avec qui j'ai pu travailler de près ou de loin (Bruno THYS-HELBERT, Patrick CHEMIN, Marc JAROUSSEAU, Jonathan COLLÉ, Laura PEREZ, Guy GEORJON), l'ensemble des personnes (formateurs, prévôts, chefs d'entreprises) qui ont accepté de répondre à mes questions lors des entretiens ou qui m'ont accueillie lors d'observations. Merci également aux jeunes que j'ai pu suivre, vous m'avez parfois surprise, souvent émue, en me confiant vos histoires. Je retiendrais le verbatim suivant, confié lors d'un échange informel avec un jeune « *même si nous ne partons pas tous avec la même chance dans la vie, il suffit de trouver les bonnes personnes sur son chemin au bon moment pour prendre la bonne direction* ».

J'espère sincèrement que cette thèse sera utile pour les Compagnons dans la continuité de leur ambition d'intégration des jeunes en situation de décrochage.

À mes collègues du laboratoire DRM de l'équipe MLAB, aux anciens doctorants devenus docteurs de l'université Paris Dauphine et que j'ai l'occasion de recroiser en Congrès, à mes amis de l'AGRH et plus particulièrement à Hugo, je vous remercie pour nos échanges, pour vos conseils et pour votre disponibilité lorsque j'avais des questions (souvent existentielles).

À l'ensemble des doctorants de l'AGRH, avec qui nous avons pu passer de bons moments lors des Docto'RDV ou lors du Congrès, je vous souhaite beaucoup de plaisir dans vos parcours de thèse.

Je tiens également à remercier particulièrement Catherine STRAZEL SANON, notre gestionnaire administrative et financière Mlab, qui a toujours su faciliter les démarches parfois complexes et preneuses de temps. Merci Catherine de m'avoir enlevé ce stress, lorsque, parfois j'étais perdue dans les méandres administratifs.

Remerciements très particuliers à Anaïs et Soufiane, pour leur temps consacré dans la dernière ligne droite de la thèse lors du passage de la modélisation papier à la modélisation sur ordinateur. Merci également à Kirsten et Caroline pour leur « English Touch » et à ma maman pour sa « French Touch ». Parfois, le mot merci semble trop faible pour exprimer sa gratitude.

Enfin, j'adresse un petit mot à ceux qui m'ont permis de souffler dans ce parcours de thèse. À mes amis, José, Marie-Jo, la famille SERET, Claude et Poupée, Philippe et Chantal, Guillaume le coach et les copines du RÉTC, Vivianne, Emmanuelle, Laurent, ... avec qui j'ai pu partager quelques moments ressourçants de tennis, de semi-marathon ou de pêche afin de « *m'oxygéner le cerveau* ». À mon kiné, Nicolas, avec qui j'ai pu avoir des débats passionnants. Je n'oublie pas l'ensemble des personnes qui pensaient à moi pendant ce parcours, en m'envoyant régulièrement des petits messages de soutien : Colette, Annick et Joël, Simone, Benoit, Nadège et Stéphanie, ainsi que l'ensemble de ceux que je ne cite pas ici mais qui ont une place tout aussi importante dans ma vie, MERCI !

Je dédie cette thèse à ma mamie, malheureusement partie en ce début d'année 2024, qui aurait été si heureuse de voir sa petite fille arriver à la fin de ce parcours doctoral.

SOMMAIRE

RESUME	3
SUMMARY	4
REMERCIEMENTS	7
INTRODUCTION	15
PREMIÈRE PARTIE : LES COMPAGNONS DU DEVOIR, PARTICULARITÉS ET IMPLICATIONS POUR NOTRE RECHERCHE	33
CHAPITRE 1. PRESENTATION DES COMPAGNONS DU DEVOIR ET DU TOUR DE FRANCE.....	35
<i>Section 1 : Aspect historique et culturel du compagnonnage en général et de l'association en particulier.</i>	36
1. Le compagnonnage un ancrage historico-culturel	36
2. La création de l'AOCDF et son évolution	39
3. Le principe de transmission communautaire compagnonnique.....	43
4. La place centrale du métier	47
<i>Section 2 : Le fonctionnement et les ambitions de l'AOCDF</i>	50
1. Organigramme : quels sont les acteurs au service des jeunes ?.....	50
2. Les ambitions de l'AOCDF : vers le renforcement de l'inclusion.....	51
CHAPITRE 2. UNE RECHERCHE CONSTRUITE DANS UNE LOGIQUE ABDUCTIVE	61
<i>Section 1 : Le choix de l'abduction</i>	61
1. Qu'est-ce que l'abduction ?	61
2. Quels moments d'abduction ?	62
<i>Section 2 : Mobilisation d'un persona dans la logique abductive</i>	66
1. Qu'est-ce qu'un persona et pourquoi mobiliser cette méthodologie ?	66
2. Description de notre persona, Kévin	67
DEUXIÈME PARTIE : CHEMINEMENT THEORIQUE. PROCESSUS ABDUCTIF DE LA CONSTRUCTION DE NOTRE QUESTION DE RECHERCHE AUTOUR DE LA SOCIALISATION .	73
CHAPITRE 3. SOCIALISATION PRIMAIRE ET PROFESSIONNELLE DES JEUNES EN SITUATION DE DECROCHAGE SCOLAIRE.....	77
<i>Section 1 : La définition de nouveaux entrants peu communs : les jeunes en situation de décrochage scolaire</i>	80
1. Qu'est-ce que les jeunes à faible qualification ?.....	81
2. Qu'est-ce que le décrochage scolaire ?.....	92
<i>Section 2 : Qu'est-ce que la socialisation professionnelle ?</i>	110
1. Des professions à la socialisation professionnelle.....	112
2. Le positionnement de la socialisation professionnelle dans le temps.....	113
3. La construction de l'identité professionnelle par la formation professionnelle.....	117
4. La formation en alternance : un pont entre la socialisation professionnelle et organisationnelle	121
CHAPITRE 4. MODELISATION DU PROCESSUS DE SOCIALISATION ORGANISATIONNELLE : ENTRE ETAPES, ACTIONS ET EVALUATION.....	127
<i>Section 1 : Les étapes et le contenu du processus de socialisation organisationnelle</i>	130
1. La socialisation organisationnelle et son contenu.....	131
2. La socialisation organisationnelle et ses processus d'apprentissage et d'intériorisation.....	133
3. Les étapes du processus de socialisation organisationnelle.....	135
<i>Section 2 : Le rôle des différents acteurs dans la socialisation organisationnelle</i>	144
1. Le rôle de l'organisation	145
2. Le rôle de l'individu	177
3. Le rôle d'agents socialisateurs.....	200
<i>Section 3 : Le questionnement de la réussite ou de l'échec de la socialisation</i>	212
1. L'évaluation du processus de socialisation au travers des échelles de mesure.....	213
2. L'évaluation des effets du processus de socialisation.....	217
3. Les limites et perspectives de recherche sur l'évaluation des résultats de socialisation	231
CONCLUSION DE LA DEUXIEME PARTIE : VERS L'IDENTIFICATION DE NOTRE QUESTION DE RECHERCHE	237

<i>Section 1 : Points d'intérêts issus de la littérature et positionnement de notre recherche</i>	237
1. Décloisonnement nécessaire entre les socialisations.....	237
2. Une nouvelle conception du processus au travers du rythme de socialisation ?.....	246
3. Questionnement de la définition de l'échec ou de la réussite ainsi que des facteurs conduisant à ces résultats..	249
<i>Section 2 : Identification de notre question de recherche</i>	253
1. Schématisation finale de la revue de la littérature.....	253
2. Construction de notre question de recherche.....	255
TROISIÈME PARTIE : CHOIX MÉTHODOLOGIQUES	263
CHAPITRE 5. LA THESE CIFRE : UN POSITIONNEMENT ORGANISATIONNEL PARTICULIER.....	265
<i>Section 1 : Notre place, nos missions et notre socialisation</i>	265
<i>Section 2 : Une posture de recherche évolutive, entre distance nécessaire et implication attendue</i>	269
<i>Section 3 : Un choix de posture épistémologique</i>	273
1. Les paradigmes épistémologiques de la recherche.....	273
2. Le choix de la posture interprétativiste ajustée.....	277
3. Les critères de validité de la recherche : comment justifier la connaissance produite ?.....	281
CHAPITRE 6 : METHODOLOGIE DE COLLECTE DES DONNEES.....	287
<i>Section 1 : Un terrain unique composé de quatre cas enchâssés</i>	287
1. Le « choix » d'un cas unique.....	288
2. Les différents sous-cas enchâssés.....	289
<i>Section 2 : Collecte et recueil des données : le choix de l'entretien semi-directif « adapté »</i>	293
1. Le choix de l'entretien semi-directif centré.....	293
2. Caractéristiques de notre échantillonnage.....	296
3. Mobilisation du design longitudinal : enjeux et difficultés.....	298
4. Vers une adaptation méthodologique de l'entretien semi directif vis-à-vis d'un public sensible : réflexivité méthodologique.....	302
<i>Section 3 : Collecte et recueil des données : la mobilisation de l'observation</i>	311
1. Vers une évolution du type d'observation mené : d'une posture non participante à une posture participante.....	311
2. La mobilisation des méthodes d'observation : enjeux et précautions.....	314
<i>Section 4 : La collecte de données secondaires</i>	317
1. Les différentes sources de données secondaires.....	317
2. Un objectif de triangulation de nos données.....	318
CHAPITRE 7 : METHODOLOGIE D'ANALYSE DES DONNEES.....	323
<i>Section 1 : Analyse de contenu et analyse processuelle</i>	323
1. Analyse synchronique (de contenu).....	324
2. Analyse diachronique (processuelle).....	325
3. L'appui sur la théorie contextualiste de Pettigrew.....	326
4. L'appui sur la méthodologie d'analyse des trajectoires de projets (Oiry et al., 2010).....	328
5. L'appui sur les stratégies de construction théorique compréhensible et utile (Langley, 1999).....	329
<i>Section 2 : Codage thématique des données</i>	332
QUATRIÈME PARTIE : RÉSULTATS	337
CHAPITRE 8 : REUSSITE ET ECHEC DE SOCIALISATION, PERSPECTIVE CROISEE.....	339
<i>Section 1. Critères objectifs d'évaluation de la réussite et de l'échec de socialisation</i>	342
1. Critères relatifs au domaine de socialisation « organisation ».....	342
2. Critères relatifs au domaine de socialisation « métier ».....	348
<i>Section 2. Critères subjectifs d'évaluation de la réussite et de l'échec de socialisation</i>	352
1. Critères relatifs au domaine « individuel ».....	352
2. Critères relatifs au domaine « organisationnel » et « groupe de travail ».....	355
3. Critères relatifs au domaine « métier ».....	357
<i>Section 3. Causes des convergences et divergences de perspectives</i>	359
1. Causes des convergences.....	359
2. Causes des divergences.....	361
CHAPITRE 9 : TAXONOMIE DES PROFILS DE NOUVEAUX ENTRANTS ET IDENTIFICATION DE LEURS COMPORTEMENTS PROACTIFS.....	365
<i>Section 1. Taxonomie des publics décrocheurs à intégrer chez les Compagnons du Devoir</i>	368

1. Les indicateurs de profils.....	368
2. L'identification de quatre profils de jeunes	373
<i>Section 2. Taxonomie de profils relatifs à la socialisation au métier anticipée réelle et perçue.....</i>	<i>381</i>
<i>Section 3. La détermination des comportements proactifs des nouveaux entrants</i>	<i>384</i>
1. Comportements proactifs ayant pour finalité la compréhension	384
2. Comportements proactifs ayant pour finalité la participation	386
3. Comportements proactifs ayant pour finalité la sensibilisation.....	389
4. Comportements proactifs et profils de nouveaux entrants en situation de décrochage.....	391
CHAPITRE 10. IDENTIFICATION DES COMPORTEMENTS DES AGENTS SOCIALISATEURS	399
<i>Section 1. Comportements ayant pour finalité l'instauration d'un environnement favorable à la socialisation des nouveaux entrants.....</i>	<i>402</i>
1. Ne pas discriminer	402
2. Créer de la confiance	404
3. Faire comprendre les règles	407
<i>Section 2. Comportements ayant pour finalité la compréhension des nouveaux arrivants et l'identification de leurs besoins.....</i>	<i>411</i>
1. Comprendre le passé et les besoins présents	411
2. Comprendre l'objectif professionnel futur	414
<i>Section 3. Comportements ayant pour finalité la réponse aux besoins individuels de socialisation</i>	<i>417</i>
1. Adapter des parcours en fonction des profils.....	417
2. Mobiliser (plus ou moins) des agents socialisateurs.....	420
3. Marquer l'appartenance	423
4. Transmettre le métier	425
<i>Section 4. Comportements destinés à évaluer le processus de socialisation.....</i>	<i>429</i>
1. Évaluation des comportements des agents	429
2. Évaluation des comportements des nouveaux entrants.....	431
<i>Section 5. L'identification d'antécédents aux comportements des agents socialisateurs</i>	<i>435</i>
1. La conception de la réussite de la socialisation.....	435
2. La socialisation de l'agent socialisateur	435
3. Les profils de nouveaux entrants	436
CHAPITRE 11. MODELISATION DES TRAJECTOIRES DE SOCIALISATION DES JEUNES EN SITUATION DE DECROCHAGE	441
<i>Section 1. L'identification de situations de tension dans la trajectoire de socialisation.....</i>	<i>445</i>
1. Tensions imaginaire VS réalité	445
2. Tensions socialisation primaire VS secondaire.....	447
3. Tensions flexibilité VS rigidité	449
4. Tensions objectifs individuels VS organisationnels.....	452
<i>Section 2. Situations de décrochage, profils des nouveaux entrants et résultats de socialisation</i>	<i>456</i>
1. Profils et situations de tension	456
2. Profils et résultats de socialisation.....	460
<i>Section 3. Analyse processuelle des macro-trajectoires de socialisation</i>	<i>466</i>
1. L'existence de cinq « macro-trajectoires » de socialisation.....	467
• La trajectoire « Autoroute »	467
• La trajectoire « Itinéraire bis »	474
• La trajectoire « Départementale »	478
• La trajectoire « Voie sans issue »	484
• La trajectoire « Chemin de randonnée »	490
2. Les facteurs conduisant aux « choix » des trajectoires : vers la prise en considération du rythme de socialisation	502
CINQUIEME PARTIE : DISCUSSION	511
<i>Section 1. Contributions théoriques</i>	<i>511</i>
1. La socialisation des jeunes en situation de décrochage	512
2. Faire dialoguer les socialisation(s): l'exemple éclairant des Compagnons du Devoir	522
3. Décloisonner la socialisation : explorer les trajectoires et leurs « réussites »	536
<i>Section 2. Contributions méthodologiques</i>	<i>555</i>

<i>Section 3. Contributions managériales</i>	558
1. S’aligner pour le succès : définir la réussite en amont du projet	558
2. L’utopie d’une organisation accessible : qui peut en faire partie ?	562
3. Réinventer les programmes par étapes : vers une approche modulaire	564
4. Inclure dans une communauté : quelles stratégies d’évolution ?.....	568
<i>Section 4. Contributions Sociétales</i>	572
<i>Section 5 : Validité de notre analyse</i>	575
CONCLUSION	581
1. Synthèse de notre recherche	581
2. Limites et perspectives de la recherche	588
ANNEXES	593
REFERENCES BIBLIOGRAPHIQUES	651
LISTE DES ANNEXES	685
LISTE DES VIGNETTES	686
LISTE DES ENCADRES	686
LISTE DES FIGURES	687
LISTE DES TABLEAUX	688

INTRODUCTION

Notre manuscrit présente le travail de thèse que nous avons réalisé durant quatre années, de novembre 2020 à novembre 2024, dans le cadre de notre doctorat en sciences de gestion à l'Université Paris-Dauphine, PSL. Cette recherche a été conduite au travers d'un dispositif CIFRE (convention industrielle de formation par la recherche) au sein de l'Association Ouvrière des Compagnons du Devoir et du Tour de France (AOCDTF) et du laboratoire de recherche Dauphine Recherches en Management, équipe M-Lab.

Nous proposons, ici, de présenter le contexte sociétal et organisationnel dans lequel s'est déroulé ce travail de thèse, avant de préciser notre choix de cadrage élargi autour de la socialisation organisationnelle. Nous soulignons également les autres cadres théoriques qui auraient pu constituer des grilles de lecture intéressantes, puis revenons sur la construction et le traitement de notre question de recherche. Nous terminons cette introduction en indiquant les spécificités de notre thèse, en présentant nos différentes parties et en schématisant la structuration adoptée.

Contexte de notre recherche : le décrochage scolaire en France et le programme « 100% inclusion »

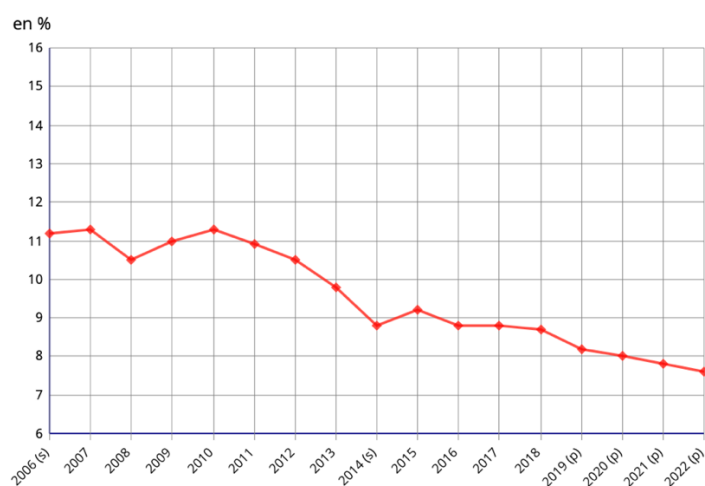
Selon le ministère de l'Éducation nationale et de la jeunesse, ce sont près de 80000 jeunes qui sortent chaque année du système scolaire français sans qualification parmi lesquels 60000 mineurs ne seraient ni en étude, ni en formation, ni en emploi.¹

Lutter contre le décrochage représente un enjeu majeur tant sur le plan humain, social qu'économique. Le conseil européen le 17 juin 2010 avait réaffirmé les enjeux de réduction du taux d'abandon scolaire, d'amélioration des niveaux d'éducation et de développement de l'inclusion sociale pour les systèmes éducatifs européens. Les objectifs fixés étaient alors de faire passer le taux d'abandon scolaire moyen dans l'Union européenne en 2020 sous la barre des 10%. L'objectif a été tenu en France qui a présenté un taux d'abandon scolaire de 8,2% en 2019 contre 12,6% en 2010.²

¹ <https://www.education.gouv.fr/l-obligation-de-formation-des-16-18-ans-306954#>

² <https://www.education.gouv.fr/la-lutte-contre-le-decrochage-scolaire-7214>

Figure 1 : sorties précoces du système scolaire des 18-24 ans en France de 2006 à 2022³



Cet indicateur de « sorties précoces », faisant partie des indicateurs de Lisbonne sur la société de connaissance, mesure ici la proportion des jeunes de 18 à 24 ans en France qui ne sont plus en situation d'étude ni de formation et qui n'ont pas le CAP, BEP ou un diplôme plus élevé.

Nous constatons que ces sorties précoces sont en baisse d'années en années, notamment grâce aux politiques publiques mises en œuvre. Cependant, il convient de noter que ce taux reste non négligeable avec, en 2022, un pourcentage de 7,6%. La lutte contre le décrochage scolaire fait ainsi partie d'un réel enjeu national.⁴

Depuis la rentrée 2020, l'Éducation nationale a porté des évolutions importantes, notamment sur le plan législatif, avec le droit au retour en formation pour tous les jeunes, sortis du système scolaire, sans diplôme ni niveau suffisant de qualification (article L-122 du code de l'éducation) et l'obligation de formation qui s'étend jusqu'à l'âge de 18 ans, là, où elle s'arrêtait anciennement à l'âge de 16 ans (article L-144 du code de l'éducation). Cette obligation de formation permet de repérer les jeunes exclus ou en risque de décrochage et favorise également leur accompagnement afin de les aider à trouver leur voie, notamment professionnelle, par la formation ou l'emploi. Sont concernés par ce dispositif tout mineur (16 à 18 ans) en situation de décrochage du système scolaire, diplômé ou non mais qui se retrouve sans emploi, ni éducation, ni formation.

³Source : INSEE, sorties précoces du système scolaire, site : <https://www.insee.fr/fr/statistiques/3281681?sommaire=3281778#consulter>, consulté le 25/04/24.

⁴ <https://www.insee.fr/fr/statistiques/3281681?sommaire=3281778#consulter>

Le suivi du jeune qui « sort d'une situation de décrochage » dépend, ensuite, de ce qu'il choisit. S'il décide de retourner en formation scolaire, il sera sous la responsabilité de l'Éducation nationale avec, notamment, les structures de retour à l'école permettant à des jeunes d'être rescolarisés selon des modalités adaptées concordant avec l'obligation de formation des 16-18 ans. S'il décide de suivre un dispositif d'accompagnement vers l'emploi et l'insertion mis en œuvre par les missions locales, il signera un Contrat d'Engagement Jeune (CEJ) (anciennement appelé Garantie Jeune jusqu'au 1^{er} mars 2022) et suivra un parcours pouvant aller de 6 à 12 mois (voire 18 mois exceptionnellement) afin de trouver un projet professionnel et un emploi. Ce parcours permet au jeune de bénéficier d'un accompagnement par un conseiller dédié qui le suit jusqu'à ce qu'il trouve un emploi durable, d'un programme intensif de 15 à 20H par semaine, rythmé par différentes activités, le tout pouvant être couronné d'une allocation jusqu'à 528 euros par mois s'il respecte ses engagements (et en fonction de son niveau de ressources)⁵. Ce dernier point est important à préciser car certains jeunes sont motivés et/ou attirés par cette allocation. Troisième option, le jeune peut être orienté vers un autre acteur de la formation professionnelle. Le référent de la mission locale s'assure, ainsi, que toutes les données soient bien transmises (telles que le diagnostic du jeune) avec son accord et dans le respect RGPD⁶. Il peut s'agir des écoles de la deuxième chance (E2c), qui proposent des parcours spécifiques de six mois pour une remise à niveau en fin de collège et des périodes de stage en entreprise. Le service militaire volontaire peut également être proposé dans un parcours d'insertion vers l'emploi d'une durée de six à douze mois au sein d'unités militaires spécifiques. Deux piliers seront alors mobilisés ; la formation professionnelle et la formation à la vie collective⁷.

Au-delà de ces différents acteurs, d'autres organisations se saisissent de cet enjeu, tout comme les Compagnons du Devoir et du Tour de France, qui, en répondant à l'appel à projet gouvernemental « 100% inclusion » dans le cadre du plan d'investissement dans les compétences (PIC) ont été sélectionnés afin de mettre en œuvre un programme de remobilisation des jeunes, à faible qualification, issus de territoires ciblés.

Le projet « 100% inclusion » a été lancé par l'État français dans le cadre du PIC (Plan d'Investissement dans les Compétences) en juin 2018.

⁵ <https://travail-emploi.gouv.fr/emploi-et-insertion/mesures-jeunes/contrat-engagement-jeune/>

⁶ <https://www.education.gouv.fr/l-obligation-de-formation-des-16-18-ans-306954#:~:text=L%27obligation%20de%20formation%20permet,en%20éducation%20ni%20en%20formation>

⁷ <https://www.education.gouv.fr/la-lutte-contre-le-decrochage-scolaire-7214>

Le PIC, ce plan doté d'un budget de 15 milliards d'euros sur cinq ans⁸, a décidé de mettre au cœur du système de réinsertion, la formation. Ainsi, la stratégie adoptée a été celle de la lutte contre le chômage par la formation professionnelle à travers une logique d'investissement sur plusieurs années (2018-2022) en partant des besoins de compétences des territoires⁹. Plusieurs objectifs ont alors été au cœur de son déploiement :

- Financer des actions pour développer les compétences des demandeurs d'emploi, jeunes faiblement qualifiés ou sans qualification, notamment les personnes issues de territoires spécifiques : les quartiers prioritaires de la politique de la ville (QPV) et les zones rurales à revitaliser (ZRR)
- Répondre aux besoins de recrutement des entreprises, spécialement les métiers dits « en tension »
- Contribuer à l'évolution des compétences avec la transformation écologique mais également numérique.

Ainsi, l'objectif quantitatif autour de ce projet était de former deux millions de demandeurs d'emplois peu ou pas qualifiés.¹⁰

Les leviers mobilisés se sont concentrés autour de l'action au plus près des territoires avec des mises en œuvre régionales, de la mutualisation de l'effort afin d'atteindre plus d'efficacité, mais également de l'innovation en lançant des projets compétitifs pour innover. On parlera d'expérimentation¹¹.

Muriel Pénicaud, alors ministre du travail, le 4 juin 2018, lance l'appel à projet « 100% inclusion » afin de soutenir les initiatives les plus innovantes en termes de remobilisation, d'accompagnement et de développement des compétences des jeunes et demandeurs d'emplois peu ou pas qualifiés. « *Ma conviction, appuyée sur quarante ans d'expérience, c'est que nul n'est inemployable, sous réserve d'être aidé.* » (Muriel Pénicaud, La Croix, 04 juin 2018).

Cet appel à projet de 40 millions d'euros mise sur la compétence pour lutter contre le chômage¹².

⁸ Troisième rapport du comité scientifique de l'évaluation du PIC, Novembre, 2022, <https://dares.travail-emploi.gouv.fr/sites/default/files/616f7a757ed28ba50327277f520ffe2e/Troisième%20Rapport%20CS-%20PIC.pdf>

⁹ <https://travail-emploi.gouv.fr/le-ministere-en-action/pic/>

¹⁰ <https://travail-emploi.gouv.fr/IMG/pdf/bilan-pic-mi-parcours.pdf>

¹¹ <https://travail-emploi.gouv.fr/le-ministere-en-action/pic/>

¹² <https://travail-emploi.gouv.fr/actualites/l-actualite-du-ministere/article/100-inclusion-un-appel-a-projets-au-benefice-des-jeunes-et-demandeurs-d-emploi>

Plus concrètement, il s'agit d'innover socialement en créant des parcours permettant de remettre les bénéficiaires sur les rails et ainsi leur permettre d'être en posture d'acteurs de leur vie, c'est-à-dire en s'appuyant à la fois sur leurs compétences, volontés et besoins.

Plusieurs critères des publics visés sont explicités au travers de la figure 2 suivante.

Figure 2 : Public cible du « 100% inclusion » ¹³



Les Compagnons du Devoir et du Tour du France sont une association ouvrière de loi 1901, dont le but est de former des femmes et des hommes de métier dans le secteur du BTP (bâtiment et travaux publics), de la métallurgie, de l'alimentation, de la décoration et de l'ameublement ce qui représente en tout trente métiers (Bernard, 1982). Les Compagnons forment ainsi dix mille jeunes par an et possèdent un réseau de plus de vingt-huit mille entreprises. Ils ont répondu à l'appel à projet « 100% inclusion » en considérant qu'il était, pour eux, l'opportunité d'apprendre à faire réussir ce public au sein de leur organisation. Ils se sont ainsi concentrés sur les jeunes peu ou pas qualifiés issus de ZRR et QPV. Bien que certains jeunes déjà présents chez les Compagnons pouvaient correspondre à ces critères, les Compagnons connaissaient mal ce public.

¹³ Source : https://www.extranet-acteurs-competences.emploi.gouv.fr/upload/docs/application/pdf/2023-02/rapport_de_capitalisation.pdf

Le projet nommé « parcours pour une transformation » a été, ainsi, l'occasion d'expérimenter de nouvelles méthodes pour réinsérer ce public dans l'emploi et dans la formation. Les Compagnons se sont inspirés du parcours de transmission compagnonique (composé d'étapes, de normes, de valeurs) pour créer un parcours adapté en étapes aux jeunes décrocheurs. Il s'agit, en réalité, d'une sorte de « prépa » en amont de « l'intégration » classique des jeunes dans le parcours de la formation initiale et du compagnonnage. Ce projet a été mis en œuvre dans quatre régions, Ile de France, Provence Alpes Côte d'Azur, Occitanie et Pays de la Loire avec pour objectif, l'intégration de 200 à 300 jeunes par an. Le rôle de l'AOCDTF a ainsi été de combler les déficits de socialisation primaire afin de préparer au mieux la transition vers la formation et le monde professionnel.

Nos choix de cadrage conditionnés par notre terrain de recherche : l'intérêt de la socialisation pour comprendre les dynamiques d'intégration

Les Compagnons cherchent à comprendre les mécanismes d'intégration de ces nouveaux entrants présentant des difficultés scolaires. Or, la phase d'intégration organisationnelle d'une nouvelle recrue s'inscrit dans un processus plus large appelé socialisation organisationnelle (Lacaze et Perrot, 2010). La socialisation organisationnelle est, donc, intimement reliée à la notion d'intégration (Van Maanen et Schein, 1979) puisqu'elle représente une étape du processus de socialisation (Emery, 1990). La socialisation organisationnelle offre un cadre d'analyse intéressant pour comprendre le concept d'intégration (Lacaze, 2007), nous la définissons en tant que « *double processus d'apprentissage et d'intériorisation du rôle organisationnel, reposant sur trois composantes clés qui sont le travail, en tant qu'ensemble de tâches, le groupe de travail en tant qu'ensemble interactionnel et le contexte organisationnel en tant que système de rôles* » (Perrot, 2009, p.122).

Ce cadre permet de se concentrer sur une dynamique processuelle au sein de laquelle de multiples acteurs vont jouer un rôle dans l'intégration des individus. Nous considérerons, ainsi, dans la suite de notre travail, les différentes approches de la socialisation organisationnelle, c'est-à-dire le prisme organisationnel (tactiques organisationnelles), individuel (comportements proactifs), interactionniste (effet combiné des tactiques énoncées précédemment) et relationnel (agents socialisateurs), afin de comprendre les interactions entre les différents acteurs de la socialisation et l'influence de ces interactions sur l'intégration et la réussite du processus.

En explorant les étapes au sein desquelles les nouveaux entrants apprennent et intériorisent les normes et valeurs de l'organisation, nous pouvons mieux saisir comment les individus s'adaptent à un nouvel environnement de socialisation (ici le contexte d'apprentissage en alternance). Enfin, ce cadre donne une première indication de ce que pourrait être la réussite de la socialisation au travers de la mobilisation de nombreux indicateurs primaires et secondaires (engagement, turnover, ...). Cependant, il reste flou quant à la compréhension des trajectoires et des mécanismes conduisant à cette réussite ou cet échec. En examinant les dynamiques de socialisation, nous pensons pouvoir repérer des leviers mais également des obstacles entravant l'intégration des individus, notamment marginalisés.

Vers la nécessité de compléter ce cadre théorique : enjeux de notre travail

La mobilisation de ce cadre ne nous a pas semblé pleinement suffisant pour saisir l'intégralité des caractéristiques et enjeux de ce contexte de recherche.

En effet, la socialisation organisationnelle s'est concentrée majoritairement sur l'étude d'organisations de type entreprise (de plus ou moins grande envergure), mais n'a que peu considéré des organisations singulières telles que les organismes de formation professionnelle, notamment dans la phase de socialisation anticipée qui intervient avant l'entrée dans l'organisation (Van Maanen, 1975) et durant laquelle se développent les représentations et les attentes (Feldman, 1976). Or, notre terrain, permet de considérer le rôle de ces organismes dans le processus de socialisation organisationnelle et notamment, dans la construction des représentations et attentes du nouvel entrant.

De plus, bien que la socialisation organisationnelle soit très précise sur le contenu de la socialisation au travers des domaines visés par le processus (Fisher, 1986), elle reste floue quant à la place du métier au sein de ces domaines. Or, au travers de son dispositif d'alternance, l'organisme de formation est considéré comme une instance de socialisation professionnelle (Dubar, 1998 ; Masdonati & al., 2007) par l'apprentissage du métier partagé avec l'entreprise. Ainsi, le croisement avec la socialisation professionnelle (Denave, 2020), définie en tant que « *l'ensemble des étapes qui permettent à un professionnel de le devenir à part entière* » (Alain & Pruvost, 2011, p. 267), peut venir compléter la compréhension de notre objet de recherche. Mobiliser ce cadre permet d'identifier comment les individus développent une identité à chacun de ces domaines.

Enfin, la littérature de la socialisation organisationnelle n'a que peu considéré les jeunes en situation de décrochage (Perrot, 2000). En effet, les recherches se concentraient jusqu'alors, majoritairement, sur de nouveaux salariés tels que des publics diplômés, employés, dirigeants ou entrepreneurs (Perrot, 2000 ; Djabi, 2014). Aborder ce public particulier qui ne présente pas les mêmes codes, les mêmes bagages de socialisation vient questionner la socialisation organisationnelle sous un nouveau jour. Ainsi, notre terrain nous amène à comprendre, plus précisément, les caractéristiques de cette population pouvant être considérée comme difficile à socialiser, à la suite d'un parcours fait d'échecs (notamment scolaires).

La définition des décrocheurs scolaires s'est orientée, dans un premier temps, sur l'identification du profil psychosocial de l'élève scolarisé décrocheur, elle a ensuite porté sur l'identification d'un processus complexe d'une durée variable dans lequel il est difficile d'évaluer le point d'entrée et de sortie (Hernandez et *al.*, 2014). Deux institutions jouent un rôle important dans le décrochage scolaire : la famille et l'école, qui représentent également les deux institutions principales de la socialisation primaire (définie comme la première socialisation de l'individu, lors de son enfance). Le décrochage peut également être perçu comme solution (Boivin, 2003) permettant d'avoir une perspective diverse de choix professionnels et de quitter les difficultés vécues en entrant dans le monde du travail. Nous proposons, ici, d'étudier ces publics très éloignés de l'emploi et de la formation, nous nous inscrivons dans un nouveau courant de recherche assez récent qui s'intéresse à ces publics dits à faible qualification notamment au travers de leurs caractéristiques, leurs besoins (financier, de soutien, de sens, de reconnaissance) et leurs attentes (Dufour et Lacaze, 2010 ; Montargot, 2017 ; Laïchour et Chanlat, 2020 ; Garcia et *al.*, 2020).

Enfin, ces différents éléments nous conduisent à **vouloir compléter le champ de la socialisation organisationnelle en le faisant dialoguer avec celui de la socialisation professionnelle mais également, celui de la socialisation primaire.**

L'élimination d'autres cadres théoriques

Plusieurs autres cadres théoriques auraient pu s'avérer être pertinents pour notre analyse.

Le cadre du « don contre don » (Mauss, 1925), en raison de sa capacité à illustrer les dynamiques d'échange et de réciprocité qui sous-tendent les relations sociales, aurait été intéressant pour étudier le mécanisme d'intégration. En effet, la logique de don est fortement à l'œuvre sur notre terrain de recherche avec l'idée que ces jeunes en décrochage pourraient devenir des Compagnons puisque l'organisation leur aura donné leur chance et qu'ils se sentiront redevables. Cependant, il se révèle être trop restrictif pour appréhender, de manière totale, la multiplicité des dimensions de l'intégration, qui ne se résument pas à des échanges bilatéraux mais qui font également écho à des aspects contextuels.

Le cadre des communautés de pratiques, notamment pilotées (Cohendet et al., 2010), aurait été pertinent pour étudier l'intégration des jeunes en situation de décrochage car ces communautés sont structurées par des mentors (ici les référents régionaux) qui offrent un cadre sécurisé pour des jeunes en décrochage, en créant un environnement d'apprentissage structuré et adapté à leurs besoins (le programme 100% inclusion a été impulsé par le siège pour développer de nouvelles pratiques intégratives). De plus, au sein de ces communautés, les jeunes peuvent ressentir un sentiment d'appartenance en se sentant valorisés et non rejetés ce qui peut renforcer leur confiance en eux, élément clé pour une intégration réussie. Enfin, les communautés de pratiques favorisent l'établissement de réseaux, ici, professionnels (en ouvrant les portes de stages au sein d'entreprises). Cependant, ce cadre porte principalement sur les interactions au sein d'un groupe spécifique, celui d'une communauté en particulier, ce qui peut négliger d'autres facteurs explicatifs relatifs à l'intégration ou non des jeunes en décrochage. À titre d'exemple, bien que l'implication variable des membres de la communauté puisse apporter une explication, d'autres éléments relatifs aux facteurs externes de cette communauté ne pourraient pas être perçus.

Le cadre de l'inclusion aurait pu être sélectionné pour cette thèse. En effet, ce cadre théorique permet une approche centrée sur l'individu, sans négliger le rôle du groupe et de l'organisation. On peut d'ailleurs parler du concept d'organisation inclusive (Shore et al., 2018). Cependant, bien que nous parlions du projet « 100% inclusion », dans les faits, les Compagnons ont plutôt mis en œuvre un processus d'intégration. En effet, l'inclusion n'est pas l'intégration, puisque l'intégration est assimilationniste (Armstrong, 2001), contrairement à l'inclusion.

L'assimilation est le fait de considérer un individu comme appartenant à un groupe quand il se conforme aux normes culturelles dominantes du groupe (Shore et al., 2011). Un cadre complémentaire, relatif à l'identité, aurait pu être intéressant, par rapport à cette notion d'inclusion, puisqu'elle est définie comme « *le degré auquel les individus ressentent un traitement de la part du groupe qui satisfait leur besoin d'appartenance et d'unicité* » (Shore et al., 2011, p.1265). Le besoin d'unicité faisant écho aux caractéristiques propres de l'individu, c'est-à-dire à son identité. Or, Maalouf, dans son essai en 1998 souligne que chaque individu possède une identité complexe, composée de multiples affiliations culturelles, religieuses, nationales, linguistiques. Certaines de ces identités peuvent devenir sources de violence lorsqu'elles sont exaltées de manière exclusive et agressive. Cela se produit souvent lorsque les individus ou les groupes se sentent menacés dans leur identité et réagissent en rejetant ou en attaquant ceux qui sont perçus comme différents. Ainsi, sur notre terrain de recherche, compte tenu des profils des décrocheurs présentant de multiples identités, les tensions dans l'intégration pourraient s'expliquer par les tensions identitaires entre l'organisation et le nouvel entrant, à titre d'exemple, l'identité religieuse, conduisant les jeunes à ne pas s'intégrer au moment du repas, lors du ramadan. Cette grille de lecture est tout à fait intéressante mais trop restrictive puisqu'une approche centrée sur les conflits identitaires peut conduire à négliger d'autres aspects cruciaux. De plus, nous tentons de comprendre les stratégies d'intégration, il convient alors de dépasser la simple compréhension des dynamiques de conflits pouvant intervenir lors de l'intégration.

Construction et traitement de notre question de recherche

La thèse que nous souhaitons développer dans ce manuscrit ne peut être qualifiée de « conventionnelle », si tenté que nous considérons la convention comme celle impliquant une structure partant de la littérature, afin d'identifier un gap théorique puis d'y répondre par une étude empirique.

En effet, en toute transparence, nous ne pouvons pas nous inscrire dans ce modèle sans le questionner quant à sa pertinence par rapport à notre travail de thèse.

Dans le cadre de notre thèse, notre question de recherche s'est construite dans une démarche que nous pourrions qualifier d'abductive (Dumez, 2012). Ainsi, nous sommes partis du terrain, de ses particularités et enjeux et avons tenté de mieux appréhender ses problématiques en choisissant le cadrage théorique de la socialisation organisationnelle revisité (que nous

définirons plus précisément ultérieurement), nous permettant de comprendre et délimiter le phénomène d'intégration observé.

Allard-Poesi et Marechal (2011) identifient cinq éléments permettant de construire un questionnement : la théorie, l'approche méthodologique, un problème concret, une opportunité de terrain et un domaine d'intérêt général. Parmi ces points de départ, trois nous ont amenés à la modélisation de notre énigme.

Premièrement, la construction de l'énigme s'est opérée au travers d'une opportunité de terrain par un dispositif de thèse CIFRE. En effet, les Compagnons du Devoir, dans le cadre d'une mise en œuvre d'un projet gouvernemental d'intégration de jeunes en situation de décrochage scolaire, souhaitent mobiliser un doctorant afin d'analyser au mieux l'expérimentation réalisée. Notre mission a donc été d'évaluer le processus d'intégration en continu, en identifiant les bonnes pratiques mises en œuvre, en proposant des pistes d'amélioration avec les équipes, et en travaillant sur la généralisation au national d'un tel dispositif. Ainsi, en partant du besoin de notre terrain, nous avons défini ce que serait notre objet de recherche : l'intégration des jeunes en situation de décrochage.

Par conséquent, notre problématique s'est construite autour d'un enjeu concret pour les Compagnons dans la mise en œuvre de leur projet, explicitée en ces termes : comment réussir à intégrer des jeunes décrocheurs (de 16 à 21 ans) issus de zones rurales à revitaliser ou de quartiers prioritaires de la ville dans l'emploi et dans la formation ? Cette problématique pourrait être nommée problématique « terrain ».

Enfin, comme précisé précédemment dans l'introduction, la théorie est venue affiner notre questionnement. Nous avons choisi d'adopter le cadrage théorique de la socialisation organisationnelle puisque la notion d'intégration fait pleinement partie de ce cadre et représente même une étape centrale (Feldman, 1981). Cependant, notre terrain de recherche très spécifique (organisme de formation professionnelle, lien avec l'entreprise, place du métier prépondérante, public en situation de décrochage scolaire et social), nous a conduits à réviser ce cadre « classique » au travers de quelques détours. Ces détours nous amènent à conserver certains outils conceptuels et à en revisiter d'autres.

L'objectif général de notre thèse sera, alors, de déterminer quels sont les parcours de socialisation de nouveaux entrants spécifiques. Nous questionnerons les leviers et freins de socialisation dans le cas d'un public particulier, celui des jeunes en situation de décrochage. Nous déterminons, ainsi, la question de recherche suivante :

Quelles sont les trajectoires de socialisation des jeunes en décrochage scolaire ?

Cette question de recherche a été décomposée en trois sous-questions qui représentent des étapes dans la résolution de notre questionnement général :

- **SQ1 : Que signifie la réussite et l'échec d'une trajectoire de socialisation ?**
- **SQ2 : Quelles sont les caractéristiques des nouveaux entrants en situation de décrochage ?**
- **SQ3 : Comment les acteurs clés participent-ils aux trajectoires de socialisation ?**

Pour répondre à ces différentes questions, nous mobilisons une méthode de recherche qualitative. Notre matériau empirique est constitué de 161 entretiens semi-directifs (réalisés avec 66 bénéficiaires du projet mais également avec un nombre important d'acteurs du dispositif), de 147H d'observations et de nombreuses données secondaires (compte-rendu de réunions, documents institutionnels). Nous avons adopté un design longitudinal, bien qu'il se soit avéré difficile à mettre en œuvre, à la suite de contraintes organisationnelles et individuelles, qui ont limité notre capacité à suivre les différents individus, tout au long du programme mis en œuvre.

Notre méthodologie d'analyse des données est construite entre analyse de contenu et analyse de processus. Nous nous appuyons, notamment, sur la théorie contextualiste de Pettigrew (1997), l'analyse des trajectoires de Oiry et al. (2010) et les stratégies de Langley (1999). Notre codage des données se veut être thématique (Bardin, 2013) visant à dégager les thèmes fréquents pour formuler des interprétations, il a été réalisé avec le logiciel N'Vivo 12.

Quelles spécificités relatives à notre thèse ?

Deux principales « innovations » ou « spécificités » guident notre thèse. La première concerne la structure adoptée et la seconde, intimement reliée au point précédent, concerne l'écriture et la rédaction de la thèse.

Notre première spécificité ou « innovation » concerne la silhouette proposée dans la thèse. Nous pensons que la démarche abductive sélectionnée doit avoir une répercussion sur notre plan de thèse. Le Breton et Van den Bussche (2023) permettent, au travers de leur chapitre d'ouvrage, de « *questionner les formats imposés de la thèse* » (p.106) en rappelant l'utilité de l'articulation standard permettant de cadrer le développement ainsi que de répondre à la définition canonique de la rigueur scientifique. La structure type : introduction, revue de littérature, méthodologie, résultats, discussion, conclusion revient ainsi à « *suggérer que les productions exposées découlent d'un unique cheminement* » (p.106), or, cette démarche peut conduire à des détours qui pourraient s'avérer innovants. Il convient, alors, de comprendre avec précision le cadre conventionnel pour en connaître les avantages mais également les inconvénients. Ce chapitre d'ouvrage a donc été, pour nous, l'occasion de nous questionner sur la pertinence d'adopter un cadre « classique », un format imposé et nous a permis de repartir de l'utilité de ces cadres en proposant une adaptation plus réaliste de notre vécu sur le terrain. Une autre inspiration est à trouver dans la thèse de Dumouchel (2016) ayant adopté un plan à partir de son terrain de recherche (recherche action). Nous avons donc entamé un processus réflexif autour des formats « imposés ».

Ainsi, nous proposons d'adopter une silhouette de monographie nous permettant de « *raconter une histoire* » (ibid, p.108) tout en adaptant le squelette conventionnel en réponse à cette interpellation : « *à toi doctorant, doctorante de tordre ce squelette pour faire ressortir au mieux la richesse de l'aventure intellectuelle doctorale* » (ibid, p114).

Concrètement, nous positionnons, en amont de notre cadrage théorique, une partie sur notre terrain de recherche et proposons de zoomer sur notre démarche abductive dans ce cadre. De plus, en amont de chacune de nos sections dans notre revue de la littérature, nous proposons un encadré abductif reflétant notre terrain de recherche et notre persona, que nous présentons dans le point suivant.

La seconde spécificité, proposée dans une optique de transmission, concerne le choix de positionner des bribes de narrativité dans l'écriture du récit. Véritable outil de réflexivité, la narration nous a permis de structurer le plan de notre récit avec une certaine logique et nous a aidés à trouver un fil conducteur favorisant, nous l'espérons, la compréhension du lecteur. Cette démarche de narrativité est de plus en plus demandée, notamment dans les écrits les plus hautement scientifiques, comme le soulignent Laroche et Schmidt (2023), « *Un éditorial du très sérieux et très exigeant Academy of Management Journal demande ainsi aux auteurs d'être des Schéhérazade (Pollock et Bono, 2013)* ». L'idée est alors, tout comme pour une histoire, d'avoir des personnages, une intrigue, des événements, qui vont venir captiver le lecteur.

Dans notre cas, nous proposons de mobiliser la notion de « persona », à la fois, pour analyser la littérature, mais également, pour nos résultats au sein desquels plusieurs profils semblent se dégager. Nous allons donc, dans un premier temps, « parler à travers » Kévin, en décomposant sa trajectoire de socialisation partant de son milieu familial et scolaire (socialisation primaire) de sa construction identitaire professionnelle (socialisation professionnelle) et de son expérience chez les Compagnons du Devoir et en entreprise (socialisation organisationnelle). Ce récit nous conduit donc à identifier différents éléments relatifs à ce personnage, qui rencontre tout au long de ce trajet d'autres personnages, qui fait face à de nombreux événements le conduisant, parfois, à changer de cap. Nous proposons de détailler en partie 1 la trajectoire de Kévin, qui sera pour nous un outil de compréhension de la littérature sur la socialisation lorsque nous parlons d'intégration.

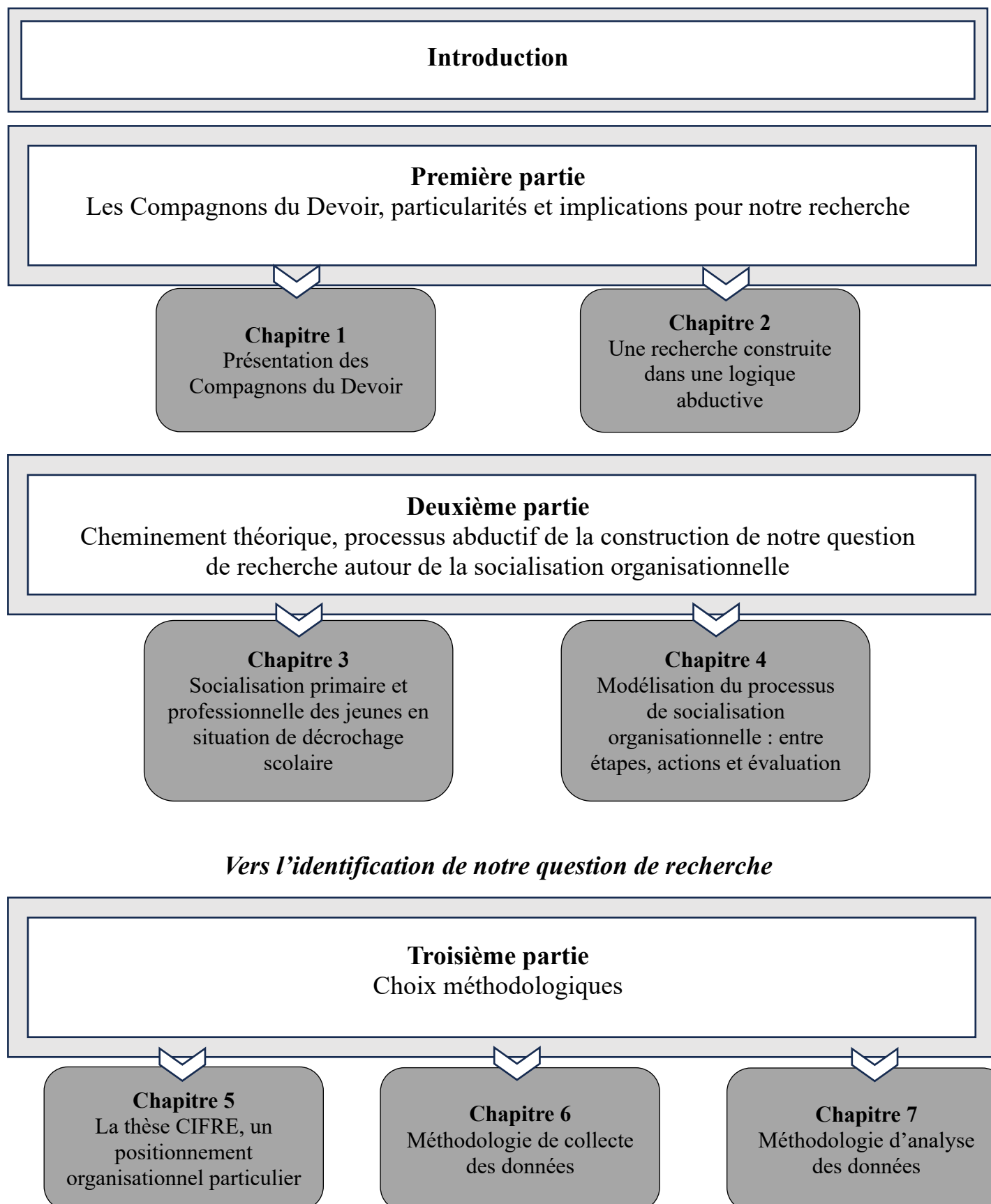
Nous espérons, ainsi, que les lecteurs de notre thèse, qu'ils soient du monde académique ou non, pourront suivre l'histoire de ce persona et qu'elle pourra leur être utile dans leur réflexion personnelle, organisationnelle et managériale sur l'intégration d'un public en situation de décrochage.

Présentation de nos différentes parties

De manière concrète, le plan que nous souhaitons adopter propose, dans une première partie, d'évoquer notre projet de thèse autour de la présentation de notre terrain de recherche (central dans notre réflexion) et de notre démarche abductive avec la mobilisation d'un « persona ». Dans une seconde partie, nous abordons le cadrage théorique choisi, celui de la socialisation organisationnelle et revisité au travers des spécificités de notre terrain de recherche. Cette partie a également pour objectif la formulation de problématique générale de recherche.

Dans une troisième partie, nous revenons sur la méthodologie générale mobilisée dans le cadre de notre thèse en évoquant à la fois notre posture de chercheur sur le terrain dans le cadre d'une thèse CIFRE, la collecte et l'analyse de nos données. Dans une quatrième partie, nous traitons chacune des sous-questions de recherche. Chaque chapitre, dans cette partie, représente un cheminement vers la réponse à notre question de recherche générale. L'avancement étape par étape est l'élément que nous avons trouvé le plus opportun pour transmettre au lecteur, de la manière la plus claire et transparente possible, notre cheminement empirique. Enfin, nous proposons de discuter ces résultats au travers de la discussion en soulignant nos contributions théoriques, méthodologiques, managériales et sociétales, sans oublier de préciser les critères de validité de notre recherche. Enfin, nous concluons en effectuant une synthèse de notre recherche et de nos contributions principales sans oublier d'identifier les limites et nouvelles perspectives associées à notre recherche.

Structuration de notre thèse



Quatrième partie
Résultats

Chapitre 8
Réussite et échec de
socialisation,
perspective croisée

Chapitre 9
Taxonomie de profils
de nouveaux entrants
et identification de
leurs comportements
proactifs

Chapitre 10
Identification des
comportements des
agents socialisateurs

Chapitre 11
Modélisation des
trajectoires de
socialisation des
jeunes en situation
de décrochage

Cinquième partie
Discussion

Conclusion

PREMIÈRE PARTIE : LES COMPAGNONS DU DEVOIR, PARTICULARITÉS ET IMPLICATIONS POUR NOTRE RECHERCHE

Comme explicité précédemment, en introduction, notre plan de thèse se veut être « hors du commun ». En effet, nous souhaitons appliquer la démarche abductive, qui nous a guidés tout au long de notre immersion sur le terrain à la fois pour notre cadrage conceptuel mais également pour nos résultats.

Ainsi, avant même d'entrer dans l'analyse de notre cadrage théorique (deuxième partie), nous proposons de présenter notre terrain de recherche qui est celui de l'Association Ouvrière des Compagnons du Devoir et du Tour de France (AOCDTF), organisme de formation professionnelle particulier par son ancrage historique très fort dans le compagnonnage (Chapitre 1). Ce détour important nous amène à clarifier notre choix d'adopter une démarche abductive, dans la suite de notre thèse, en nous inspirant, notamment, d'un persona, Kévin (Chapitre 2).

CHAPITRE 1. PRESENTATION DES COMPAGNONS DU DEVOIR ET DU TOUR DE FRANCE

L'AOCDFT est un organisme de formation qui va bien au-delà de la formation à proprement dite. Elle cherche à construire une identité, elle aide le jeune à apprendre à se connaître, à s'accomplir dans et par son métier, étape par étape, en le mettant en confiance afin de révéler son potentiel. La réussite repose alors sur un subtil mélange de métier, voyage, initiation pour permettre au jeune de se construire en lui offrant une expertise professionnelle de haut niveau, reconnue au sein des entreprises. « *La vie en communauté est un accélérateur de maturité* » (Compagnon MOPIN). Elle a également pour mission d'éduquer et de transmettre des valeurs morales. En effet, comme le dit communément l'adage au sein des Compagnons, l'idée est de : « *former des hommes de métier et des hommes tout court* ». Ainsi, le compagnonnage vise, outre la formation de l'ouvrier, surtout celle de l'homme où les principes éthiques (le savoir-être) se juxtaposent aux savoirs professionnels (le savoir-faire).

L'AOCDFT a également pour rôle de « produire » de nouveaux Compagnons du Devoir afin d'alimenter au mieux son organisation (bénévoles, formateurs, prévôts...), cet élément est actuellement extrêmement stratégique puisque le taux de réception de nouveaux Compagnons est faible.

Nous allons donc, au travers de la présentation de notre terrain de recherche, fournir des informations sur l'aspect historique du compagnonnage (Section 1) ainsi que sur l'organisation actuellement en place, son fonctionnement et ses ambitions (Section 2).

Pour se faire, nous avons consulté de nombreuses sources internes telles que des supports de présentations des Compagnons, des formations proposées... Nous avons également pu assister, en tant que salariés de l'AOCDFT, à une formation organisée en novembre 2020 par le Compagnon MOPIN. Dans le cadre de nos entretiens avec différents acteurs de l'AOCDFT tels que les formateurs, prévôts, directeurs régionaux, nous avons beaucoup appris. Des écrits et travaux historiens du compagnonnage ont également guidé notre compréhension (Icher, 2022) tout comme des échanges informels avec des Compagnons tels que le Compagnon COLLÉ (chargé de mission au sein du Service Accueil et Accompagnement), toujours prêt à répondre à nos questionnements et à nous partager quelques anecdotes.

SECTION 1 : ASPECT HISTORIQUE ET CULTUREL DU COMPAGNONNAGE EN GENERAL ET DE L'ASSOCIATION EN PARTICULIER.

Dans cette première section, nous présentons le compagnonnage en abordant son ancrage historique et culturel (1.) avant de revenir, plus en détail, sur l'AOCDTF, de sa création à son existence actuelle (2.). Nous détaillerons également le principe de transmission communautaire compagnonnique (3.) avec une place centrale accordée au métier (4.).

1. Le compagnonnage un ancrage historico-culturel

Les légendes font naître le compagnonnage en Palestine avec la construction du temple de Jérusalem, chantier emblématique assuré par un ordre des Compagnons composé d'une élite d'ouvriers sous l'autorité du roi Salomon. Deux pères fondateurs, Maître Jacques, artisan tailleur de pierre, maître des maçons et menuisiers et le Père Soubise, moine bâtisseur, responsable des charpentiers, sont associés à ce travail colossal auquel s'ajoute un autre maître d'œuvre, Hiram, spécialisé dans le travail des métaux. On assiste à une organisation naissante par la distinction des métiers avec la mise en place de signes distinctifs par des couleurs, des mots et des signes de reconnaissance.

Deux maîtres d'œuvre, Jacques et Soubise, arrivent en occident, plus précisément à Orléans, pour assurer, en l'an 1401, la construction des tours de la cathédrale Sainte-Croix mais ils doivent affronter le mécontentement des ouvriers concernant leurs mauvaises conditions de travail, mécontentement conduisant à une grève. Profitant de cette situation, les deux architectes imposent une nouvelle règle aux Compagnons, règle s'éloignant de l'ordre fondé par Salomon et qui entraîne une lutte conduisant, en ce début du XVème siècle, à une scission et à la formation d'une branche compagnonnique chrétienne et d'une autre fondée sur la liberté de conscience.

Après Jérusalem et Orléans, c'est en Provence, à Sainte-Baume, que ce lieu est choisi par les Compagnons entretenant le souvenir de maître Jacques revenu dans son pays d'origine et assassiné, trahi par les siens, similitudes avec celles du Christ par la prière, la méditation l'enseignement aux disciples qui doivent transmettre le message reçu et enfin la trahison par l'un d'eux.

Le compagnonnage est un mouvement ouvrier qui commence aux alentours du moyen âge avec notamment, les chantiers de constructions. Les métiers sont alors organisés en corporations avec des règles dont l'une est commune, les ouvriers n'ont pas le droit de quitter leur maître sans son accord (Icher, 1994), ce qui les empêche donc de voyager. Cet immobilisme des corporations, n'offrant guère d'avenir, fait naître un mouvement de contestation s'organisant contre les corporations, pour obtenir l'affranchissement d'une autorité excessive et surtout dénoncer la durée trop longue de l'apprentissage, les gages insuffisants et la quasi-impossibilité d'accéder au grade de maître, titre requis afin de pouvoir installer un atelier ou tenir une boutique. La fraternité de métier se perd et la sélection drastique avec la réalisation obligatoire d'un chef-d'œuvre et le financement des cérémonies de plus en plus coûteuses pour passer de Compagnon à maître découragent bon nombre de candidats.

C'est ainsi qu'à la fin du Moyen Age, les premières traces de compagnonnage sont attestées par des documents montrant des groupements de jeunes ouvriers qui défient l'ordre établi, voyagent sans autorisation de leur maître, pratiquent des rites, s'entraident et apprennent ainsi leur métier en toute indépendance. Mobilité et solidarité sont les maîtres mots des premiers Devoirs. Le voyage des ouvriers commence à émerger avec les chantiers tels que les cathédrales à construire, qui réclamaient de hautes compétences, l'église s'autorise alors à faire voyager les ouvriers de chantier en chantier afin qu'ils puissent mettre leurs compétences rares en action. Un cercle vertueux se met en œuvre, la très haute compétence des ouvriers a donc contribué à leur voyage qui, à son tour, a contribué à développer leur compétence. Mais les Compagnons sédentaires, eux, en recherche d'indépendance, découvrent une nouvelle forme d'organisation ouvrière fondée sur l'itinérance de chantier en chantier au contact de ces hommes jouissant de bon nombre d'avantages. C'est donc autour de concepts tels que la solidarité, la mobilité et la fraternité que se précise l'idée du compagnonnage du Tour de France. Les Compagnons quittant les corporations forgent l'identité d'une nouvelle communauté en mettant en place des usages et des coutumes. La naissance de cette société de Compagnons dans la clandestinité s'organise autour de la fraternité. Malgré les interdictions successives, le Devoir (le mot compagnonnage n'étant pas connu à l'époque), prospère et offre une main d'œuvre qualifiée, recherchée et attendue. Mais, au XVII^{ème} siècle, l'Église de France, elle aussi, condamne le Devoir ne tolérant plus cette association ouvrière qui, en plus de braver le pouvoir royal, emprunte des éléments à la symbolique chrétienne pour les cérémonies de réception des Compagnons, pratiques jugées impies au regard de la foi. Malgré cela, le Devoir poursuit son expansion.

Autre secousse, l'ordonnance de Villiers Cotterêts de François 1^{er}, interdisant les confréries d'artisans et la loi le Chapelier avec la suppression des corporations et donc l'interdiction du regroupement d'ouvriers en 1791. Les Compagnons s'appellent alors par nom de province pour brouiller les pistes.

La révolution industrielle, quant à elle, bouleverse les manières de produire en trouvant de nouvelles énergies. C'est alors que beaucoup de métiers disparaissent (par exemple le métier de sabotier) et beaucoup d'autres apparaissent. Les Compagnons ont eu beaucoup de mal à s'adapter à cela.

Autre perturbation du Compagnonnage, la naissance du syndicalisme en 1884, les Compagnons avaient déjà mis des caisses de retraites en place, des caisses de secours mais les nouvelles relations vont continuer d'affaiblir le compagnonnage.

Au milieu du XIX^{ème} siècle, le compagnonnage est miné intérieurement, associant des divergences politiques aux querelles religieuses. Le machinisme et le capitalisme, au second Empire, font perdre grandeur et puissance au compagnonnage face à un nouveau monde du travail. Quelques Compagnons (Agricol Perdiguier, Lucien Blanc...) tentent de rassembler les Compagnons qui se sont scindés en différentes branches, mais sans succès. Le mouvement reste alors éparpillé en divers groupes, souvent porteurs d'hostilités les uns envers les autres. Le compagnonnage décline sous l'influence de l'industrialisation et du syndicalisme.

À la fin du 19^{ème} siècle, chaque métier organise son propre Tour de France et son propre Compagnonnage avec ses rites, ses règles ... les maisons de Compagnons n'existent pas encore, les Compagnons, pendant leurs voyages, s'arrêtent dans des auberges. Or, lorsque les Compagnons trouvent une bonne adresse, ils la transmettent au suivant, ce qui conduit à faire prendre des habitudes jusqu'à finalement, identifier des auberges référentes pour les Compagnons. On appelle la femme qui tient cette auberge la mère, par affection.

La guerre de 1914 entraîne de lourdes pertes au sein de la population et notamment chez les Compagnons qui se retrouvent affaiblis mais toujours présents. La remise en ordre d'après-guerre fait émerger des chambres de métier, le contrat d'apprentissage, le cursus de formation notamment professionnel... les Compagnons sont alors une partie prenante majeure à cette époque.

La formation se fait en dehors des heures de travail, c'est-à-dire, le soir ou le week-end. Les Compagnons conservent toujours aujourd'hui l'aspect des cours du soir pour permettre aux jeunes de développer sa connaissance et se former.

Actuellement, en France, on dénombre trois *mouvements* de compagnonnage majeurs : l'Union Compagnonnique 1889, l'AOCDTF 1941 et les Compagnons charpentiers qui ont refusé l'adhésion et ont ainsi créé un autre mouvement la Fédération Compagnonnique des Métiers du Bâtiment. Ces trois principales sociétés de Compagnonnage se parlent, se rencontrent, ont des affaires communes mais s'organisent différemment. Le vieux rêve d'un compagnonnage unifié n'est pas à l'ordre du jour. À ces trois mouvements s'ajoutent une dizaine de micro-sociétés du compagnonnage créées par des « Compagnons » mécontents.

2. La création de l'AOCDTF et son évolution

En pleine occupation, arrive un Homme providentiel, Jean Bernard, dit « La Fidélité d'Argenteuil », fondateur de l'Association Ouvrière des Compagnons du Devoir et du Tour de France en 1941. Le maréchal Pétain remet à Jean Bernard la charte du compagnonnage, ce qui détermine la création officielle de l'Association ouvrière qui sera reconnue par décret en mai 1943 association d'utilité publique. Il n'a rien à voir avec le Compagnonnage mais c'est un artiste, tailleur de pierre, qui se met en tête de rénover les Compagnons. Il met en place la construction d'un réseau de maisons avec l'idée nouvelle de faire loger les Compagnons de différents métiers sous le même toit. Il veut ainsi réunir, au sein d'une même association, l'ensemble des corps de métiers du compagnonnage et développe ce projet d'association en l'enracinant dans l'histoire de France, d'inspiration catholique, soulignant les valeurs du travail et du métier, on peut alors parler « d'Élite ouvrière » (Bernard, 1982).

À l'époque, les maisons de Compagnons sont des foyers de jeunes travailleurs, avec peu d'itinérants. Tous les autres sont des salariés qui viennent se former chez les Compagnons. L'équilibre de ce foyer permet de financer les actions des itinérants.

Les cours professionnels sont mis en place en plus des heures de formation et ont lieu le soir.

Les Compagnons se dotent, très tôt, d'une librairie pour produire des écrits, en estimant qu'il suffit de témoigner afin de pouvoir transmettre. La logique de transmission est donc fondamentale, elle constitue la raison d'être, la mission du maître de métier devant faire vivre

le métier au-delà de sa mort. Dans les années 1975, l'association a un projet éditorial fou, dans l'idée du siècle des lumières, celui de lancer une encyclopédie des métiers, œuvre monumentale destinée à transmettre la mémoire des métiers et des ouvriers qui les ont pratiqués.

En 2003, alors que tout ce parcours était exclusivement masculin, les métiers étant assez genrés, l'association décide d'accepter les femmes, les Compagnons du Devoir sont ainsi les premiers à accepter les jeunes filles en compagnonnage dans tous les corps de métiers. Quelques Compagnons reconnaissent que cette mixité a permis de sauvegarder quelques métiers tels que maroquinier, cordonnier-bottier où les femmes sont plus présentes.

Un enjeu pour les Compagnons reste, depuis toujours et encore aujourd'hui, d'anticiper le plus possible l'évolution probable des métiers afin que les jeunes qui quittent le Tour de France puissent avoir les cartes en main pour rejoindre les entreprises. Ainsi, les Compagnons doivent anticiper au moins sur les 10 années qui viennent. De nouveaux métiers sont alors accueillis chez les Compagnons. Pour qu'un métier puisse faire son entrée dans l'Association, il faut un travail de la matière, de la conception à la réalisation. Il faut également que le métier soit viable économiquement et que voyager dans ce métier apporte une vraie plus-value. Les derniers métiers ayant intégré l'Association ouvrière sont les vigneron en 2013, les charcutiers en 2019 et les fromagers en 2020.

Dans la continuité de Jean Bernard en 1941, les Compagnons conservent l'idée de réseau de maison avec une qualité d'accueil, de voyage car il n'y a pas de compagnonnage sans voyage, de vie en communauté afin d'apprendre aux jeunes à vivre ensemble, avec notamment des réunions communautaires où les jeunes s'habillent, font le point sur la manière dont fonctionne la maison, où les gâches sont distribuées (il s'agit de petites responsabilités à effectuer dans la maison). Ainsi, les jeunes apprennent le vivre ensemble et le sens des responsabilités. L'idée d'initiation est comprise comme un parcours jalonné. On offre à chacun des jeunes une couleur où chaque métier affiche sa propre symbolique, moyen privilégié de souligner son appartenance au compagnonnage et une canne, symbole majeur d'appui du voyageur durant son Tour de France à pied et rappelant au Compagnon qu'il doit toujours être en marche. Le jeune ne doit pas se contenter du savoir acquis mais s'entretenir, s'enrichir, se perfectionner affichant un comportement exemplaire et droit. Certains Compagnons marquent leur appartenance à la communauté en portant une boucle à chacune des oreilles, les joints, sorte d'engagement d'honneur à porter la renommée du compagnonnage. L'idée est de permettre aux jeunes de

prendre le temps de se construire et de passer du monde de l'enfant au monde de l'adulte. Le voyage, au travers du Tour de France, leur permet de réaliser un maximum d'expériences avec un minimum de risque pour trouver leur place au sein de la société. Il existe également un lien très puissant entre l'ancien (le formateur) et le jeune (le formé), ce lien est le métier.

S'accomplir dans et par son métier dans un esprit d'ouverture et de partage « *le sens ne se trouve pas dans l'idée d'être le meilleur mais meilleur dans le fait d'aider chacun à devenir chaque jour capable, digne, libre et généreux* » (Compagnon MOPIN). L'idéal du Compagnon étant de toujours essayer de s'élever mais sans prétention et uniquement par le travail. (Brochure de l'Union Compagnonnique, 1965). La spécificité du mouvement de compagnonnage réside dans quatre fondamentaux que sont le métier, la communauté, le voyage et enfin l'initiation.

Le principe de transmission par le Compagnonnage a été reconnu en 2010 comme patrimoine culturel immatériel par le comité intergouvernemental des membres de l'Unesco. Ce système français est donc unique où savoir et savoir-faire offrent une véritable excellence dans la formation à travers l'itinérance éducative. Les rites d'initiation au métier ont également pesé dans cette reconnaissance. Cependant, transmettre une tradition sans en transmettre le sens relève du folklore. « *Les jeunes sont très intéressés par toute cette histoire, cela fait partie des leviers pour permettre à un jeune de se construire que de se sentir appartenir à un groupe, fierté des jeunes de porter la même tenue que leurs pairs, ... tout cela participe à la construction d'une identité* » (Compagnon MOPIN).

Il existe trois dispositifs distincts proposés en formation initiale aux jeunes de 15 à 25 ans parmi une trentaine de métiers présents.

Dans le cadre du protocole dit "Apprentissage", la formation s'effectue en alternance, six semaines en entreprise et deux semaines en centre de formation, avec des professionnels du métier concerné. Le jeune est rémunéré et prépare l'obtention d'un CAP, d'un Bac Pro ou même d'une licence professionnelle. Il pourra devenir Compagnon du Devoir et du Tour de France en six ou sept ans.

Le protocole "Prépa Métier" s'adresse aux jeunes titulaires d'un bac qu'il soit général ou technologique. La formation s'effectue, comme précédemment, en alternance avec une rémunération légèrement supérieure et la possibilité de devenir Compagnon en cinq ans.

Le dernier protocole "Prépa Tour de France" est réservé aux titulaires d'un premier diplôme et désireux de se perfectionner dans leur métier en effectuant le Tour de France. La rémunération est plus attractive et l'obtention d'un diplôme supérieur est visé.

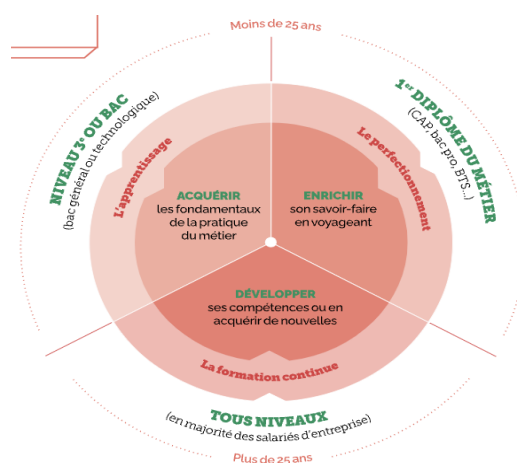
L'accompagnement est personnalisé pour la construction du projet professionnel. Quatre ans seront nécessaires pour devenir Compagnon.

Au gré des réformes, l'AOCDTF doit s'adapter et revoir ses parcours de formation. Ces réajustements fréquents démontrent le souci des Compagnons d'être dans une dynamique tournée vers l'avenir et l'attente d'une jeunesse ouvrière.

Ainsi, la volonté d'accueillir, dans le réseau des Compagnons du Devoir, plus de 10000 apprentis chaque année implique de nouveaux enjeux organisationnels et stratégiques tels que réussir à alimenter le vivier de Compagnons afin d'avoir suffisamment d'acteurs pour proposer la meilleure formation possible. En effet, le développement des formations initiales, au sein de l'AOCDTF, a parfois été fortement rejeté par les membres de l'association, du fait d'accueillir un grand nombre d'apprentis (s'éloignant alors de la volonté élitiste du fondateur). Cependant, ces formations initiales ont été créées afin de répondre à un problème de recrutement pour le Tour de France. Elles ont donc été développées afin de constituer un vivier de jeunes pouvant partir sur le Tour de France. En effet, l'enjeu de socialisation compagnonnique est vital pour l'organisation puisque le Tour de France alimente le vivier de salariés prenant les postes de formateurs ou de prévôts à l'issue de leur Tour, il alimente également la main-d'œuvre nécessaire de bénévoles au sein des maisons, et enfin, il alimente le réseau de placement des itinérants et apprentis dans les entreprises de Compagnons.

Aujourd'hui, l'enjeu du recrutement pour le Tour de France et la création de nouveaux Compagnons est toujours prégnant. Le projet lancé, dès 2019, du « 100% inclusion » montre que, tout comme avec le développement de la formation initiale, la volonté de trouver de nouveaux leviers pour alimenter l'organisation et la faire perdurer est d'actualité. Nous reviendrons, plus en détail, sur la cible visée au travers du « 100% inclusion ».

Figure 3 : Se former chez les Compagnons du Devoir. Graphique issu du rapport annuel 2021 de l'AOCDTF



3. Le principe de transmission communautaire compagnonnique

La transmission compagnonnique est construite autour de plusieurs **valeurs qui sont au cœur du fonctionnement organisationnel de l'AOCDTF** (Abonneau, Mazouli, Maclouf, 2011) :

- Les valeurs antiscolaires : la formation compagnonnique représente une voie en marge de la voie scolaire classique. Maîtriser le savoir-faire relatif à son cœur de métier primera alors sur l'obtention d'un papier représenté par le diplôme.
- Les valeurs ouvrières : la tradition compagnonnique fait référence à la posture de l'ouvrier. Abonneau (2012) soulignait que 75% des sortants de l'AOCDTF occupaient un poste d'ouvrier, bien que de nombreux sédentaires devenaient ensuite des dirigeants d'entreprises artisanales.
- Les valeurs élitistes : en entrant chez les Compagnons du Devoir, on perçoit faire partie d'une certaine élite. Le modèle compagnonnique n'est donc pas un modèle de masse mais plutôt perçu en tant que modèle élitiste, bien que le secrétaire général des Compagnons du Devoir, Patrick Chemin, aime rappeler que : « *les Compagnons ne sont pas réservés à une élite, ils sont ouverts à tout le monde* ».
- Les valeurs centrées sur le métier manuel : le vecteur identitaire du métier est l'un des plus importants au sein de l'AOCDTF. L'amour du « beau travail », du travail « bien fait » est au cœur de la formation proposée. On attend donc de la minutie, de la patience et de l'amour de son travail, notamment lorsque les jeunes aspirants Compagnons doivent réaliser leur chef-d'œuvre, qui sera jugé par leurs pairs. Ce chef-d'œuvre nommé plutôt aujourd'hui travail ou pièce de réception est présenté par le jeune à échelle réduite et est symbole de son attachement au métier qu'il a choisi en y intégrant toutes les connaissances techniques acquises avec l'expérience et l'ancienneté sur le Tour de France.

Le Tour de France, ce long voyage initiatique, est un socle du compagnonnage et représente ce que nous pourrions appeler le cœur de mission de l'AOCDTF. Le Tour de France est ainsi la colonne vertébrale de l'organisation compagnonnique (Abonneau et al., 2011). Il s'agit d'un dispositif de formation qui consiste en l'apprentissage d'un métier par quatre éléments fondamentaux : le voyage par la mobilité géographique, l'expérience professionnelle par la découverte de multiples entreprises dans le processus de formation permettant au futur artisan de se confronter à plusieurs méthodes (les jeunes en changent environ tous les six mois ou un an), la formation au sein des maisons de Compagnons dans lesquelles la transmission du savoir-

faire et du savoir-être est de mise et enfin, l'engagement dans la vie communautaire notamment dans les maisons de Compagnons (Abonneau, 2012). Ce Tour de France constitue un processus de mise en conformité des individus à un modèle comportemental préétabli, il permet de sélectionner, de tester et d'intégrer les futurs membres du groupe. Le niveau d'engagement y est en permanence évalué (Abonneau & al., 2011).

Les valeurs imprégnées de l'histoire du compagnonnage et les fondamentaux de l'apprentissage du métier sont présentes tout au long du parcours de socialisation compagnonnique qui est divisé en quatre étapes : apprentissage, adoption, réception et sédentarisation. Ce parcours différencie cet organisme de formation professionnelle d'autres structures ayant pour objectif de former les jeunes.

Deux cérémonies marquent ainsi le parcours pour devenir Compagnon

La cérémonie d'adoption. Lors de cette cérémonie, le jeune itinérant devient aspirant en accomplissant un travail destiné à montrer son attachement au métier et les premières connaissances acquises en réalisant une première maquette. Cette première épreuve tient compte également du comportement du jeune au sein de l'entreprise et de l'association, les qualités morales et professionnelles faisant l'objet d'une attention toute particulière par les Compagnons.

La cérémonie d'adoption comporte une partie privée et une partie partagée. La partie privée n'est pas ouverte aux non-Compagnons, il faut comprendre ce moment comme un moment d'intimité, qui permet de resserrer les liens entre les personnes qui vivent la même chose. Fait à l'occasion de l'accueil des nouveaux membres, chacun doit alors rédiger un courrier, une lettre d'intention et s'ensuit une discussion, conseils, explications des situations dans lesquelles le jeune peut se trouver lors du Tour de France. On équipe également le jeune de sa couleur et de sa canne, symbole du pèlerin caractérisant l'appui du voyageur durant son Tour de France à pied. La remise en question permanente et la volonté de développer les savoirs est une pierre angulaire dans ce chemin de voyageur. Chaque métier cultive sa propre symbolique des couleurs, ce ruban de forme, de taille et de couleur particulière, porté en écharpe par tous les Compagnons et correspondant à la matière que l'on travaille (bleu pour les métiers du bois, rouge pour le fer, jaune, couleur du blé, pour les boulangers et pâtisseries, vert pour les matériaux souples correspondant aux métiers du cuir et des tissus, le crème pour tous les autres relatifs au bâtiment : maçons, tailleurs de pierre, plâtriers, couvreurs...). C'est un moment fort tant pour le jeune que pour les anciens.

La seconde partie de la cérémonie d'adoption est partagée (et non pas publique, comme aime le préciser le Compagnon Mopin), en effet, on y invite des personnes qui ont déjà accompagné le jeune dans sa vie (parents, chef d'entreprise ... car ils participent à la formation du jeune). L'adoption représente alors la porte d'entrée vers le Tour de France. Le jeune obtient le titre d'aspirant, il s'agit de la fin de la période dite de « l'apprentissage ». C'est par l'adoption que l'on devient officiellement membre de l'association. Le voyage que l'aspirant va vivre pendant plusieurs années, en moyenne 5 ans, parfois 8 ou 10 ans, permet de développer ses compétences professionnelles par la multiplication des expériences, par l'apprentissage de techniques régionales mais également par la compréhension de la diversité du métier (taille entreprise, poste, responsabilités, divers chantiers...). Ce Tour de France est, en réalité, devenu plus international. Ainsi, chaque prétendant Compagnon doit se rendre, au moins une fois, dans un pays étranger.

La cérémonie de réception. Après le temps du voyage vient celui de la réception du chef-d'œuvre. Cette cérémonie est réalisée beaucoup plus tard et partagée uniquement par les Compagnons du métier : « *Le métier forme la personne qui le pratique au fil des ans* » (Compagnon Mopin). Pour la réception, un nouveau travail, le fameux chef-d'œuvre réalisé pendant plusieurs mois, travail à échelle réduite témoignant de l'attachement du jeune au métier choisi et impliquant le degré de ses connaissances techniques, est présenté et évalué par les pairs où la critique peut être très poussée par l'assemblée des Compagnons. Ce chef-d'œuvre est réalisé tout au long du Tour de France et consiste à donner une preuve par l'épreuve. L'évaluation du chef-d'œuvre concerne autant l'effort consenti que la qualité du travail de réception. Le jeune doit justifier son œuvre et s'évaluer lui-même, puis il offrira son chef-d'œuvre : signe de générosité. Lors de la réception, l'assemblée délibère afin de décider si l'aspirant est digne d'obtenir le titre de Compagnon reçu, le comportement de l'ouvrier a autant d'importance que son chef-d'œuvre lui-même, le véritable chef-d'œuvre n'étant que le Compagnon lui-même, réalisé grâce à son Tour de France. À l'issue de cette cérémonie, il obtient réellement le statut de Compagnon et un nom compagnonique définitif indiquant généralement le lieu de naissance (Bordelais, Picard...), ainsi qu'une « vertu » (La clé des cœurs, la fidélité, ...). Cette vertu peut être acquise ou à travailler. Le nouveau Compagnon vient alors à devoir rendre aux Compagnons ce qu'ils lui ont appris, c'est le Devoir. Ce Devoir, bien que s'appliquant toute la vie du Compagnon, consiste, dans un premier temps, pour le Compagnon itinérant à rendre service à la communauté (pendant trois années) en acceptant des tâches confiées (appelées gâches).

Ces gâches peuvent être reliées au salariat ou au bénévolat. Les gâches salariées sont celles de maître de stage (formateur), de prévôt (directeur de maison) ou de chargé de mission (en lien avec le métier, travail avec les instituts). Côté gâches bénévoles, le Compagnon peut devenir responsable de son corps de métier et donc de sa corporation (faire en sorte que la progression se passe au mieux pour les cours du soir notamment), secrétaire du corps de métier (coordination de la partie changement de ville) ou roller (coordination de l'ensemble des actions en lien avec le prévôt). L'artisan nouvellement reçu Compagnon doit ainsi trois ans aux Compagnons du Devoir, il a le devoir de transmettre ce qu'il a acquis durant son voyage mais il sera « devoirant » toute sa vie car il devra répondre à l'objet de l'association.

Finalement, nous pouvons constater que les premières années de Devoir des Compagnons itinérants s'organisent autour de la communauté (prevôt, roller, ...) et du métier (maître formateur, chargé de mission, responsable du corps de métier, ...).

Enfin, après avoir rendu service à la communauté en retour au don depuis son apprentissage, **le Compagnon se sédentarise, c'est l'étape de la sédentarisation** qui consiste à mettre un terme à son voyage et s'arrêter dans une destination particulière, jamais très loin d'une maison de Compagnons afin de pouvoir s'y investir toujours dans le rôle de transmission auprès des nouveaux apprentis.

Ces deux cérémonies s'inscrivent dans un **processus de transmission compagnonnique** plus long. En effet, les formations initiales, avec l'étape de **l'apprentissage** pour les jeunes, sont déjà fortement attachées au dispositif de Tour de France et représentent ainsi la porte d'entrée vers le compagnonnage. C'est au cours de cette première étape de deux ans, pendant laquelle les jeunes suivent une formation en alternance (principalement le CAP), qu'ils vont recevoir un accompagnement tutoral avec un maître d'apprentissage en entreprise (dans laquelle ils passent la majorité de leur temps, le rythme d'apprentissage étant de 6 semaines en entreprise et 2 semaines en CFA), et un maître de stage (formateur), en CFA. En plus de cet accompagnement dans cette étape d'apprentissage, les jeunes peuvent acquérir du savoir au travers de la communauté d'itinérants et de Compagnons sédentaires lors de cours du soir. Ils peuvent être résidents en maisons de Compagnons à temps complet, et vivent donc pleinement l'aspect communautaire, ils peuvent également vivre en résidence à temps partiel (en fonction de la location de leur entreprise) ou peuvent être externes.

En résumé, pour répondre à la question comment devenir Compagnon, le Compagnon Mopin, lors de la présentation à destination des salariés de l'association, disait : « *il faut devenir premièrement aspirant : être généreux, vivre en accord avec les règles, avoir 16 ans dans l'année et avoir vécu au moins deux ans dans les maisons, il faut aussi se former professionnellement, culturellement et humainement, il faut voyager au moins une année à l'international et enfin il faut devenir Compagnon (18 ans révolus, avoir changé de ville au moins une fois...)* ». Devenir Compagnon est donc conditionné par un processus bien précis au cours duquel l'adhésion est évaluée en permanence.

4. La place centrale du métier

Tout comme le soulignait Abonneau (2012), dans sa thèse réalisée au sein de l'AOCDTF, l'originalité du modèle compagnonnique a une incidence importante sur la recherche, l'association étudiée étant une organisation singulière.

La structure organisationnelle de l'AOCDTF présente une forte indépendance des corps de métier qui représentent, au sein de l'organisation, ce que nous pourrions appeler des communautés occupationnelles au sens de Van Maanen et Barley (1984), auxquelles vont être rattachés également les apprentis. Ainsi, la socialisation vécue par les apprentis est à la fois, organisationnelle (par rapport à l'organisation de l'AOCDTF et donc au compagnonnage en général) mais également professionnelle (au sens occupationnelle), avec une très forte imprégnation du corps de métier dans la formation.

Le compagnonnage place depuis toujours le métier au centre de ses préoccupations et de ses valeurs, rencontre entre l'homme et le travail, unissant des hommes et femmes partageant des sentiments identiques envers une profession et conduisant à une fraternité de métier.

Cette division organisation et métier se retrouve également dans le principe de légitimité qui conduit l'association.

- Ainsi, le premier principe est dit corporatif (15 corps de métiers identifiés chez les Compagnons). Chaque corps de métier va s'organiser de manière autonome disposant au niveau local de lieux de débats et d'échanges, de chambres en région mais également d'élus rattachés au siège de l'association afin de représenter le corps de métier. Le métier est donc une source identitaire très importante qui opère à chaque strate

organisationnelle, notamment au niveau décisionnel. Des congrès annuels spécifiques aux métiers sont, par exemple, organisés et permettent à chaque membre du corps de métier de se retrouver.

- Le second principe est dit associatif : Des maisons de Compagnons sont présentes sur l'ensemble du territoire français et à l'international (24 provinces dont 6 hors métropoles), elles sont regroupées en province (ainsi un acteur nommé le Provincial représente la région auprès du siège). Enfin, le Conseil, constitué de cinq membres élus, a pour rôle de définir la stratégie de l'organisation notamment quant au Tour de France.

Enfin, apprendre un métier chez les Compagnons, c'est également apprendre des valeurs fondamentales. Plus encore qu'une méthode d'apprentissage, le compagnonnage est une philosophie, une famille. Lorsque l'on parle de s'accomplir dans et par son métier dans un esprit d'ouverture et de partage, cela signifie, pour le Compagnon Mopin, que « *le sens ne se trouve pas dans l'idée d'être le meilleur mais plutôt dans le fait d'aider chacun à devenir chaque jour capable, digne, libre et généreux* ».

À retenir Section 1.

L'AOCDT représente une institution singulière dans la mesure où sa mission ne se cantonne pas à de la formation au métier. En effet, nous avons pu entendre très régulièrement, au sein de l'organisation, que « *le métier est un moyen et non une fin* ». Les valeurs sont ainsi organisées autour de la création des « hommes de métier » renvoyant à la maîtrise des savoir-faire mais également des savoir-être. En effet, l'expression très répandue au sein de l'association « *former des Hommes de métier et des Hommes tout court* » montre que la formation ne s'arrête pas à l'apprentissage du métier mais qu'elle va bien au-delà en touchant aux valeurs intrinsèques des individus formés. Ainsi, le dispositif compagnonique adressé aux jeunes recrutés en alternance, propose un chemin vers l'excellence se pensant comme une construction de soi et de l'apprentissage du métier.

Le cheminement au sein du compagnonnage est ponctué de cérémonies et de titres particuliers, aspirant/affilié, Compagnon reçu, Compagnon fini, titres accordés qu'après la validation de travaux réalisés et présentés suivant l'expérience et l'ancienneté du jeune sur le Tour de France. Il est aussi caractérisé par des marques de reconnaissance symboliques offertes aux Compagnons comme : la canne, reçue à la réception avec les couleurs (chaque corps de métier à sa canne appropriée selon les rites et les enseignements spirituels de son corps de métier, les cordelettes et les nœuds présents sur cette canne représentent l'enseignement reçu, par exemple les charpentiers ont 8 nœuds), la gourde, évoquant la fraternité (communion de frères buvant à la même gourde du savoir), les joints, ces boucles portées aux oreilles marquant une mémoire collective, un engagement s'attachant à faire partie d'une communauté et à faire corps avec elle.

SECTION 2 : LE FONCTIONNEMENT ET LES AMBITIONS DE L'AOCDTF

Cette seconde section vise à préciser l'organigramme des Compagnons du Devoir afin de permettre au lecteur de mieux saisir le rôle des acteurs cités (1.). Nous présentons également les ambitions actuelles de l'association, orientées autour du sujet de l'inclusion (2.).

1. Organigramme : quels sont les acteurs au service des jeunes ?

Lors de l'entrée de l'apprenti au sein des Compagnons, plusieurs personnes vont avoir en charge son accueil et son accompagnement dans la formation initiale de manière directe ou indirecte. Nous revenons, plus particulièrement, sur les acteurs suivants.

Les Compagnons itinérants sont les jeunes qui réalisent leur Tour de France, ils vivent dans des maisons de Compagnons et rencontrent donc régulièrement les nouveaux apprentis.

Les Compagnons sédentaires appelés plus communément, *les anciens*, ont été reçus Compagnons, ils ne vivent plus dans les maisons de Compagnons mais viennent régulièrement afin d'aider, de temps à autre. Ils jouent un rôle de conseil auprès des jeunes.

Le prévôt est un Compagnon qui prend la mission de prévôté pour 3 ans. Il est alors à la tête d'une maison de Compagnons composée d'apprentis en formation initiale et d'itinérants.

Les maîtres de stage (ou formateurs) : il existe, chez les Compagnons, l'enseignement général (français, maths...) et l'enseignement du métier (ateliers). L'enseignement général est obligatoire pour obtenir les diplômes. Les Compagnons veillent à ce qu'il ne soit pas considéré en tant que matière scolaire mais plutôt faisant partie intégrante du métier, en partant du principe que « *quand on a compris à quoi ça sert, on est plus motivé pour apprendre* » (Compagnon Mopin). Les Compagnons qui deviennent formateurs le deviennent uniquement dans leur métier et encadrent des sections d'apprentis. Tout comme les prévôts, ils exercent généralement leur mission trois ou quatre ans. La mission des maîtres de stage réside dans l'accompagnement des jeunes vers l'autonomie personnelle et professionnelle afin que ceux-ci partent sur le Tour de France. À noter que les Compagnons tiennent à ce que la différence d'âge entre les prévôts, les maîtres de stage et les jeunes apprentis soit faible. Avec cette proximité, on s'assure que la manière d'enseignement va correspondre aux besoins actuels de l'entreprise, on adapte ainsi la formation aux besoins réels des entreprises

La maîtresse de maison : en charge de l'accompagnement social et économique.

La Mère : pour devenir mère, la maîtresse de maison doit avoir deux ans d'ancienneté en tant que maîtresse de maison et avoir vécu un changement de prévôt (période dite délicate). La mère aide le jeune dans sa vie quotidienne et dans les démarches administratives. Lors de la cérémonie d'adoption, la mère reçoit la couleur blanche, symbole de l'importance accordée à la femme exerçant cette mission.

Ainsi, le jeune est en contact direct avec les acteurs de la région. Concernant le siège social, qui joue un rôle centralisateur entre toutes les régions, l'apprenti n'a pas de contact direct avec ses membres, mis à part à l'occasion de certains événements ou cérémonies.

L'un de ses membres phare est le premier conseiller. En tant que Président, il a une mission de cinq ans et est élu aux assises (qui ont lieu chaque année), il a la responsabilité complète et entière de l'association, est le président de tous les CFA régionaux. Il impulse également certaines volontés et ambitions pour l'association (figure 4).

Figure 4 : Captures d'écran issu du Twitter des Compagnons lors de l'élection de Christian PONS



2. Les ambitions de l'AOCDTF : vers le renforcement de l'inclusion

Parmi les objectifs indiqués dans le rapport annuel de l'année 2021 (Figure 5), deux nous intéressent ici, plus particulièrement, car ils nous ont concernés tout au long de notre travail : renforcer les dispositifs d'inclusion ainsi que former et recevoir davantage de Compagnons. Ces objectifs sont complémentaires puisque l'inclusion de nouveaux publics, plus en difficulté, au sein des Compagnons peut représenter un nouveau vivier de jeunes et donc potentiellement, de nouvelles entrées sur le Tour de France.

Figure 5 : Les objectifs des Compagnons pour l'année 2022

**Les prochains objectifs
des Compagnons du Devoir**



FORMER ET RECEVOIR
DAVANTAGE DE COMPAGNONS



OFFRIR DES SOLUTIONS D'HÉBERGEMENT
PLUS NOMBREUSES ET PLUS SOUPLES



FORMER EN SITUATION
DE TRAVAIL



RENFORCER LES DISPOSITIFS
D'INCLUSION



AUGMENTER LE TEMPS PASSÉ
À L'ÉTRANGER LORS DU TOUR
DE FRANCE



INSCRIRE L'ASSOCIATION
ET LES MÉTIERS QUI LA COMPOSENT
DANS UNE DYNAMIQUE DE RSO

Source : rapport annuel 2021

Les Compagnons ont ainsi décidé de répondre à l'appel à projet « 100% inclusion », lancé en plusieurs vagues depuis octobre 2018 à « toutes les structures publiques ou privées »¹⁴, visant à favoriser l'inclusion sociale et professionnelle des publics les plus éloignés de l'emploi. Les Compagnons ont souhaité participer à ce projet en considérant qu'il était, pour eux, l'opportunité d'apprendre à faire réussir ce public au sein de leur organisation. Ils se sont ainsi concentrés sur les jeunes peu ou pas qualifiés issus de ZRR et QPV. Bien que certains jeunes déjà présents chez les Compagnons correspondaient à ces critères, la plupart d'entre eux étaient relativement éloignés de ce profil d'inclusion.

Les Compagnons ont été lauréats de la seconde vague, en avril 2019, suite à une procédure en plusieurs étapes : analyse de recevabilité et d'éligibilité par la Caisse des dépôts et consignations (CDC), opérateur pour le compte de l'État, avis sur chacun des dossiers par un comité des bénéficiaires composé de personnes relevant des publics cibles de l'appel à projets, évaluation de la qualité des projets par un comité de sélection composé de personnalités indépendantes et enfin, décision des projets retenus et attribution des financements par le comité d'engagement présidé par le ministre du Travail¹⁵.

¹⁴ https://travail-emploi.gouv.fr/IMG/pdf/appel_a_projets_-_100_inclusion.pdf

¹⁵ <https://travail-emploi.gouv.fr/archives/archives-presse/archives-communiqués-de-presse/article/presentation-des-laureats-de-la-2e-vague-de-l-appel-a-projets-100-inclusion>

Pourquoi ce projet ?

À la question, pourquoi répondre à cet appel à projet, nous avons trouvé, dans un document interne de présentation du projet des Compagnons (21/10/2019), la phrase suivante : « *Pour comprendre qui nous sommes et ce que nous faisons avec les publics de l'appel à projet* » (cad les jeunes en situation de décrochage scolaire et social, issus de QPV ou de ZRR).

Le « 100% inclusion » est donc perçu comme pouvant s'intégrer dans le projet du compagnonnage mais également dans celui du Premier Conseiller.

Plusieurs questions se posent alors : Qui sont ces jeunes ? Comment aller les chercher ? Comment les intégrer ? Quelles ressources mobiliser ? Le processus de recrutement arrive-t-il à son échéance ? (On fait alors écho à la difficulté de « produire » des Compagnons, et ainsi à la difficulté de convaincre des jeunes de s'engager sur le Tour de France et d'y rester). En termes de placement, comment répondre à la demande des entreprises dans les métiers en tension ?

Ces questions structurantes vont alors déclencher un diagnostic interne et externe chez les Compagnons. Il en ressort que le dispositif compagnonnique semble être inclusif, avec un fort sentiment d'appartenance relatif à la communauté, avec une autonomisation progressive et une confiance mutuelle, avec le développement progressif de la confiance en soi et avec un parcours qui englobe « tout ce qui construit l'homme », autrement dit, former non seulement un « Homme de métier mais un Homme tout court » (comme nous pouvons l'entendre très régulièrement chez les Compagnons).

D'un point de vue interne, le processus de recrutement est passé en revue, il est estimé jusqu'ici performant mais trois points sont soulignés : il existe une déperdition importante dès le recrutement, les publics ciblés par l'appel à projet « 100% inclusion » sont à la marge et le processus de recrutement « classique » peut être dissuasif.

Le diagnostic externe porte à la fois sur les jeunes ciblés, partageant des caractéristiques communes telles que le découragement, le renoncement à l'offre de formation et le manque de compétences comportementales, il porte également sur les métiers dits en tension relatifs à l'image de certains métiers notamment dans le bâtiment et l'industrie mais également par méconnaissance des opportunités offertes par ces métiers.

Fort de ces constats, les Compagnons décident alors de répondre à l'appel à projet pour trois raisons :

1. Le rôle de l'Association est d'accueillir tous les jeunes.

2. Les besoins des entreprises dans les territoires et les métiers en tension méritent d'être pris en considération.
3. Répondre à ce projet serait l'opportunité de penser et d'organiser autrement les processus d'accueil et d'intégration. Ainsi, le dispositif d'accueil classique pourrait être plus inclusif, par l'apprentissage au travers de ce programme.

Une quatrième raison est, quant à elle, plus informelle. Comme évoqué précédemment dans la présentation de l'AOCDF, l'enjeu pour les Compagnons est de pouvoir « créer » de nouveaux Compagnons au fil des années afin d'alimenter son organisation. En effet, les Compagnons fraîchement reçus ont pour devoir de rendre à l'institution ce qu'elle leur a donné en acceptant le rôle de formateur ou de prévôt qui leur est confié. Ces postes sont stratégiques et l'association ne pourrait pas fonctionner sans eux. Ainsi, chaque année, elle doit obligatoirement produire un certain nombre de Compagnons afin de faire tourner son mode de fonctionnement.

Avec le « 100% inclusion », les Compagnons ont imaginé pouvoir se diversifier en allant chercher un public décrocheur, issu notamment de QPV, n'osant généralement pas franchir le cap de l'inscription. Dans une logique de don contre don, les Compagnons imaginent alors que sortir les jeunes du décrochage scolaire pourrait, en retour, leur donner envie de s'inscrire sur le long terme dans cette « deuxième famille ». Le « 100% inclusion » représente alors un vivier de jeunes jusqu'alors peu exploité.

Plusieurs grands principes du compagnonnage conduisent le projet :

- Une finalité : permettre à l'homme de s'accomplir dans et par son métier dans un esprit d'ouverture et de partage
- Un processus qui ne fait pas de différence entre les jeunes et donne sa chance à chacun, quel que soit son niveau.
- Un processus qui propose un parcours inclusif professionnel et humain basé sur la transmission et la confiance mutuelle.
- Un processus qui développe un sentiment d'appartenance, une autonomisation progressive, la confiance en soi.
- Un processus qui tient sur un triptyque : le jeune, les Compagnons, l'entreprise.

Quel public cible du « 100% inclusion » chez les Compagnons ?

S'inspirant des critères de l'appel à projet, les Compagnons ont décidé de sélectionner un public cible plus spécifique et présentant certaines caractéristiques.

Les jeunes doivent être âgés de 16 à 21 ans. L'âge de 16 ans représente l'âge à partir duquel les jeunes ne sont plus dans l'obligation légale d'être scolarisés, ils sont précédemment sous la coupe de l'Éducation nationale. En effet, l'instruction est obligatoire pour tous les enfants âgés de 3 à 16 ans révolus depuis l'ordonnance n°59-45 du 6 janvier 1959. L'âge limite auquel les jeunes peuvent partir sur le Tour de France est de 21 ans. Ainsi, là où le projet PIC permettait d'inclure des jeunes jusqu'à 25 ans, les Compagnons ont revu à la baisse l'âge maximal du public cible pour le faire correspondre avec la possibilité de poursuivre au sein de leur organisation au travers du Tour de France.

Autre critère, les jeunes doivent être « **très éloignés de la formation et de l'emploi** » c'est-à-dire, sans formation en cours, ne poursuivant pas d'étude ou sans emploi. On utilise parfois le terme de NEET (Not in Education, Employment or Training).

Enfin, ils **doivent appartenir à certaines zones géographiques**, des Zones Rurales à Revitaliser (ZRR) ou des Quartiers Prioritaires de la Ville (QPV) bien spécifiques, selon les régions mobilisées. Ces critères de zones géographiques étaient très précis dans le cadre des régions sélectionnées dans la mise en œuvre du dispositif des Compagnons. Ainsi, si un jeune ne faisait pas partie de ces zones délimitées, il ne pouvait être comptabilisé dans les chiffres remontés à la Caisse des dépôts et à la Direction générale des finances publiques.

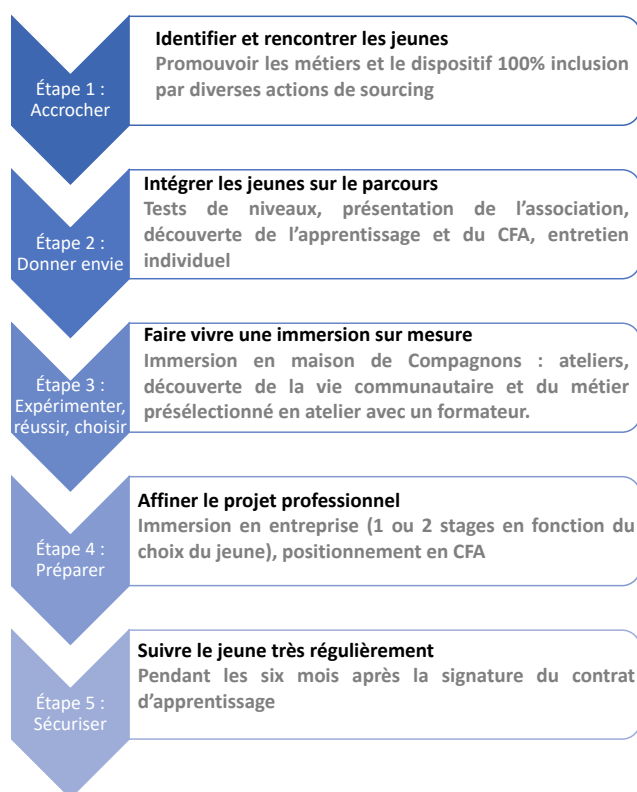
Ce public cible diffère du public plus communément accueilli chez les Compagnons (public que nous pouvons qualifier de classique) dans le cadre des formations en apprentissage.

En effet, le public « classique », en formation chez les Compagnons, y entre par volonté de faire un métier généralement bien défini en amont de la candidature. Ce public connaît l'organisation (notamment de nom), sa réputation et souhaite ainsi sélectionner cet organisme de formation considéré comme excellent.

Le contenu du projet « 100% inclusion » : parcours pour une transformation

Afin d'expérimenter l'intégration de ce public, l'organisation des Compagnons a décidé de mettre en œuvre un parcours initialement pensé en cinq étapes, résumées dans la figure 6.

Figure 6 : les étapes du programme « 100% inclusion »



Le système de gouvernance du projet

Le système de gouvernance du projet repose sur le fonctionnement classique de l'AOCDTF : un siège national et des délégations régionales avec une forte collaboration entre ces entités. Ainsi, le projet, impulsé par le national, s'est trouvé mis en œuvre au niveau régional au sein de quatre régions : la région Pays de la Loire (PDL), la région Provence-Alpes-Côte d'Azur (PACA), la région Occitanie et la région Ile de France (IDF).

Chacune des régions a été relativement autonome pour la construction du parcours et le contenu des étapes, la mobilisation de l'écosystème régional (relations avec les services publics de l'emploi, les partenaires externes) et la gestion des jeunes. Nous ne détaillons pas ici les variations de contenu de dispositif entre ces régions mais les précisons en annexe 12 (contenu des dispositifs régionaux).

L'élément relativement nouveau concerne l'implication des jeunes dans le pilotage et la gouvernance du projet, notamment au travers des échanges très réguliers et du suivi du jeune effectués par le référent régional qui peut ainsi relever des axes d'amélioration du parcours.

L'objectif qui sous-tend cette démarche est bien de faire du jeune non pas seulement un apprenant, un participant au dispositif mais un acteur central de ce dernier.

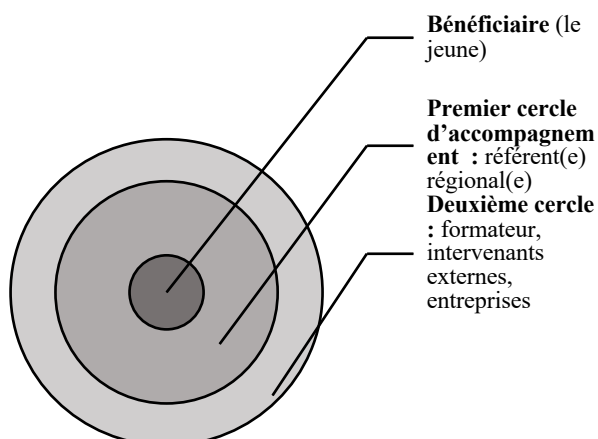
La mise en œuvre du projet s'organise, ainsi, à deux niveaux :

Au niveau national : Le siège social de l'Association des Compagnons du Devoir centralise les demandes des régions, parties prenantes du projet, et tente d'apporter des solutions aux problèmes rencontrés. Des réunions très régulières - tous les 15 jours- sont organisées entre les référents régionaux et le coordinateur national du projet qui est au siège. Ces rencontres favorisent les échanges permanents entre acteurs du projet et participent à la création d'une gouvernance participative. Il convient de noter que le poste de coordinateur national a été créé en avril 2020. Au tout début du projet, il n'existait qu'une relation relativement distante entre siège et régions, organisée autour de quelques réunions destinées à cadrer la mise en œuvre régionalisée. Ainsi, dans un objectif de cohérence générale et d'adaptation régionale contrôlée, le poste de coordinateur national a été créé. Il assure les relations entre régions et le lien siège/régions, il exerce un contrôle des actions des référents et le suivi bimensuel des résultats. Ces rencontres sont considérées comme essentielles, tant pour le partage des difficultés, la mise en lumière des bonnes pratiques que pour la consolidation de la démarche générale du projet.

Au niveau régional : Dans chaque région, un référent a été nommé pour conduire et mettre en oeuvre le projet sur son territoire. Nous pourrions dire qu'il fait partie du premier cercle d'accompagnement du jeune décrocheur (Figure 7). Il travaille en relation avec le Délégué régional et, au quotidien, avec les équipes des Maisons des Compagnons. Les acteurs régionaux, en lien avec le projet, peuvent prendre part à l'organisation et au rythme des étapes du jeune bénéficiaire. Ainsi, en région PACA, une équipe socio-éducative, composée notamment du formateur du jeune, du Délégué régional, de la référente régionale et de ses collègues (éducatrices spécialisées), était dédiée pour suivre les étapes du jeune. Plus largement, si les régions devaient garder la structure initiale du projet (un parcours décomposé en étapes), celui-ci étant expérimental, elles pouvaient l'adapter en fonction des besoins et spécificités des jeunes ; une grande autonomie leur était donc laissée dans la mise en oeuvre du projet. Le référent est rattaché à l'équipe pilotage national du projet avec laquelle il collabore étroitement. Dans ce cadre, il participe à toutes les réunions qu'elle organise pour la réussite du projet.

Nous positionnons en annexe 14 les éléments permettant de comprendre le réseau relationnel (interne ou externe) autour des bénéficiaires.

Figure 7 : cercles d'accompagnements autour des bénéficiaires



À retenir Section 2.

L'intégration des jeunes apprentis chez les Compagnons du Devoir se fait par la mobilisation d'un grand nombre d'acteurs (prévôts, formateurs, Compagnons sédentaires, Compagnons itinérants, maîtresses de maison, ...). Chacun joue ainsi un rôle défini dans la communauté.

L'ambition des Compagnons du Devoir d'accueillir l'ensemble de la jeunesse et de créer de nouveaux Compagnons pour alimenter son organisation a conduit à la réponse à un appel à projet gouvernemental, le « 100% inclusion » destiné à favoriser l'inclusion sociale et professionnelle des publics les plus éloignés de l'emploi. Ce projet répond parfaitement aux valeurs des Compagnons, bien que ces profils de jeunes soient relativement « nouveaux » et mal connus par l'organisation.

Synthèse Chapitre 1

→ L'organisation dans laquelle nous avons réalisé notre recherche présente des spécificités importantes tant au travers de son histoire, de sa structure organisationnelle que de sa logique compagnonnique.

→ De nombreux acteurs sont au service des jeunes dans leur apprentissage et ont ainsi, des rôles bien délimités.

→ L'inclusion fait partie des valeurs et objectifs du compagnonnage et est clairement affichée en tant que mission que les Compagnons souhaitent avoir vis-à-vis de la société. Ainsi, le lancement du projet « 100% inclusion » s'inscrit parfaitement dans cette optique. Ce dispositif s'est déployé au sein de quatre régions avec une coordination au national. Elle vise à intégrer des jeunes de 16 à 21 ans considérés comme « très éloignés de l'emploi et de la formation » et issus de certaines zones géographiques (ZRR ou QPV). Un acteur clé est représenté par le référent régional qui a la charge du déploiement de ce projet.

CHAPITRE 2. UNE RECHERCHE CONSTRuite DANS UNE LOGIQUE ABDUCTIVE

La logique que nous souhaitons adopter dans le cadre de notre recherche est abductive. L'objectif de ce chapitre est donc de présenter cette approche (Section 1.) ainsi que de traduire, de manière concrète, comment nous la mobilisons au travers de la construction d'un « persona » (Section 2).

SECTION 1 : LE CHOIX DE L'ABDUCTION

Dans le cadre de notre recherche, nous avons fait le choix (qui s'est en réalité imposé à nous), d'adopter une approche abductive. Nous en précisons, ici, les contours (1.). Nous définissons, ensuite, nos différents moments d'abduction en exposant les « surprises » auxquelles nous avons été confrontés (2.).

1. Qu'est-ce que l'abduction ?

Trois démarches peuvent être mobilisées par le chercheur : la démarche déductive, inductive ou abductive (Charreire et Durieux, 1999 ; Dumez, 2013). Elles représentent le mode de raisonnement que le chercheur adopte pour l'étude et la compréhension de son objet. Expliciter le choix de son approche permet au chercheur de décrire son cheminement liant aspects théoriques et pratiques.

Nous présentons rapidement ces démarches et justifions notre choix porté sur l'abduction.

■ Démarche déductive

Dans le cadre de la déduction, le chercheur part sur le terrain avec des prédictions, la démarche empirique consiste donc à tester des hypothèses préalablement déterminées afin de les valider ou de les invalider (Aliseda, 2006).

■ Démarche inductive

L'induction est opposée à la déduction. En effet, contrairement à la déduction, l'induction implique pour le chercheur de partir du terrain, c'est-à-dire de partir de l'observation de faits empiriques (Dumez 2013 citant Aliseda, 2006) afin d'arriver à des lois et théories.

■ Démarche abductive

Johansson (2003) tout comme Dumez (2013) indiquent que l'abduction démarre à partir d'un fait surprenant ou inattendu ressortant de l'analyse des données.

Aliseda (2006, p.47) indique qu'il existe deux types de faits surprenants : la nouveauté et l'anomalie. Ces faits peuvent conduire le chercheur à formuler de nouvelles hypothèses explicatives de ces faits surprenants.

David (2000) indique qu'adopter une démarche abductive implique la sélection de cadres théoriques initiaux qui orientent ainsi la recherche. Cependant, ces cadres ne sont pas fixes et sont appelés à évoluer notamment lorsque le chercheur est confronté à la réalité du terrain, à des éléments non prévus initialement qui conduisent ce dernier à interroger de nouveaux cadres afin d'expliquer les phénomènes observés. On parlera alors de boucles successives (Dumez, 2013). Des allers-retours entre la théorie, les concepts, le cas étudié, le terrain de recherche et les interlocuteurs constituent la démarche abductive (Dubois et Gadde, 2002).

Ce processus part donc du terrain empirique et de l'observation pour construire et proposer des conceptualisations (théories, lois) qui nécessitent ensuite d'être testées ultérieurement.

Dans notre cas, nous avons mobilisé une démarche abductive qui a eu, pour finalité, la modification du cadre originel de la socialisation organisationnelle au gré des faits empiriques relatifs à notre terrain et observés tout au long de notre immersion (place du métier, définition des nouveaux entrants...).

Nous revenons maintenant sur les différents moments d'abduction ayant guidé notre recherche.

2. Quels moments d'abduction ?

Dans le cadre de notre démarche de recherche, nous souhaitons expliciter les itérations rencontrées, notamment dans la construction de notre revue de la littérature (Dubois et Gadde, 2002). Ainsi, nous décrivons, ici, nos différents moments d'abduction, déclenchés par des « éléments surprenants » (Dumez, 2012).

- *La surprise de la mise en œuvre de l'inclusion au sein d'une communauté : un paradoxe ?*

Nous sommes « partis sur le terrain » en ayant défini, en amont, une première volonté d'étude établie avec le terrain lors de notre dépôt de dossier CIFRE. Étant donné nos premiers échanges avec les Compagnons, nous savions que nous allions étudier un dispositif d'inclusion au sein des Compagnons du Devoir (communauté forte), dispositif mis en œuvre dans plusieurs régions concernant des publics en situation de décrochage scolaire et social.

Nous avons pensé que le cadre théorique de la socialisation était tout à fait pertinent à mobiliser pour questionner ce projet inclusif. En effet, le terrain des Compagnons présente une socialisation organisationnelle forte (celle d'une communauté reconnue) mais également une socialisation professionnelle importante (par l'importance du métier au sein de cette communauté).

Ainsi, nous ne sommes pas arrivés « vierges » de concepts sur notre terrain de recherche, nous savions que nous allions tenter de comprendre comment s'effectuait la socialisation de ce type de public au sein de cette communauté. Notre démarche ne peut donc pas être qualifiée d'inductive, bien que notre manière de présenter notre recherche se veut partir du terrain.

Notre première itération a donc été effectuée lors de la construction de notre contrat CIFRE, en collaboration avec notre direction de thèse et notre terrain de recherche. La surprise était, pour nous, la suivante : bien que l'engagement des Compagnons dans ce projet fût conforme à la mission fixée (faire réussir les jeunes dans et par le métier), à ses pratiques et à sa stratégie (diversifier les viviers de recrutement), ce projet supposait des évolutions majeures en termes d'accompagnement des publics, de recrutement, et de profils. Ainsi, de nombreuses difficultés venaient s'intégrer à la mise en œuvre de ce projet, pourtant imaginé comme « naturel » de la part de cette communauté.

Cette « surprise » a constitué notre premier virage théorique et aller-retour dans la littérature. Le déploiement de ce projet pour un public qualifié de « particulier » et « non commun » sur notre terrain nous a amenés à lire de nombreux articles sur les décrocheurs scolaires et sociaux, notamment en explorant la littérature issue des sciences sociales, qui nous ont conduits à une meilleure compréhension de la construction du concept de socialisation (primaire et secondaire).

Une seconde exploration théorique a été mise en œuvre à la suite de la remarque d'une professeure lors d'une présentation en conférence. Cette dernière a indiqué qu'elle trouvait contre-intuitif le phénomène « d'inclusion » au sein d'une communauté. En effet, l'inclusion implique une grande part d'évolution de la part de l'organisation la mettant en œuvre, or, une

communauté est une organisation qui évolue lentement et difficilement (avec des normes, règles et pratiques établies). Nous sommes alors allés consulter, de manière détaillée, la littérature sur l'inclusion puis avons exploré les liens de ce champ avec ceux de la socialisation notamment organisationnelle pour finalement ne retenir que le champ de la socialisation organisationnelle dans le cadre de notre thèse.

■ *La surprise de la non prise en considération du métier (au sens occupation) dans la socialisation organisationnelle.*

Cette surprise a été découverte par la lecture approfondie de la littérature sur la socialisation organisationnelle et en confrontation avec la méthode de socialisation privilégiée par notre terrain de recherche : la socialisation au métier et à l'organisation par le métier.

Notre terrain de recherche, par la mobilisation principale du métier comme vecteur de socialisation, nous a amenés à une lecture approfondie de la notion de socialisation professionnelle que nous avons ensuite voulu faire dialoguer avec la socialisation organisationnelle.

Ainsi, notre terrain de recherche nous a conduits à élargir le champ initialement visé de la socialisation organisationnelle afin de questionner la place du métier dans cette socialisation. Il a révélé un gap dans le champ de la socialisation organisationnelle que nous proposons de combler.

■ *La surprise de l'échec de certaines régions dans le projet d'inclusion et la réussite ou l'échec de certains bénéficiaires.*

Alors que la mise en œuvre du projet s'annonçait comme allant être une réussite dans toutes les régions, nous avons été confrontés à la sortie anticipée de deux régions qui se sont soldées par un nombre d'intégrations relativement limité ou hors cadre (pas le bon public ciblé).

Ceci nous a conduits à nous demander quels pouvaient être les facteurs d'échec et de réussite de la socialisation des jeunes en situation de décrochage. Parler de facteurs d'échec et de réussite nous a amenés à une réflexion sur ce qu'était la réussite ou l'échec de socialisation, dont la réponse peut être modulée selon l'interlocuteur. Nous avons ainsi décidé de clarifier ce point dans la littérature sur la socialisation organisationnelle et de revenir sur ce point empiriquement, dans nos résultats de recherche.

Finally, our approach can be qualified as abductive by the numerous back-and-forths carried out between our literature, our concepts and our research field with our interlocutors. These loops led to diverse directions leading to a better understanding of the field problem and the research problem. Thus, all the iterations led us to carry out several redirections not initially foreseen which led to our reflection.

À retenir Section 1.

We adopted an abductive approach that led us to make several back-and-forths between the literature on socialization and our field through the discovery during our research of numerous « surprises »: putting into practice the inclusion within a community, the non-consideration of the profession in organizational socialization, the relatively rapid failure of certain regions carrying the device.

These elements led us to declassify the literature and to look also on the side of primary and secondary professional socialization. We propose to consider the whole of the socialization trajectory.

SECTION 2 : MOBILISATION D'UN PERSONA DANS LA LOGIQUE ABDUCTIVE

Afin de traduire au mieux la logique abductive, précédemment décrite faisant appel à un décloisonnement des différents types de socialisation (primaire, professionnelle et organisationnelle), nous souhaitons mobiliser la méthodologie de construction d'un persona pour faciliter la compréhension de notre revue de la littérature (partie 2). Nous exposons ici, dans un premier temps, notre choix de la mobilisation d'un persona (1.) avant de décrire notre persona Kévin (2.)

1. Qu'est-ce qu'un persona et pourquoi mobiliser cette méthodologie ?

Le terme « persona » vient du latin « personare », signifiant « parler à travers ». « *Dans le théâtre ancien, il désignait le masque arboré par les acteurs pour adopter l'apparence du personnage et porter la voix lors d'une représentation* » (Bornet & Brangier, 2013). Le persona se réfère alors à un masque sous lequel l'individu va se cacher pour se plier aux attendus sociaux.

Le persona est un outil méthodologique permettant la description semi-fictive d'un type d'individu au sein de la population cible, basé sur des données réelles et des observations empiriques. Le persona présente des caractéristiques d'une clientèle cible. Généralement créé dans une démarche marketing, afin de penser la conception d'un produit ou service, il doit permettre d'évaluer si ce produit/service répond aux besoins des consommateurs. « *Le persona est ainsi imaginé comme support de travail, pour aider les concepteurs à penser, non pas à des utilisateurs génériques, mais à des personnes singulières, ayant des attentes particulières* » (Bornet & Brangier, 2013).

Dans le cadre de notre recherche, visant à saisir la socialisation des jeunes en situation de décrochage scolaire, le persona est une représentation détaillée d'un « exemple d'utilisateur » (Rind, 2007) du parcours « 100% inclusion ». Passer par cette méthodologie nous semble être particulièrement intéressant afin de répondre à l'attente de notre terrain de recherche dans le cadre du projet d'inclusion qui est celui de concevoir un dispositif (produit) qui réponde aux besoins d'une catégorie de personne spécifique (les jeunes éloignés de l'emploi et de la formation) qui représentera, de manière croissante, les nouveaux entrants chez les Compagnons (plusieurs utilisateurs probables à l'avenir).

Il peut être un bon outil pour comprendre les stratégies mises en œuvre dans le cadre du processus de socialisation en tenant compte notamment des différences individuelles.

Enfin, mobiliser la méthode des personas permet de réaliser les arbitrages entre diverses options ce qui facilite la représentation des futurs possibles. Dans notre cas, le projet « 100% inclusion » qui est adressé à notre persona est mis en œuvre dans quatre régions différentes ce qui laisse percevoir des visions parfois conflictuelles sur le déroulement de dispositif. Créer un persona s'inscrit dans une logique participative, fondée sur l'apprentissage mutuel et la coopération (Blomquist & Arvola, 2002). Or, le projet développé par les Compagnons l'a été dans cette logique d'essais/erreurs, d'expérimentation et de nécessité de collaboration, avec, notamment, l'instauration de réunions bimensuelles entre référents régionaux, coordonnées par le coordinateur national.

La description du persona implique de comprendre l'ensemble de ses caractéristiques. Dans notre cas et selon l'explicitation de notre démarche abductive présentée précédemment, nous tenterons de comprendre sa trajectoire de socialisation en passant par son enfance, sa construction de choix métier et son intégration au sein des Compagnons et de l'entreprise dans laquelle il réalise son apprentissage.

2. Description de notre persona, Kévin

Nous proposons maintenant de nous appuyer sur un persona, que nous appellerons Kévin, qui guidera notre analyse théorique de la socialisation dans la partie suivante.

Vignette 1 : Kévin, notre persona

Kévin est un jeune garçon de 17 ans qui est né dans un quartier populaire ciblé QPV (quartier prioritaire de la ville) de la région parisienne. Il a grandi dans une famille monoparentale modeste et a deux petits frères âgés de 14 et 11 ans. Sa mère est employée de ménage dans de grandes entreprises et travaille ainsi en décalé (le matin très tôt ou le soir très tard). Il s'occupe donc régulièrement de ses frères en allant les chercher à l'école ou en les emmenant au foot dans le stade du quartier. Kévin estime avoir plusieurs amis au quartier mais les considère parfois comme des relations qui ne le font pas aller vers le haut. En effet, plusieurs de ses camarades touchent de près ou de loin au trafic de drogue. Kévin a d'ailleurs déjà été convoqué en garde à vue au commissariat afin de les « balancer », chose qu'il n'a pas faite par soutien mais également par peur des représailles pour sa famille.

Dès ses premiers pas à l'école primaire, Kévin a éprouvé des difficultés à suivre le rythme d'apprentissage scolaire. Sa mère ne pouvait pas l'aider par manque de temps mais également par manque de connaissances sur les matières étudiées « *ma mère en maths et en français bah c'est compliqué, je me débrouillais par moi-même et puis je demandais à mes copains aussi de me donner les résultats qu'ils avaient trouvés pour les devoirs* ». Au collège, les difficultés s'intensifient, les enseignants lui donnent des punitions car Kévin fait rigoler ses camarades en classe, il fait de « *nombreuses heures de colle* » et se sent de plus en plus déconnecté du système scolaire, incompris et mal à l'aise dans un environnement au sein duquel il n'arrive pas à trouver sa place. Il dit ne pas comprendre ce qu'on lui enseigne notamment car cela est trop théorique et qu'il « *ne voit pas l'utilité pour plus tard* ». Rester assis sur une chaise est pour lui un supplice. Ses résultats scolaires chutent, Kévin perd la confiance en lui et finit par être renvoyé de l'école sans obtenir son brevet des collèges.

C'est alors qu'on lui conseille de se rendre au sein de la mission locale proche de chez lui afin d'obtenir des informations quant à l'orientation professionnelle qu'il pourrait envisager et afin de percevoir un financement de quelques centaines d'euros par mois. Il estime que sa conseillère est « *sympa* » mais il sait qu'elle est débordée « *parce qu'elle a beaucoup de jeunes qu'elle suit* ». Sans grande conviction, il se lance dans la quête d'une voie professionnelle : maçon, électricien, plombier sont des noms susurrés à son oreille car « *c'est là où on peut être certain d'avoir du travail* ». Un programme lui est proposé par sa conseillère : le « *100% inclusion* » chez les Compagnons du Devoir. Kévin ne connaît pas du tout les Compagnons mais après avoir parlé avec l'un de ses amis du quartier, il estime que c'est « *une école très réputée* » au sein de laquelle il aura sans doute « *beaucoup de mal à entrer* » mais estime que s'il tient il sera certain « *d'obtenir un travail* » et peut-être de « *devenir son propre patron* ». Plusieurs éléments le poussent à participer au programme : découvrir les métiers, être aidé, avoir la certitude de trouver du travail, rendre fier sa mère et aussi, de manière plus informelle, toucher l'enveloppe financière à la fin du programme.

Kévin a un premier échange avec la référente régionale d'IDF qui se renseigne sur son parcours, sur sa motivation professionnelle et sur les besoins qu'il pourrait rencontrer. Il répond ainsi à ses différentes questions. Elle lui présente, à cette occasion, le programme « *100% inclusion* » et les Compagnons du Devoir. Kévin ne retient pas le contenu des étapes proposées mais retient que les Compagnons ont des règles à respecter (bien qu'il ne sache pas dire lesquelles), que c'est une deuxième famille et donc qu'il va trouver de l'aide pour son choix professionnel avec différents acteurs des Compagnons. Il retient également qu'il « *y a une histoire de Tour de*

France » mais souligne qu'il n'est pas du tout mobile pour l'instant et qu'il verra. Rendez-vous est pris une semaine plus tard afin de démarrer le programme à la maison de Paris.

Kévin arrive avec 10 minutes de retard le premier jour (un lundi matin) car il a eu un problème de transport, il prend soin de s'excuser de son retard auprès de la référente. Il découvre les autres jeunes avec lesquels il participera au programme et un autre élément qui le marque : « *vous vous rendez compte ? on a eu droit à des croissants, des pains au chocolat, du jus d'orange, c'est ce qu'on appelle être bien accueillis !* ». Ainsi, il perçoit tout de suite que « *ici c'est différent de l'école* ». La référente régionale prend le temps d'expliquer le contenu des journées balisées : ateliers de savoir-être, travail sur l'image de soi (avec la cravate solidaire, association qui fournit une photo professionnelle et un costume) le CV et la lettre de motivation (en revoyant les bases du français), découverte des monuments de Paris pour mieux comprendre les corps de métiers mobilisés et les aider à faire un choix professionnel. Ces moments collectifs seront alternés avec des points en face à face avec la référente. Kévin est plutôt satisfait du programme même s'il le trouve chargé. En effet, il dit avoir perdu le rythme car il se couche vers 4h du matin et se lève vers 14H chaque jour. Ainsi, arriver à l'heure est pour lui parfois compliqué avec quelques pannes de réveil assez fréquentes.

Malgré les temps à la maison de Paris, il rencontre des difficultés à aller vers les autres pour parler à la fois aux jeunes du programme mais aussi aux apprentis Compagnons. Il arrive tout de même à s'ouvrir un peu au cours d'une partie de basket proposée par les apprentis.

Kévin et certains jeunes du programme trouvent que ces étapes sont trop « théoriques » ou trop longues, alors qu'ils envisageaient de passer directement à la pratique pour « *faire quelque chose de leurs mains* » et poussent ainsi la référente à accélérer la phase des immersions avec les formateurs. Cependant, il n'est pas encore certain de son avenir professionnel et envisage alors plusieurs immersions : une première en plomberie et une seconde dans les métiers de la couverture. Quand viennent enfin le moment de ces journées d'immersion en atelier avec les formateurs, Kévin arrive à l'heure, il découvre les groupes d'apprentis en action. Le formateur lui propose de se mettre avec un apprenti sur un établi. Le jeune se présente. Ils échangent rapidement avant de démarrer les exercices proposés par le formateur. Kévin regarde les apprentis travailler sur les machines. Le formateur lui explique alors les règles de sécurité et explique ce que les jeunes sont en train de faire. Le temps du repas arrive, les jeunes partent en salle à manger et Kévin les suit mais ne mangera pas puisque c'est la période du ramadan. Les jeunes lui posent des questions sur son parcours, sa religion, il répond, parfois timidement. Un échange se crée et Kévin estime « faire partie du groupe ». Les jeunes le sensibilisent aux règles telles que « *ne pas utiliser son téléphone en salle à manger* » mais également aux

coutumes compagnonniques : « *Le formateur on l'appelle « Bordelais » parce que c'est le nom de la ville d'où il vient* ».

L'après-midi, le formateur lui donne une pièce à réaliser. Kévin rencontre des difficultés mais le formateur lui rappelle de mobiliser les jeunes si nécessaire. Cependant, Kévin ne pose pas de questions et n'arrive pas à aller vers les autres. Les jeunes apprentis ayant terminé leur travail le voient et une réelle entraide se crée pour l'aider à finir sa pièce. Kévin sort de cette journée en étant fier de ce qu'il a produit. Après une deuxième journée d'immersion, cette fois en couverture, la référente régionale revient vers lui afin de définir le choix du métier vers lequel il souhaite s'orienter. Kévin décide de s'orienter vers la plomberie car la couverture impliquerait pour lui « *d'être dehors lorsqu'il fait chaud et froid ou qu'il pleut* » ce qui ne lui convient pas. Il espère, s'il rentre en apprentissage chez les Compagnons : « *avoir le même formateur qui lui a fait découvrir le métier* ».

Après avoir découvert le métier en atelier, vient le temps de découvrir le métier en entreprise. Pour ce faire, Kévin a la mission de trouver une entreprise qui accepterait de le recevoir le temps d'un stage. Muni de son CV et de sa lettre de motivation, travaillé avec une prestataire intervenant dans le programme, il dit avoir appelé quelques entreprises mais avoir essuyé des refus systématiques : « *nous ne prenons pas de stagiaire* ». Kévin se décourage très rapidement et devient de plus en plus passif, il envisage même de quitter le programme « *je ne trouverai jamais d'entreprise qui accepte de me prendre, ça me saoule surtout que si j'ai pas d'entreprise je peux pas continuer, autant arrêter tout de suite* ». La référente régionale identifie la situation et propose alors de l'aider en lui communiquant quelques numéros d'entreprises référencées chez les Compagnons. Il les appelle en sa présence et réussit à décrocher un stage.

Le stage en entreprise se passe bien, le jeune est à l'heure et motivé mais est tout de même beaucoup attaché à son téléphone, ce qui lui vaut quelques réflexions du patron « *tu me ranges ça, tu verras tes bêtises plus tard, là je t'explique des trucs* ». Le patron prend le temps de lui montrer dans un premier temps l'atelier avant de lui faire découvrir le chantier et ce qu'est un client. Kévin apprécie ce stage « *c'était grave bien, j'ai pu voir comment fonctionnait une entreprise, le patron m'a montré pas mal de trucs mais j'ai pas eu le droit de toucher aux machines, je pense à cause de la sécurité et ça c'est dommage* ». Kévin, ayant conscience que sans entreprise, il ne pourra pas continuer chez les Compagnons du Devoir, demande au patron s'il accepterait de le prendre en contrat d'apprentissage. Le patron accepte.

Kévin après avoir passé son entretien de recrutement chez les Compagnons également appelé R1 avec le prévôt, démarre alors son apprentissage chez les Compagnons du Devoir avec une grande fierté, partagée par sa mère. Ses amis du quartier, quant à eux, se moquent de lui en

critiquant sa tenue vestimentaire, ses horaires de travail et en le faisant languir d'avoir, quant à eux, un pouvoir d'achat beaucoup plus important que le sien. Le temps dédié aux Compagnons avec la formation métier est moins apprécié que le temps passé en entreprise car vécu de manière plus théorique. Cependant, un événement vient bousculer l'apprentissage de Kévin, en début d'année. En effet, son patron lui demande, dans un premier temps, d'observer comment se déroule le chantier et de réaliser les tâches à sa portée, parmi lesquelles passer le balai pour laisser un chantier propre. Or, Kévin perçoit cette tâche comme ingrate et prend cela comme une punition et un manque de respect, ce qui lui rappelle le monde scolaire qu'il a fui : « *on me demande de passer le balai mais moi je suis pas une femme de ménage... je vois pas pourquoi c'est à moi de le faire* ». Le patron lui explique alors le sens de cette tâche mais Kévin met en lumière tous les points négatifs du métier : « *plombier c'est aussi déboucher des toilettes, c'est pas non plus fou fou* ». Il décide, plus tard dans l'année, de rompre son contrat d'apprentissage en signifiant que la relation avec le patron s'est détériorée et qu'il envisage un autre avenir professionnel. Il arrête alors son parcours chez les Compagnons du Devoir, qui lui proposent de trouver une nouvelle entreprise mais il refuse spécifiant qu'il a un doute sur la volonté d'exercer toute sa vie ce métier. Il repart alors vers la mission locale qui le reprend en charge et l'oriente vers d'autres dispositifs d'accompagnement.

À retenir Section 2.

Nous proposons de mobiliser un « persona » permettant de traduire notre démarche abductive partant du terrain de recherche. Véritable outil méthodologique, permettant la description semi-fictive d'un type d'individu au sein de la population cible, ce « persona » nous amène à mieux comprendre les enjeux relatifs à l'intégration des jeunes en situation de décrochage scolaire chez les Compagnons du Devoir, organisation particulière. Kévin, notre persona, guidera notre analyse de la littérature par l'examen de sa trajectoire de socialisation.

Synthèse Chapitre 2

→ Nous avons pu préciser la démarche que nous souhaitons adopter dans le cadre de cette thèse, qui découle de la logique abductive (David, 2000 ; Dumez, 2013).

→ Les surprises rencontrées sur notre terrain de recherche nous ont conduits à décloisonner les différents champs de la socialisation pour compléter le cadre de la socialisation organisationnelle (avec la notion de socialisation primaire et professionnelle).

→ En analysant la trajectoire de socialisation de Kévin, notre « persona », nous proposons d'analyser les briques de la littérature, nécessaires à la compréhension globale de notre terrain de recherche.

DEUXIÈME PARTIE : CHEMINEMENT THEORIQUE. PROCESSUS ABDUCTIF DE LA CONSTRUCTION DE NOTRE QUESTION DE RECHERCHE AUTOUR DE LA SOCIALISATION

L'analyse de notre littérature a été réalisée de manière abductive à partir de notre terrain de recherche des Compagnons du Devoir et des nouveaux entrants particuliers en son sein accueillis dans le cadre du programme « 100% inclusion ». Ainsi, en repartant du fil rouge de la trajectoire de socialisation de notre persona Kévin, nous proposons d'analyser la littérature de la socialisation qui représentera la grille de lecture générale.

La notion de trajectoire nous permet de préciser notre concept de socialisation et d'articuler de manière intéressante différents volets de la littérature que nous avons besoin de consulter et d'analyser pour notre recherche.

Nous choisissons d'avoir autant de grilles de lectures que nécessaire, relatives à la compréhension fine de ce persona. Ainsi, cette démarche nous conduit à « réviser » les outils mobilisables en faisant discuter différents champs de socialisation : la socialisation primaire, professionnelle et organisationnelle. Initialement ces différents axes de recherches autour de la socialisation sont relativement isolés mais nous proposons de les faire dialoguer.

L'objectif du chapitre 3 sera d'analyser la trajectoire de socialisation avant l'entrée organisationnelle. Ainsi, nous tenterons de comprendre qui sont ces nouveaux entrants particuliers, les jeunes en situation de décrochage scolaire, au travers de l'analyse de leur socialisation primaire. La compréhension de ces caractéristiques sera suivie de l'analyse de leur socialisation professionnelle. Nous souhaitons donc saisir comment se construit la socialisation à un métier, qui peut, dans le cas des jeunes en situation de décrochage, représenter une porte de sortie de ce décrochage. Nous nous concentrerons, plus particulièrement, sur la socialisation professionnelle dans le cadre des formations en alternance, puisque le terrain de recherche que nous mobilisons est un organisme de formation professionnelle.

Dans le chapitre 4, nous analyserons la trajectoire de socialisation lors de l'entrée organisationnelle. Nous nous appuyerons sur le concept de socialisation organisationnelle en abordant son processus et son contenu en tentant de montrer que cette socialisation peut se jouer en dehors du cadre organisationnel notamment lors de la phase de socialisation anticipée

(Emery, 1990 ; Feldman, 1991). Nous reviendrons également sur les différents acteurs qui jouent un rôle dans ce processus que sont, l'organisation au travers des tactiques et pratiques, les nouveaux entrants par l'adoption de comportements proactifs et les agents socialisateurs. Nous questionnerons, enfin, les résultats de la socialisation au travers de la conception de la réussite ou de l'échec du processus.

Finalement, pour conclure cette partie, nous préciserons le positionnement de notre recherche selon les différents points d'intérêts relevés, nous conduisant à la construction de notre question de recherche et des sous-questions qui lui sont associées.

Figure 8 : plan de notre cadrage théorique

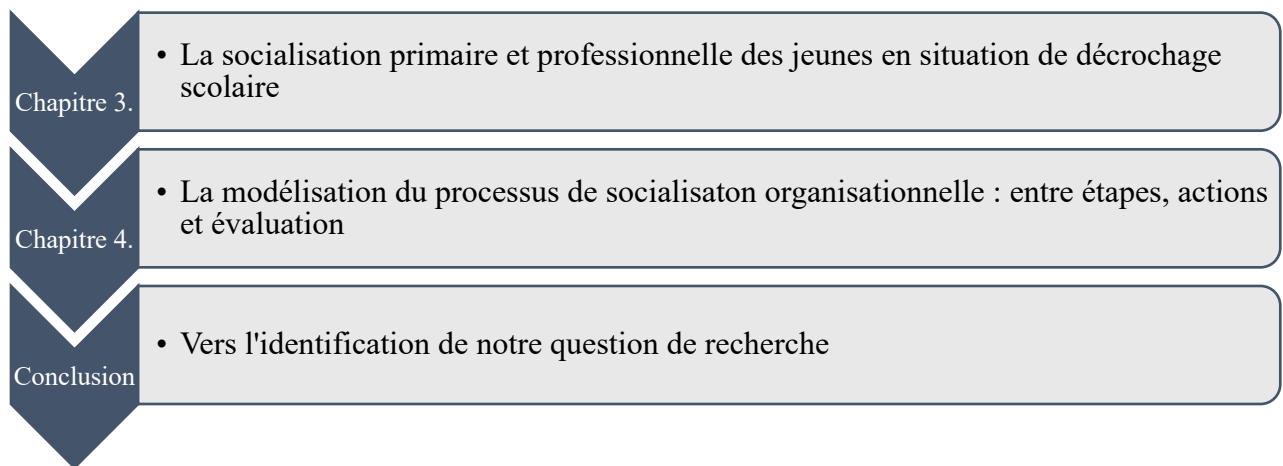
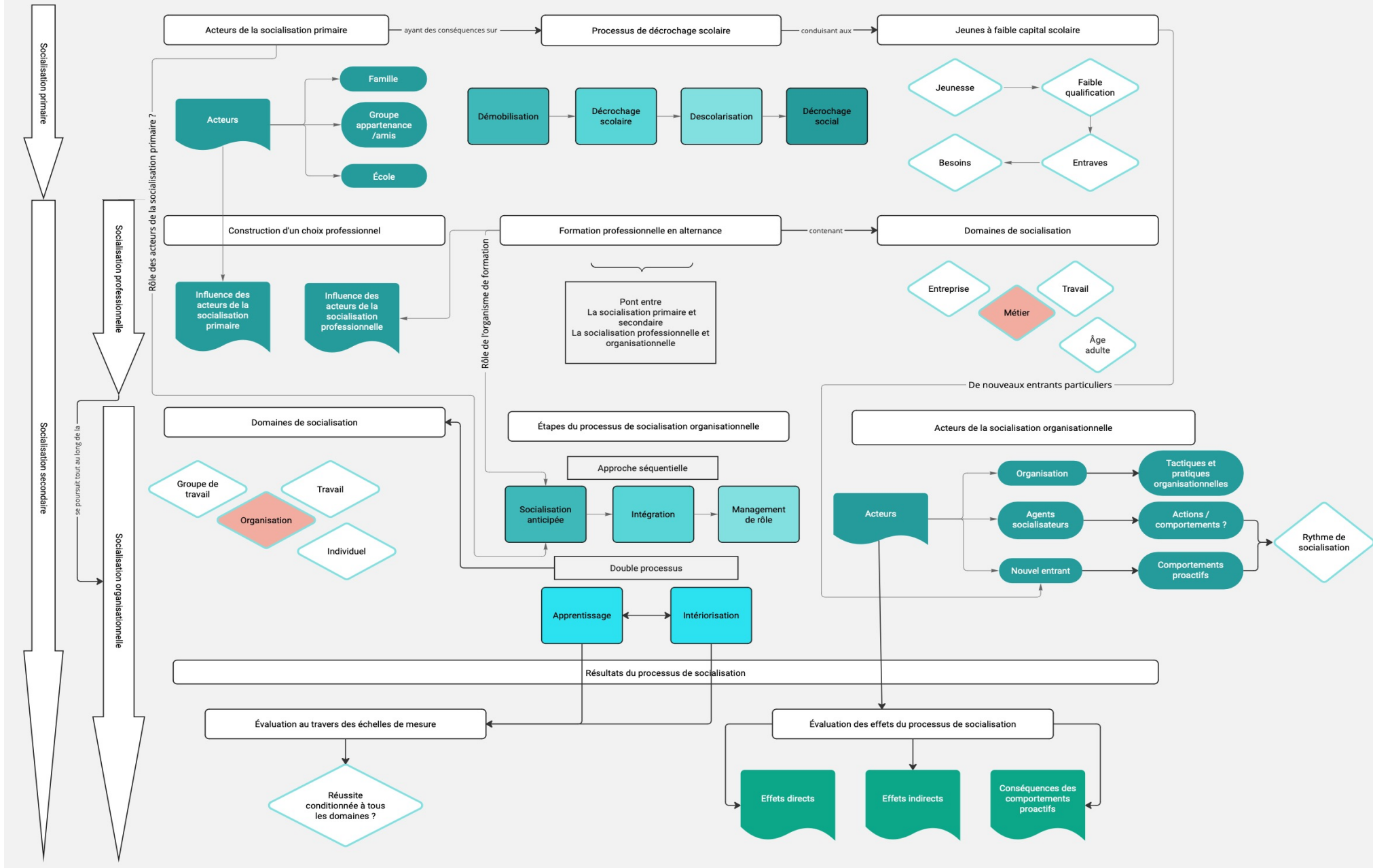


Figure 9 : Schématisation de notre cadrage théorique

Trajectoire de socialisation



CHAPITRE 3. SOCIALISATION PRIMAIRE ET PROFESSIONNELLE DES JEUNES EN SITUATION DE DECROCHAGE SCOLAIRE

Le concept de socialisation est très étendu et dépasse largement le cadre d'une problématique d'entreprise. Afin d'obtenir une meilleure compréhension du concept et de sa construction, il est important de revenir aux distinctions opérées entre les différents champs de socialisation. La sociologie s'est efforcée de différencier des moments, des temps et cadres de socialisation en séparant des périodes dites primaires et secondaires.

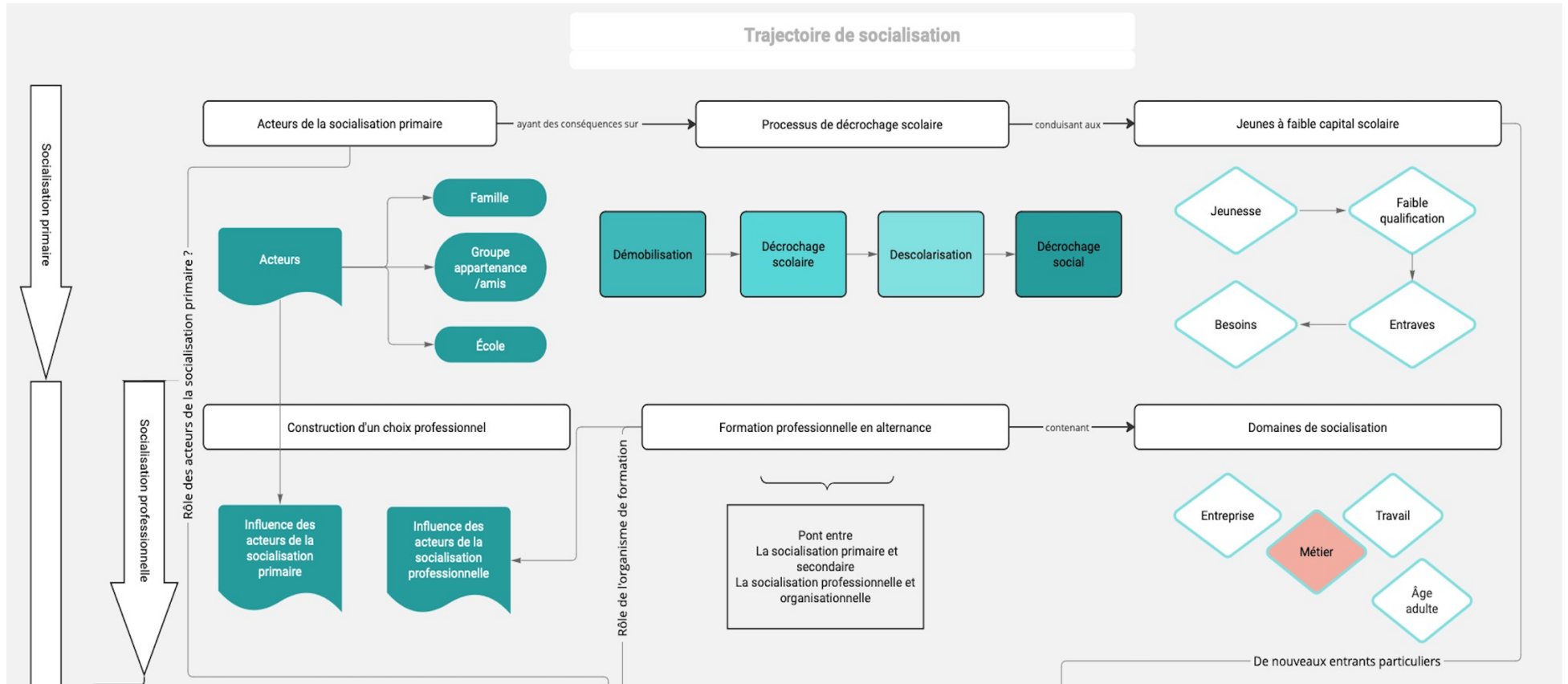
La socialisation primaire et secondaire avait été théorisée par Berger et Luckmann (2007) au travers d'un constat, l'individu ne naît pas membre d'une société mais il le devient, il doit alors intérioriser un processus lui permettant de comprendre ses semblables pour ainsi espérer devenir l'un d'entre eux. La socialisation primaire est alors la première socialisation de l'individu, vécue dès l'enfance, entraînant donc l'enfant à s'identifier aux autres en apprenant leurs rôles et attitudes et en les intériorisant, on parle d'acquérir une identité. Le rôle de l'éducation participe à la construction de l'individu social (Lemaire & Lespinasse, 2013). Le jeune enfant serait « *un être particulièrement influençable sur lequel les premières expériences ont une forte prise* » (Darmon, 2006, p.11). La socialisation primaire est considérée comme « *déterminante puisqu'elle fournit à l'enfant ses tout premiers repères sociaux qui le marqueront durant toute son existence et qui agiront ensuite comme filtres* » (Riutort, 2013, p. 63) constituant ainsi une référence pour les expériences futures. « *Au travers des deux institutions que sont la famille et l'école, la socialisation primaire forge une base cognitive socialement située* » (Perez, 2011).

La socialisation primaire évolue ensuite vers la socialisation secondaire, qui permet à l'individu déjà socialisé d'incorporer de nouveaux secteurs du monde de la société, elle se définit comme une intériorisation de « *sous-mondes institutionnels spécialisés* » (Berger & Luckmann, 2007) avec une acquisition de rôles enracinés de manière plus ou moins visible dans la division du travail (Bordes, 2013).

Dans ce chapitre, nous nous concentrerons sur le début de la trajectoire de socialisation des jeunes en décrochage scolaire en considérant, premièrement, la phase de socialisation primaire, permettant de définir les caractéristiques des nouveaux entrants en situation de décrochage scolaire (Section 1.) pour, ensuite, aborder la socialisation secondaire au travers de la socialisation professionnelle (Section 2.).

Nous proposons de schématiser les différents concepts que nous allons aborder dans ce chapitre par la figure 10 suivante, représentant un zoom sur la socialisation primaire et professionnelle à partir de notre schématisation 9 générale.

Figure 10 : Zoom sur la socialisation primaire et professionnelle



SECTION 1 : LA DEFINITION DE NOUVEAUX ENTRANTS PEU COMMUNS : LES JEUNES EN SITUATION DE DECROCHAGE SCOLAIRE

Encadré abductif 1 : la socialisation primaire des jeunes en situation de décrochage scolaire

Accueillir tous les jeunes est le rôle des Compagnons du Devoir, c'est d'ailleurs pour cette raison qu'ils ont souhaité répondre l'appel à projet « 100% inclusion » en s'orientant vers des jeunes de 16 à 21 ans, peu ou pas qualifiés, éloignés de l'emploi et de la formation et issus de certaines zones géographiques (Zones Rurales à Revitaliser ou Quartiers Prioritaires de la Ville). Comme le précisait un Compagnon dans une note interne (21/10/2019) : « *Nous répondons à cet appel pour comprendre qui nous sommes et ce que nous faisons avec ces publics* ». La première question qui se pose est la suivante : qui sont ces jeunes ? Les Compagnons du Devoir semblent mal connaître ces nouveaux entrants et souhaitent comprendre leurs spécificités.

La compréhension des caractéristiques de ces jeunes conduit à identifier leurs particularités associées à leur socialisation primaire, qui a parfois été difficile avec un rapport familial et scolaire complexe, en tension. C'était notamment le cas pour Kévin, 17 ans, issu de QPV en région parisienne rencontrant des difficultés familiales et étant en situation de décrochage scolaire.

Nous proposons alors, en analysant la littérature autour de la socialisation primaire des jeunes en situation de décrochage scolaire, d'obtenir une première grille de lecture concernant le début de la trajectoire de socialisation de Kévin.

L'objectif de cette section est de préciser les caractéristiques du public que nous allons étudier, celui de jeunes en situation de décrochage scolaire. Comprendre leur socialisation primaire est une étape fondamentale puisque cette socialisation a des conséquences dans la suite de la trajectoire de socialisation. À titre d'exemple, plusieurs travaux évoquent la manière dont l'histoire des individus peut nourrir leur rapport à l'emploi (Pichonnaz et Toffell, 2018 ; Darmon, Pichonnaz et Toffell, 2018).

Étudier les jeunes en situation de décrochage scolaire est intéressant dans le cadre d'une recherche en sciences de gestion, notamment parce que ce public est plutôt pris en considération dans les recherches en sciences sociales. Les recherches portant sur la socialisation

organisationnelle se concentraient jusqu'alors majoritairement sur des nouveaux salariés tels que des publics diplômés, employés, dirigeants ou entrepreneurs (Perrot, 2000 ; Djabi, 2014). Nous nous inscrivons dans un nouveau courant de recherche assez récent qui s'intéresse à ces publics dits à faible qualification, notamment au travers de leurs caractéristiques, leurs besoins (financier, de soutien, de sens, de reconnaissance) et leurs attentes (Dufour et Lacaze, 2010 ; Montargot, 2017 ; Laïchour et Chanlat, 2020 ; Garcia et al., 2020).

Afin de définir les caractéristiques de ces nouveaux entrants, nous abordons, premièrement, le concept de jeunes à faible qualification (1.) pour ensuite aborder, plus précisément, le décrochage scolaire et son processus (2.).

1. Qu'est-ce que les jeunes à faible qualification ?

Dans un objectif de définition de la notion de jeunes à faible qualification, nous revenons sur les travaux ayant porté sur la définition de la jeunesse (1.1.) et de la qualification (1.2.) avant d'identifier les caractéristiques de ces jeunes faiblement qualifiés (1.3.).

1.1. La définition de la jeunesse

La « jeunesse » est généralement définie, **de manière temporelle**, en opposition avec l'âge dit « adulte » (Schehr, 2000 ; Galland, 1997) mais elle reste un construit social toujours considéré comme difficile à définir, notamment car les rapports entre l'âge social et l'âge biologique sont complexes (Bourdieu, 1984, p144). Cette conception, dite classique, renvoie à un moment du cycle de la vie, moment dans lequel on se prépare aux rôles adultes (Saboune, 2012 ; Galland, 2007). Devenir adulte fait alors référence à une transition de deux ordres : une transition concernant le scolaire-professionnel (relative à la fin des études/scolarité obligatoire et au début de la vie active) et une transition faisant référence au milieu familial-matrimonial (du départ du domicile familial à la formation d'un couple) (Galland, 2007). Aujourd'hui, ces transitions ne sont plus aussi clairement délimitées et peuvent se franchir plus tardivement (Dubar, 1998, p31) du fait, notamment, de l'allongement de la durée des études et de la difficulté à obtenir un emploi stable. Le positionnement de la « jeunesse » dans une échelle temporelle est une opération complexe, notamment car les processus de transition entre monde scolaire, monde du travail et indépendance familiale se font plus tardivement (De Singly, 2000). Cette distinction, relative à la transition scolaire et professionnelle, n'est pas toujours la meilleure puisque

certaines catégories n'y rentrent pas réellement, notamment les jeunes sans qualification. D'autres catégories, telles que les doctorants en CIFRE ou même les apprentis, font partie des deux mondes. Sabouné (2012), face à ce constat, propose de privilégier une définition de la jeunesse fondée sur « *le rôle des expériences dans la socialisation à la vie adulte et dans la construction identitaire* » (p28).

La jeunesse peut être définie sous un **angle spatial** (Fize, 1994 ; Roulleau-berger, 1991 ; René, 1993). Elle est ainsi considérée en tant « *qu'espace social précaire* » (René, 1993, p155), notamment pour les jeunes en difficulté dans leur insertion professionnelle puisqu'ils occupent un moment non défini, « *un espace de vie qui n'est ni l'exclusion complète, ni l'intégration dans la vie adulte* » (René, 1993, p155).

La jeunesse peut également être définie au travers **d'approches générationnelles**. On pourra alors parler de la jeunesse en tant que groupe social homogène. Mannheim (1990) décrit la génération comme étant un groupe de personnes de la même tranche d'âge dont le critère majeur d'identification sociale sont les expériences sociales communes, marquantes, qui leur ont permis de partager une vision du monde. Une génération partage alors des valeurs, des attentes et une vision du monde différenciée de celle des individus nés avant ou après elle. Plusieurs auteurs s'appuient sur la notion d'homogénéité psychologique pour définir une génération (Howe, Strauss, 1991 ; Prél, 2000, 2005). Ainsi, lorsqu'une génération a vécu une même histoire au même moment de vie, elle est marquée par des expériences appelées « marqueurs générationnels » et enfin, il existe un « mimétisme générationnel » qui fait que les membres d'une génération vivent et apprennent de manière plus importante avec leurs pairs. Prél (2000) estime que le contexte historique exercerait une influence plus importante sur les valeurs professionnelles que le niveau d'étude ou d'origine sociale (cité dans Dufour & Lacaze, 2010). Les valeurs professionnelles des jeunes peuvent alors se traduire comme la non-volonté d'habitudes de travail, de routines, un comportement méfiant vis-à-vis de l'entreprise qu'ils n'hésitent pas à quitter du jour au lendemain (Schehr, 2000). Leurs souhaits peuvent être traduits comme une volonté de vivre des expériences tout en obtenant des rétributions immédiates permettant l'obtention d'un plaisir immédiat (Zemke et al., 2000). À partir de ces critères relatifs à la notion d'homogénéité psychologique, des auteurs tels que Howe et Strauss (1991) ou Galland (2007) viennent à considérer qu'une nouvelle génération apparaît tous les vingt ans. C'est alors qu'apparaissent les concepts de « Génération Y », « Millenials », « Digital Natives » ... (Brillet et al. 2012 ; Pralong, 2009).

Cette homogénéité et ces spécificités générationnelles sont, cependant, remises en cause par de nombreux auteurs issus de champs disciplinaires variés. Ainsi, pour Mannheim (1990), une génération n'est pas constituée d'un ensemble homogène mais de multiples sous-ensembles appelés « unités de générations », s'opposant notamment par leurs orientations politiques et idéologiques (cité dans Attias-Donfut et al., 2004). Bourdieu (1984) spécifie que la « *jeunesse n'est qu'un mot [...] le fait de parler des jeunes comme d'une unité sociale [...] doté d'intérêts communs, et de rapporter ces intérêts à un âge défini biologiquement, constitue déjà une manipulation évidente* » (p145, cité dans Sabouné, 2012). Pralong (2009, 2010) déduit de ses travaux l'inexistence de la « Génération Y » et donc des spécificités générationnelles, puisque cette génération présente des schémas cognitifs similaires avec les membres de la génération précédente. Pour lui, l'influence de l'appartenance générationnelle est donc moins importante que celle de l'appartenance au groupe de salariés. Pour Brillet et al. (2012), l'âge ne peut pas être considéré comme un critère suffisant pour caractériser une génération, une génération correspond à une culture partagée par des personnes appartenant parfois à différentes générations. Ainsi, un individu de la « génération X » peut très bien intégrer la culture de la génération Y. Tapia (1994) mettait en garde contre le seul recours de l'approche générationnelle dans l'étude de l'intégration des jeunes au sein des organisations. Pour lui, « *il ne faut pas mythifier la jeunesse ou la marginaliser, la considérer comme homogène culturellement et idéologiquement* » (p16-17), il rejoint ainsi la vision de la génération proposée par Mannheim.

Bien que le positionnement de la jeunesse, selon les différents angles évoqués, soit difficile, des institutions tentent de borner cette période du cycle de la vie afin de l'étudier plus précisément. A titre d'exemple, l'INSEE parle des individus entre 18 et 25 ans, le Commissariat Général au Plan, lui, indique une catégorie composée d'individus allant de 12 à 30 ans (cité dans Dufour & Lacaze, 2010). Le gouvernement Macron, au travers des projets d'insertion sociale et professionnelle, cible les jeunes de 16 à 25 ans, au travers de plusieurs projets tels que le Plan « 1 jeune, 1 solution » décrit comme « *une initiative du Gouvernement pour accompagner, former et faciliter l'entrée dans la vie professionnelle de tous les jeunes, sur tous les territoires* » (site web 1 jeune, 1 solution). Enfin, une catégorie proche, les NEET (Neither in Employment nor in education or training), est ciblée par les politiques publiques d'insertion ou de réinsertion. En France, elle est généralement composée de jeunes allant de 15 à 29 ans (Cahuc et al., 2013).

Dans le cadre de notre étude, nous nous concentrerons sur un premier critère de sélection, les jeunes adultes âgés de 16 à 25 ans. Nous prenons comme borne inférieure 16 ans pour deux raisons. Premièrement, car c'est un âge charnière où la scolarité n'est plus obligatoire et deuxièmement, parce que c'est l'âge indiqué dans l'appel à projet gouvernemental du PIC (Plan d'Investissement dans les Compétences) pour le parcours 100% inclusion dans lequel les Compagnons du Devoir et du Tour de France ont été Lauréats. Ainsi la borne 16-25 tient compte de l'allongement de la durée des études ainsi que de la durée de la « jeunesse ». Cette borne représente un vivier de jeunes où nous pouvons le plus identifier des « décrocheurs », notion que nous définirons dans la suite de ce document.

1.2. La définition de la (faible) qualification

Avant de parler de faible qualification (1.2.2.) il nous semble important de revenir à la définition de ce qu'est la qualification (1.2.1.).

1.2.1. La qualification

La qualification a fait l'objet de nombreuses définitions émergeant tant du milieu académique (Oiry, 2005), du monde du conseil (Le Boterf, 1994) que du monde économique (MEDEF, 1998). Le monde académique la définit comme étant une construction sociale progressive (Zarifian, 2004). Pour Mahé de Boislandelle (1998), la qualification donne des indications quant à l'efficacité (future) des individus. Elle peut, en quelque sorte, rassurer les employeurs face à la capacité de la nouvelle recrue à réaliser sa mission.

Une distinction entre la « qualification » et le terme « qualifié » est proposé par Peretti (1999). Selon lui, « qualifié » relève de l'actif qui possède les qualités et donc les compétences nécessaires pour occuper un poste, alors que la « qualification » est entendue comme « *une aptitude à occuper un emploi donné, à travailler dans un domaine et une position dans une structure de qualification* » (p.169, cité dans Sabouné, 2012).

On peut donc constater que cette notion est souvent rapprochée du concept de compétence (Zarifian, 2004), soit en tant que notion complémentaire (Parlier, 2003), soit en tant que notion substituable, avec, dès les années 1990, une prééminence de la notion de compétence dans la signature de l'accord A.CAP 2000 (accord sur la conduite de l'activité professionnelle).

Des chercheurs tels que Vernières (1993) et Parlier (2003) soulignent l'importance des dimensions individuelles cachées dans la notion de qualification. Ce concept fait alors écho aux qualités détenues par les individus, qualités reconnues nécessaires dans la réalisation du travail à accomplir. L'obtention de ces qualités peut s'effectuer de plusieurs manières, au travers de la formation initiale ou continue mais également par l'expérience professionnelle (Sabouné, 2012). Ainsi, un niveau de formation initiale représente un premier indicateur majeur quant à la qualification de l'individu (niveau de diplôme) et détermine le plus l'employabilité. C'est d'ailleurs le seul indicateur sur lequel se basent les pouvoirs publics pour distinguer les actifs qualifiés, des autres, avec une hiérarchisation des qualifications individuelles reliée aux niveaux de formation, conçus en 1960 par le Commissariat Général du Plan (Sabouné, 2012). Le second indicateur, l'expérience professionnelle, est plus difficile à objectiver en tant que composant de la qualification selon Parlier (2003) car son étendue est vaste, représentée par l'exercice d'une activité ou par le vécu dans une situation. Il existe ainsi de multiples formes et moments d'acquisition de l'expérience, sans oublier les liens étroits qu'elle entretient avec la formation initiale (Grasser et Rose, 2000).

1.2.2. La faible qualification et le faible capital scolaire

Une première définition de la faible qualification et plus particulièrement des jeunes sans qualification est à trouver dans les travaux menés par les acteurs publics qui conduisent aux « sans qualification de 1969 » et aux « sans diplôme de Lisbonne » (Sabouné, 2012). Sont considérés comme sans qualification ceux qui sont sortis du système scolaire depuis au moins un an, précisément avant la classe de seconde ou au cours de l'année du passage du CAP ou BEP. Cette définition ne prend pas en considération la non-obtention du diplôme comme étant un élément permettant de définir la non-qualification. Ainsi, un jeune sortant de son année de CAP ou BEP mais n'obtenant pas son diplôme, serait tout de même considéré comme étant qualifié. En 2000, cette définition a été élargie, notamment pour respecter les décrets de l'Union Européenne qui, dans le cadre du Conseil Européen de Lisbonne, spécifie que « *l'obtention d'un diplôme de second cycle de l'enseignement secondaire constitue le bagage scolaire minimum* » (cité dans Sabouné, 2012, p.39). En effet, l'OCDE (2012) spécifie que l'obtention d'un diplôme du deuxième cycle secondaire (CITE 3) est un minimum requis afin d'obtenir une intégration réussie tant dans le monde du travail que dans la société en général (cité dans Montargot, 2017). Ainsi, grâce à cette notion de diplôme, Coutrot, Kieffer et Silberman (2004) apportent une définition de ce qu'est un individu faiblement qualifié. La catégorie des personnes faiblement qualifiées représente la catégorie des individus faiblement diplômés, c'est-à-dire,

avec un niveau de diplôme inférieur ou égal au BEP (Brevet d'Études Professionnelles). Cette définition est, par ailleurs, reprise dans les études menées par la CEREQ : « *un jeune est considéré comme faiblement qualifié lorsqu'il possède un niveau inférieur ou équivalent au BEP* » (Cereq, 2004). En résumé, sont considérés comme sans qualification, les jeunes qui quittent la formation initiale sans obtenir de diplôme tels que le CAP, BEP ou baccalauréat.

On constate alors, comme précisé précédemment, que la « faible qualification » fait référence, pour les pouvoirs publics, uniquement au critère de formation initiale et non pas au critère d'expérience professionnelle. Ce constat est à nuancer avec l'apparition, de l'acronyme NEET (Not in Education, Employment or Training traduit par ni en études, en emploi et en formation) dès 1999, dans un rapport du gouvernement britannique et popularisé ensuite en devenant un indicateur officiel de la Commission Européenne depuis 2010. En effet, cet indicateur prend en compte, non seulement, les études et la formation mais également l'emploi, la notion de qualification s'élargissant vers la prise en considération de l'expérience professionnelle.

Cependant, même sans diplôme ou avec un faible capital scolaire, ces jeunes obtiennent, avec le temps, une valeur croissante vis-à-vis des employeurs. L'explication de ce phénomène est à trouver dans la pénurie actuelle de main-d'œuvre dans les secteurs dits « à faible niveau de qualification » ainsi qu'au départ massif à la retraite des baby-boomers (Dufour et Frimousse, 2006). Ces jeunes peu qualifiés, également appelés jeunes à faible capital scolaire, sont ainsi recrutés en grand nombre dans plusieurs secteurs tels que l'industrie, la restauration ou le BTP (Bâtiments Travaux Publics). Cependant, Beaud et Pialoux (2003) précisent que ces jeunes sont considérés par leurs managers comme « *la population la plus difficile à manager et à intégrer au sein d'une organisation* » (cité dans Dufour et Lacaze, 2010, p16). Plusieurs auteurs évoquent, ainsi, les grandes difficultés d'insertion professionnelle rencontrées par ces jeunes (Dufour, 2008 ; Sabouné, 2012 ; Montargot et Sabouné, 2014). Ces jeunes peu qualifiés représentent donc un enjeu majeur puisqu'ils répondent aux besoins des secteurs en tension mais doivent être apprivoisés et conduits dans leur intégration.

1.3. Les caractéristiques des jeunes faiblement qualifiés, leurs difficultés et leurs besoins

Afin de définir au mieux les jeunes faiblement qualifiés, nous proposons d'identifier leurs caractéristiques (1.3.1.), les entraves qu'ils peuvent rencontrer dans l'intégration à l'emploi (1.3.2.) et, finalement, leurs besoins lors de l'intégration organisationnelle (1.3.3.).

1.3.1. Caractéristiques

Plusieurs **caractéristiques différenciantes** des jeunes faiblement qualifiés sont évoquées par Dufour et Lacaze (2010). Premièrement, concernant **la dimension sociale du travail**. Le lieu de travail n'est pas, pour ce public, un lieu toujours socialisant. En effet, les postes occupés peuvent être avec des horaires irréguliers, solitaires et majoritairement stressants rendant difficile l'échange avec d'autres membres de l'organisation (Greenberg, Steinberg, Vaux et McAuliffe, 1980).

Deuxièmement, concernant la **dimension symbolique du travail**, l'épanouissement personnel, dans les emplois occupés par les jeunes faiblement qualifiés, est perçu comme étant quasiment impossible (Nicole-Drancourt et Roulleau-Berger, 2001). Plusieurs explications peuvent avancer cet argument : la routinisation des tâches, le contrôle hiérarchique étroit, des horaires décalés (Meda et Vennat, 2004). Ainsi, il existerait, selon Beaud et Pialoux (1999), une explication au faible investissement professionnel des jeunes faiblement qualifiés relatif au décalage entre leurs ambitions et la réalité vécue sur le terrain. Cependant, plusieurs études, notamment sur les « dirty-workers » (employés souillés d'un point de vue physique social ou moral) (Hugues, 1958), montrent que ce faible investissement et cette attitude distanciée au travail n'est pas légion (Ashforth et Kreiner, 1999). A ce titre, des équarisseurs (Meara, 1974) sont fiers d'exercer leur travail. Il existe ainsi une émergence d'une culture et d'un esprit de corps (Ashforth et Kreiner, 1999), notamment lorsqu'une profession est soumise au regard négatif des personnes extérieures à cette profession. Troisièmement, **le niveau d'éducation ainsi que les origines sociales des individus** influencent le plus leurs « habitus » (Bourdieu et Passeron, 1970) et donc leurs comportements. Ainsi, Beaud et Pialoux (2003) montrent l'importance du niveau d'éducation, au travers du niveau de diplôme, influençant le plus le comportement du travailleur (comparativement à l'âge).

Dufour et Frimousse (2006) évoquent également des **caractéristiques différentes entre les jeunes hommes à faible capital scolaire et les jeunes femmes à faible capital scolaire**. En

effet, par leurs observations, ils montrent une distinction de comportements constatée initialement dans l'étude CEREQ (2004) spécifiant que les filles « *s'insèrent généralement professionnellement plus vite que les garçons car elles sont plus sociales et moins violentes en situation d'injustice. Elles intériorisent et utilisent leur féminité pour désamorcer les préjugés* » (p.154) alors que les garçons « *stigmatisés et disqualifiés socialement réagissent souvent très vivement contre le comportement des filles qui tentent de se détacher de l'étiquette de la cité afin d'échapper aux préjugés* » (p.154). Les auteurs précisent, également, que les catégories d'âge semblent importantes, les 18-21 ans étant plus contestataires que les 23-25 ans, à cause d'une certaine prise de recul. Cette première tranche d'âge ayant du mal avec l'autorité et les relations d'infantilisation. Beaud et Pialoux (2003) soulignaient, d'ailleurs, qu'une perception d'absence de respect pouvait ainsi conduire à des confrontations verbales voire physiques.

1.3.2. Des entraves à l'intégration dans un emploi

Au-delà de ces caractéristiques permettant de préciser qui sont vraiment les jeunes faiblement qualifiés, des études tentent de mettre en lumière les difficultés particulières qu'ils rencontrent au cours de leur intégration.

Ainsi, il existe un premier frein dans l'insertion durable dans l'emploi, des jeunes à faible capital scolaire : les **entraves dites techniques**. Ces entraves décrites par Montargot et Sabouné (2014) font écho à la **faiblesse du niveau de diplôme et à la concurrence pour l'accès aux emplois non qualifiés**. En effet, tout comme le risque de chômage, la qualité d'insertion est liée étroitement au niveau de formation (Rose, 2005), d'autant plus que l'évolution du travail implique désormais une intelligence de la tâche et non plus seulement une simple exécution. Mahé de Boislandelles (1998) parle même de passage entre « Homme de métier » et « Homme de savoir professionnel de formation générale » étant donné que le besoin de compétence est moins caractérisé par les aptitudes gestuelles que par les aptitudes à réfléchir et transmettre. Ainsi, ne pas avoir de diplôme signifie partir avec un handicap dans le monde du travail. Selon l'INSEE, sans diplôme, le risque d'être au chômage est cinq fois plus important, notamment pour les publics issus de milieux sociaux défavorisés. Ce petit bout de papier est très valorisé dans le monde social (Bonnewitz, 2002), notamment car il rassure les employeurs en « *véhiculant des signaux de productivité* » (Ballet et Adjrad, 2004). Il est donc un signal d'employabilité pour l'employeur. Cependant, certaines entreprises décident d'aller au-delà des signaux de productivité faibles véhiculés par les jeunes à faible qualification, notamment pour les entreprises confrontées à des problèmes de recrutement (BTP, hôtellerie, restauration)

(Sabouné, 2012) ou, lorsque des chefs d'entreprises sont sensibles à l'enjeu social qu'est l'intégration de ce type de public et décident alors de les recruter.

Ainsi, le décrochage scolaire révèle l'importance prise par le diplôme tant dans le monde professionnel que dans tous les milieux sociaux. La norme diplôme est perçue aujourd'hui comme une évidence, les attentes des familles populaires pour leurs enfants sont désormais très fortes en termes de réussite scolaire, là où l'échec était perçu comme un destin social inévitable auparavant (Poullaouec, 2010). N'oublions pas, non plus, que l'institution de l'école comprend le diplôme en tant que norme à laquelle on peut juger la réussite de l'élève, alors qu'auparavant la norme du diplôme était distincte de celle de la scolarisation. En effet, obtenir un diplôme n'était pas donné à tous et constituait un signe distinctif permettant de différencier les meilleurs élèves. Le décrochage scolaire était alors vu, non pas comme un problème, mais bien comme une solution permettant une élimination des perdants de cette compétition, le plein emploi sur le marché du travail offrait alors une alternative aux sortants non diplômés (Bernard, 2015).

Actuellement, la concurrence pour l'accès aux emplois non qualifiés est rude, avec l'élévation générale du niveau de formation et la réduction des emplois non qualifiés, causés principalement par les crises (notamment pétrolières), le progrès technique et le déclin de l'emploi industriel dans les années 80-2000. Ainsi, de plus en plus de postes dits « non qualifiés » sont occupés, de manière provisoire, par des jeunes diplômés, ce qui augmente la difficulté d'insertion des publics faiblement qualifiés, même pour ces métiers (Vincens, 1997 ; Maisonneuve et Girardeau, 2011). Béduwé et Germe (2004) constatent que le passage par un emploi non qualifié est quasiment obligatoire pour environ quarante pour cent des jeunes de tous niveaux de formation. Ils précisent, notamment qu'il s'agit souvent, pour les jeunes sans qualification, d'un emploi précaire qui les empêchent de bénéficier du chômage seulement temporairement puisqu'à l'issue de cet emploi précaire, les risques de retomber dans le chômage sont bien présents.

Des entraves sociologiques peuvent également freiner l'insertion des jeunes non qualifiés dans la vie professionnelle apportant des pistes d'explication à l'échec scolaire et au comportement au travail. Il s'agit ici des difficultés éprouvées par les jeunes pour se conformer aux normes organisationnelles (Montargot et Sabouné, 2014). Elles font écho au passé de ces jeunes et sont de trois ordres. Premièrement, **liées au capital socioculturel et à la situation professionnelle des parents**. Ainsi, le niveau social, économique et culturel des parents est un élément clé dans la réussite de l'enfant (Lautrey, 1984). Poulet-Coulibando (2000) constate que le risque d'abandon du système éducatif a lieu de manière plus régulière au sein de milieux familiaux où l'échec scolaire est intergénérationnel (cité dans Sabouné, 2012). Le Conseil de l'Emploi, des

Revenus et de la Cohésion sociale (2008) révèle que plus d'un tiers des sortants sans diplôme a ses deux parents non diplômés (Enquête FQP 2003, calculs CERC). De plus, les parents des jeunes sans qualification rencontrent également des problèmes pour trouver un emploi, leur parcours étant généralement marqué par de longues périodes d'inactivité. Cette situation ne leur permet pas de créer un réseau professionnel dont ils peuvent faire profiter leur enfant à la sortie de l'école (Sabouné, 2012). La famille, lieu de socialisation primaire, ne semble pas remplir toutes ses missions afin de réussir à préparer l'intégration dans le monde social et professionnel de son enfant, sachant que les jeunes ont tendance à reproduire les comportements qu'ils ont observés dans leur milieu familial. En effet, par leurs expériences difficiles avec le travail, les transmissions de valeurs et de culture autour du travail (telles que le respect de la ponctualité) par la famille sont parfois défailtantes, partielles voire absentes (Barling et al. 1998). De plus, concernant le choix du métier, les parents des jeunes à faible qualification ont du mal à remplir leur rôle de conseiller, d'autant plus pour les familles monoparentales où la mère est dotée le plus souvent de la charge familiale (Chardon et al., 2008).

Un deuxième facteur d'exclusion sociologique peut être relié au **milieu de vie des jeunes**. Beaud et Pialoux (2003) évoquent des codes et valeurs différents entre les quartiers et l'entreprise. Ainsi, des jeunes habitant dans des quartiers prioritaires de la ville (QPV) également appelés ZUS (Zones Urbaines Sensibles), vivent un certain ethnocentrisme, ils ne se mélangent pas avec d'autres membres d'autres générations, ils évoluent dans un univers restreint et sécurisant pour eux, ne souhaitent pas avoir accès à la mobilité (Dubet, 1987). Dubet (1987) souligne l'importance des relations entre générations et la dangerosité du confinement au sein d'un univers clos (que sont, selon lui, les ZUS) qui devient alors un facteur d'exclusion. Il parle de culture parallèle et en décalage avec celle en vigueur du monde de l'entreprise du fait du manque d'échange avec des personnes adultes différentes de leurs milieux. Cela va même jusqu'à la constitution d'un code linguistique différent (cité dans Montargot et Sabouné, 2014). Ainsi, **le troisième obstacle sociologique concerne la pauvreté du langage et du vocabulaire employé par les jeunes à faible qualification**.

Bernstein (1971) relie cet obstacle en considérant qu'il agit négativement sur les capacités d'apprentissage. Une explication est à trouver dans l'appartenance à des familles issues notamment de l'immigration qui ne maîtrisent que peu la langue française. Ainsi, la rencontre des deux univers (jeune/organisation), est source de dysfonctionnements tant du côté des jeunes (où il peut exister un fort sentiment d'exclusion, des problèmes d'identification et d'intériorisation), que du côté de l'organisation (qui a pour rôle de soutenir, motiver et accroître

les compétences du nouvel entrant tout en maintenant l'équilibre social) (Dufour et Frimousse, 2006).

En résumé, pour les jeunes à faible capital scolaire, ces deux entraves (techniques et sociologiques), représentées par l'absence de diplôme mêlée à une culture dite de « quartier », favorisent la mise en place d'un monde parallèle, monde dans lequel l'entreprise est représentée de manière trompeuse. Ces dysfonctionnements peuvent être atténués par la mise en place du POF (Person-Organisation-Fit) selon Dufour et Frimousse (2006). Houde (1995) précise que « *l'insertion professionnelle a pour corollaire l'intégration sociale* » (cité dans Dufour et Frimousse, 2006). Selon lui, le problème d'insertion dans le monde du travail est avant tout un problème de lien social. Ainsi, les frontières opposant la sphère professionnelle et sociale (culture, liens familiaux, éducation) sont caduques.

1.3.3. Vers une identification des besoins des jeunes à faible capital scolaire

Dufour et Lacaze (2010), au travers des entretiens menés auprès des jeunes âgés de 18 à 30 ans avec un diplôme inférieur ou égal au BEP dans des secteurs variés, **identifient quatre catégories de besoins des jeunes à faible capital scolaire en phase d'intégration** : le besoin financier, le besoin de soutien, le besoin de sens et le besoin de reconnaissance. Ainsi, un tiers des jeunes interrogés évoquent le travail en tant que réponse à un besoin financier, on parlera alors de la dimension instrumentale du travail. Par suite des interactions sociales sur le lieu de travail, Dufour et Lacaze (2010) précisent que ces jeunes ont un besoin de soutien de la part des membres de l'organisation en ce qui concerne l'apprentissage des codes de ce nouveau monde. Ce besoin de soutien peut être subdivisé en trois parties : le besoin d'information pour devenir autonome dans le travail, le besoin de support moral pour faire face à la pression et le besoin d'encadrement des managers. De plus, pour être soutenus, une seule personne peut s'avérer suffisante. Concernant le besoin de sens, le travail apparaît, pour ces jeunes, comme une solution pour structurer leur vie et donner un sens, il faut donc un intérêt et une visibilité de la tâche pour combler ce besoin. Enfin, le besoin de reconnaissance peut se décrire comme l'attente des jeunes à faible capital scolaire d'être traités de manière équitable par rapport aux autres membres constituant l'organisation tout en étant reconnus pour leurs qualités spécifiques.

Dufour et Lacaze (2010) avaient, ainsi, proposé un modèle d'ajustement entre les besoins des jeunes faiblement qualifiés et les attentes de l'organisation tout en considérant son influence sur le processus global d'intégration. Au travers de ce modèle, nous pouvons percevoir les

malentendus et incompréhensions réciproques qui peuvent prendre place entre ces deux mondes. Ainsi, selon Dufour et Frimousse (2006), les signes d'appartenance à un quartier tels que les tenues vestimentaires, sont des éléments de protection, pour le jeune à faible capital scolaire, qui seront perçus de manière inquiétante pour l'entreprise qui souhaite ne pas avoir de troubles au sein de son organisation. Méfiance, stéréotypes et incompatibilités sont donc au cœur de la relation entre le jeune à faible capital scolaire et l'entreprise. Réconcilier ces deux mondes n'est pas chose simple.

Plus récemment, Laïchour et Chanlat (2020), dans leur étude portant sur l'inclusion professionnelle des salariés de territoires urbains en difficulté, constatent un certain nombre de besoins et attentes de la part des jeunes (ou moins jeunes) issus de ces zones urbaines. Ils notent, notamment, un besoin d'accompagnement professionnel (appropriation des ficelles du métier et des codes professionnels) pouvant se conjuguer avec un accompagnement psychologique (relatif à des problèmes de santé mentale) et affectif, un besoin de respect d'identité et d'origine sociale, ethnique et religieuse, une attente de soutien social, logistique ou psychologique pour surmonter, notamment les problèmes d'accès au logement, une attente de stabilité dans l'emploi et d'adéquation avec les compétences, une attente de salaire équitable et une égalité d'évolution professionnelle.

Nous trouvons, ainsi, la perspective des besoins et attentes tout à fait intéressante à conserver pour la suite de notre étude, notamment car l'organisation et l'individu vont tenter, dans le processus de socialisation organisationnelle, de répondre à ces besoins.

Nous percevons alors que la socialisation primaire peut avoir des conséquences sur la suite de la trajectoire de socialisation, notamment organisationnelle.

2. Qu'est-ce que le décrochage scolaire ?

Passer de la notion de faible qualification à celle du décrochage scolaire revient à changer de posture, c'est-à-dire à considérer le rôle d'institutions, notamment l'école, dans le processus conduisant à la faible qualification des jeunes, tout en l'analysant de manière comparative avec la première instance de socialisation qu'est la famille. Nous étudions alors l'émergence politique, historique, socioéconomique et académique de cette notion (2.1.) avant de comprendre le processus de ce décrochage allant de la démobilisation à la déscolarisation (2.2.).

2.1. Une émergence politique, historique, socioéconomique et académique

Nous détaillons la construction de la notion de décrochage scolaire d'un point de vue historico-politique (2.1.1.), socio-économique (2.1.2.) et académique (2.1.3.).

2.1.1. Une construction historico-politique

Le terme « décrochage scolaire » vient du Québec et est la traduction de « drop out ». La question du décrochage scolaire est apparue, premièrement outre-Atlantique, aux États-Unis, dès la fin du XIX^{ème} siècle (Dorn, 1996). Son premier sens est militaire et fait référence à l'abandon du combat face à l'ennemi, lorsqu'un individu abandonne son cycle d'étude. Ce parallèle est à rapprocher de la volonté de l'époque de construction d'un système scolaire reposant sur les normes institutionnelles dominantes, celles de l'armée (Bernard, 2015). En France, la question des sorties précoces de l'institution scolaire est traitée, dès les années 1970, autour des notions d'insertion et de qualification (Bernard, 2014). A l'époque, les politiques d'insertion sont pensées en dehors du système scolaire. Le rapport Schwartz sur l'insertion professionnelle et sociale des jeunes en 1981 porte sur la qualification des jeunes en positionnant la question scolaire en dehors des investigations menées. L'école n'est donc pas perçue comme pouvant être un acteur dans le traitement de la question des jeunes non qualifiés (Bernard, 2015). Dès 1986, l'institution scolaire va être mobilisée pour participer à cette problématique, notamment par des dispositifs dédiés aux jeunes en difficulté tels que le Dispositif d'Insertion des Jeunes de l'Éducation Nationale (DIJEN), prédécesseur de la Mission Générale d'Insertion (MGI) de 1996. Cependant, ces dispositifs resteront toujours en marge de l'institution, ne remettant nullement en cause les fonctionnements de l'Éducation nationale en tant que facteur de rupture scolaire. Puis, à la suite des nombreuses politiques européennes en matière d'éducation (sommet de Lisbonne en mars 2000, Haut-commissariat à la jeunesse en 2009) et à l'apparition des questions sécuritaires au travers de l'exploitation médiatique et politique du thème de l'insécurité positionnant la réussite scolaire en tant que rempart aux questions de délinquance, la scolarisation vient au cœur de l'insertion et la notion de décrochage scolaire prend tout son sens (Bernard, 2013, 2015). Ainsi, de nouveaux rapports apparaissent tels que celui de la refondation de l'école de la République initiée par le Président Hollande proposant « *un système éducatif mobilisé contre le décrochage* » (Bonneau et al., 2012). Il est courant de retrouver dans ces dispositifs trois axes : le repérage des jeunes en situation de décrochage scolaire, le développement de réseaux d'acteurs ayant pour but de lutter contre ce décrochage et la volonté d'intervention au plus tôt dans l'accompagnement des jeunes identifiés

(Bernard, 2015). Cependant, comme le précise Bernard (2015), il est faux de considérer que le décrochage scolaire est révélateur du dysfonctionnement global du système éducatif, il faut plutôt considérer qu'il fonctionne en sélectionnant une partie des élèves et en décrochant une partie vers des formes périphériques ayant pour mission d'accueillir ces décrocheurs. D'où la phrase provocante de Denantes (2008) : « *échouez d'abord, on s'occupera de vous ensuite* ».

2.1.2. Contexte socio-économique : entre élévation du niveau d'instruction et difficulté d'insertion professionnelle

Alors que les difficultés d'insertion dans le monde professionnel sont croissantes et que l'enseignement se massifie, le décrochage scolaire est considéré, depuis plus de trente ans, comme un enjeu primordial auquel les politiques publiques en matière d'éducation doivent répondre (Blaya, 2013).

Lorsque le marché du travail permettait de fournir du travail à une main-d'œuvre de faible qualification, le phénomène du décrochage scolaire était peu pris en considération puisque les jeunes qui sortaient du système scolaire trouvaient rapidement un emploi (Glasman, 2011). Dans la fin des années 1970, le malaise de la jeunesse, le manque de régulation et de socialisation est pris en considération dans la vision du décrochage scolaire (Bruno et al., 2017). Les jeunes qui sont dans le système scolaire sans être motivés ou présentant des lacunes en termes de compétences sont alors identifiés. En parallèle de la tension croissante pour l'accès aux emplois faiblement qualifiés, les politiques éducatives des pays industrialisés s'orientent vers une ouverture de l'école au plus grand nombre en créant, notamment, de nouveaux dispositifs de lutte contre l'échec scolaire et de nouvelles sections d'études. Ainsi, dès les années 1980, l'école doit s'emparer de la question de l'insertion professionnelle (Bernard, 2013 ; Blaya, 2013) et transforme ainsi son système d'enseignement (ex : formations en alternance). Un nouveau rôle officiel est attribué à l'Éducation nationale en 1984, celui de « *conserver et prendre en charge les jeunes voués à une sortie précoce* » (Mission de lutte contre le décrochage scolaire) (Bruno et al., 2017). Bien que les politiques publiques en matière d'éducation semblent avoir porté leurs fruits en réduisant la population concernée par le décrochage (sortants non qualifiés) passant de 35% de la population scolaire en 1965 à 6% en 2005 (Bernard, 2007), les conséquences relatives à la situation de décrochage posent de plus en plus problème. Ces conséquences sont personnelles, pour les individus concernés, l'éducation représentant un élément sine qua non à l'intégration et le diplôme étant un « passeport pour l'emploi » (Marcotte, Lachance, Lévesque, 2012). Elles sont aussi sociétales, puisque pour

l'État, le coût financier ou social du décrochage est très important (Malo, Sarmiento, 2010 ; Jimerson, Anderson, Whipple, 2002). Ainsi, le décrochage est qualifié selon Tièche-Christinat (2015) comme étant une « *maladie nosocomiale de l'école* ».

2.1.3. De multiples questions académiques

Les travaux académiques portant sur ce décrochage sont nombreux et portent pour la plupart sur la qualification et la quantification du phénomène, sur l'identification causale et sur les solutions permettant de le réduire (Lehr et al., 2003). Des points communs émergent de ces différentes recherches tant dans la qualification du décrochage scolaire perçu comme multidimensionnel que dans ses origines diverses éclairées par des disciplines multiples (Robertson, Collerette, 2005). Ainsi Bruno, Saujat et Felix (2017) évoquent l'évolution des approches du décrochage scolaire en précisant que, la psychologie s'est emparée du sujet en identifiant les dimensions comportementales, interactionnelles, la sociologie s'est intéressée à la construction sociale du phénomène en rapport avec les classes sociales, les sciences de l'éducation l'ont abordé sous l'angle des méthodes pédagogiques et de l'environnement éducatif (Janosz, 2000). Enfin, les approches systémiques tentent d'aborder les facteurs sociologiques, culturels, économiques, scolaires et personnels pour décrypter le décrochage scolaire (Blaya, Fortin, 2011).

Ainsi, dans un premier temps, les chercheurs ont tenté d'identifier un profil psychosocial de l'élève scolarisé et donc du décrocheur, considérant ainsi que certains jeunes sont « inadaptés » et ont des caractéristiques en termes de comportement qui sont particulières (on parlera alors de troubles de comportement, d'attention, d'indiscipline, de provocation). Pour y remédier et atteindre cette conformité scolaire, des psychorééducateurs Nord-Américains et Québécois ont organisé des classes dites à paliers afin de faire acquérir, par étapes, les outils et clés pour que ces jeunes deviennent scolarisables (cité dans Esterle-Hedibel, 2006, p.11). Cependant, cette efficacité est loin d'être démontrée (Massé, Lanaris, Carignan, 2004, p83-93). Toujours dans cette volonté d'étudier le profil et le lien social du décrocheur scolaire, Brandibas et Fayard (2003) identifient cinq types d'élèves correspondant, en quelque sorte, à des conduites dites inadaptées et donc au décrochage scolaire. Ainsi, ils créent un continuum de la « *rébellion scolaire* » (absentéisme, retards) à la « *délinquance scolaire* » (vandalisme, bagarres, opposition franche) (p.82). Cette typologie est controversée et se voit adresser deux principales critiques : elle relève plus d'un jugement moral que d'une approche scientifique, notamment car elle n'interroge pas les relations entre les différents acteurs (élève, enseignant, famille, pairs)

(Esterle-Hedibel, 2006) et en souhaitant émettre une corrélation entre décrochage et conduite inadaptée, elle ne définit pas cette dernière notion qui reste floue et assemble des éléments hétéroclites tels que la délinquance, la consommation de drogues... (Janosz, Le Blanc et Boulerice, 1998, p88-101). **Puis, dépassant la vision de décrochage comme conditionnée aux caractéristiques personnelles du jeune**, autrement dit, en mettant de côté l'interprétation du décrochage scolaire par les manques ou les handicaps de l'élève (Charlot, Bautier et Rochex, 1992), les auteurs se sont concentrés sur le sens donné par les élèves aux expériences scolaires (Courtinat et Prêteur, 2012). Ainsi, l'élève n'est plus le seul individu à être étudié, le milieu familial, l'école et les relations avec les enseignants et les groupes de pairs sont également pris en compte afin d'expliquer et d'analyser le processus de décrochage scolaire.

Bruno et al. (2017) soulignent des problèmes relatifs à la prise en considération du décrochage scolaire. En effet, l'évaluation de ce phénomène n'est pas chose simple (Rumberger, 2001). Bien que le taux d'abandon soit l'indicateur favorisé pour cette évaluation, il serait nécessaire d'évaluer plus finement ce processus, notamment au travers d'études longitudinales (Blaya, 2009) puisque chaque élève est particulier et que l'impact de chaque facteur de risque ne peut qu'être difficilement pris en considération. De plus, les politiques de massification de l'enseignement, bien qu'ayant diminué dans un premier temps le décrochage scolaire, ne semblent plus faire évoluer ce taux, il semble donc difficile d'évaluer finement l'impact des programmes de prévention et de lutte contre le décrochage scolaire car ils visent à contenir partiellement le phénomène, sans adopter de stratégie de prévention.

2.2. Un processus en plusieurs étapes de la démobilisation à la déscolarisation

Le remplacement de la notion « d'échec scolaire » par celle de « décrochage scolaire », dans les années 1990, conduit à dépasser la perception d'un abandon lié aux élèves obtenant des résultats scolaires médiocres et issus majoritairement de quartiers défavorisés (Franklin, Streeter, 1995). Ce remplacement apporte donc une certaine ouverture quant aux circonstances évoquées lors du départ de l'école (Bruno et al., 2017). Ce décrochage peut être expliqué par plusieurs circonstances : personnelles, familiales, scolaires ou autres (Aloïse-Young, Chavez, 2002 ; Rumberger, Lim, 2008). Le « décrochage de l'intérieur », développé notamment par Bonnéry (2003, 2004) dans la poursuite des recherches de Bourdieu et Champagne (1992) (qui parlent des exclus de l'intérieur), propose une qualification des élèves, qui « *ne présentent pas de situation d'absentéisme caractérisé mais se trouvent dans un processus de désaffiliation progressive et souvent silencieuse, lié notamment à des malentendus nés des écarts entre la*

culture scolaire et l'environnement économique, social et familial » (cité dans Bruno et al., 2017, p.6). Ainsi, avec cette notion de « **décrochage de l'intérieur** », on vient ajouter une nouvelle forme possible au décrochage scolaire, souvent non visible.

Parler de décrochage scolaire revient à désigner « *un processus plus ou moins long, non marqué nécessairement par une information explicite entérinant la sortie de l'institution* » (Guigue, 1998, p.29). La notion de décrochage scolaire peut désigner une finalité, en ciblant les jeunes sortant de la scolarité (Janosz, 2000), mais elle peut également signifier le processus complexe, d'une durée variable, pour lequel il est difficile d'identifier le point de départ et d'arrivée (Guigue, 1998, Finn et Gerber, 2005, cité dans Hernandez et al., 2014). Ainsi, pour certains auteurs, le mot « décrochage scolaire » peut être utilisé lors de l'exclusion du jeune par le système scolaire, lors de son absentéisme prolongé ou de sa sortie volontaire (Blaya, 2010) alors que pour d'autres, le décrochage scolaire est à distinguer de deux notions parfois confondues : la démission (départ volontariste de l'élève) et l'exclusion, définie par Guigue (1998) comme « *l'acte par lequel une autorité reconnue vous démet de vos fonctions* » (p.29). Blaya et Hayden (2003), pour parler du décrochage, évoquent un « *processus de désadhésion au système ou un accrochage manqué qui conduiront à plus ou moins long terme à une désaffection* » (p.6). Ainsi, la dernière partie du processus de décrochage scolaire serait la déscolarisation.

Nous proposons de revenir sur ce processus en identifiant son émergence (2.2.1.), les facteurs de démobilisation qui le constituent (2.2.2.), le passage du décrochage à la déscolarisation (2.2.3.), et le changement de perspective d'analyse autour des approches orientées activités (2.2.4.).

2.2.1. Un processus prenant place dès la préscolarisation et se renforçant dans le secondaire

Autour de cette notion de processus, le décrochage scolaire est traité au travers d'une approche dynamique et contextualisée. Rumberger (2001) le définit comme un processus prenant ses origines dès la période de l'école primaire. D'autres auteurs tels que Blaya et Hayden (2003) ou Hickman et al. (2008) parlent même des prémices de ce décrochage dès l'enseignement préscolaire, évoquant, de surcroît, l'importance de « *moments de transition et de ruptures dans les parcours des jeunes concernés* » (cité dans Bruno et al., 2017, p.12). Ainsi, cette période préscolaire ou celle des débuts de la scolarisation semble être une clé de compréhension du décrochage scolaire. Des travaux de l'équipe ESCOL ou du réseau RESEIDA renforcent cette

idée en se concentrant sur cette période (école primaire) en particulier chez les élèves dont la culture familiale semble éloignée de la culture scolaire, notamment sur le parler écrit ou oral (Bautier et al., 2002). Ils parviennent à établir que la prise de conscience des difficultés scolaires se construit sur des malentendus (Bautier, Rochex, 1997), notamment identifiés par les enseignants qui constatent un écart culturel mais ne tentent pas de le réduire, privant ainsi ces élèves d'accès et d'intégration aux codes scolaires. Nous pouvons alors recouper avec la notion de « *décrochage de l'intérieur* », défini comme le décrochage « *qui ne se traduit pas par des signes perceptibles de l'extérieur et qui est engagé dès l'école primaire* » (Bruno et al., 2017).

La transition entre l'école primaire et secondaire représente un véritable stress test dans le processus du décrochage scolaire. En effet, en passant dans la cour des grands, l'élève sera confronté à des liens plus distendus avec les enseignants, les exigences seront à la hausse lors de l'évaluation des connaissances, les codes scolaires pourront être perçus comme plus opaques, ayant pour conséquences des réactions de désaffiliation ou d'abandon comme mentionné par plusieurs auteurs (Bautier et al., 2002 ; Bonnéry, 2003, 2004 ; Broccolichi, Ben Ayed, 1999). Lan et Lanthier (2003), tout comme Langenkamp (2010), étudient précisément cette transition pour les élèves dits « fragiles ». Ils montrent que, lors des premiers jours passés au sein du collège, les problématiques rencontrées par ces élèves les poussent à adopter des comportements dits de compensation tels que les bavardages ou les provocations. Il est ainsi difficile de proposer des classifications des jeunes décrocheurs, étant donné que les caractéristiques et la culture individuelle et familiale dépendent de l'histoire de chaque jeune (Bruno et al., 2017).

2.2.2. Les facteurs de démobilisation et la socialisation verticale et horizontale

La socialisation désigne les mécanismes de transmission de la culture ainsi que la réception de cette transmission par les individus et leur intériorisation des valeurs, normes et rôles régissant le fonctionnement de la vie sociale (Castra, 2013). Lorsque les normes et valeurs véhiculées par les différentes instances de socialisation primaire sont en décalage, l'enfant peut être perdu dans la construction de son identité et, par conséquent, de sa socialisation. Ces tensions de normes entre la famille, l'école et le groupe de pairs peuvent entraîner une démobilisation et donc conduire l'enfant au décrochage scolaire puis social (délinquance). Alors, quels sont les rôles de chaque instance de socialisation primaire ? Quels sont les facteurs de risques associés à ces instances ? C'est ce que nous proposons d'étudier ici.

Plusieurs influences vont conduire le jeune, l'élève, dans l'investissement de son métier et dans sa construction d'identité sociale. Perrenoud (1995) et Gayet (1998) identifient trois types d'influences sur lesquelles nous reviendrons précisément. Les influences premières viennent du milieu familial et du groupe social d'appartenance. Ainsi, l'élève pourra projeter sur l'école son rapport particulier aux autres, tel que vécu au sein de ses relations familiales. Les deuxièmes influences relèvent de l'école et plus précisément, selon ces auteurs, des diverses classes et enseignants fréquentés durant la carrière scolaire, donc des relations pédagogiques. Enfin, les dernières influences concernent le groupe de pairs (entendu comme les relations entre les élèves, donc les relations au sein de groupes) conduisant les élèves à de la sympathie ou de l'empathie amenant à des comportements parfois agressifs, parfois d'ouverture. Nous pouvons alors parler comme Gayet (1998, p.16) qui, pour comprendre le processus de socialisation, part de cette « *convergence de réseaux relationnels* » (cité dans Belanger et Farmer, 2004).

Les premiers facteurs de démobilisation étudiés pour tenter d'expliquer le décrochage scolaire, notamment par les chercheurs en sociologie, psychologie et sciences de l'éducation, font référence à **la socialisation verticale**, c'est-à-dire la socialisation au travers de l'apprentissage, notamment des normes familiales et scolaires. Autrement dit, chaque élève aura, de manière anticipée, une certaine vision de l'école et de ses fonctions avant même d'y pénétrer. Cette vision est **conditionnée notamment aux pratiques sociales vécues au sein de la famille** (parents, frères et sœurs) (Caglar, 1994 ; Prêteur, Hugon et Villatte, 2009). Il est donc important de comprendre quelle continuité existe entre les normes imposées au sein de la famille et les normes scolaires afin de saisir précisément la mobilisation ou la démobilisation de l'élève.

Ainsi, la première institution socialisatrice est **la famille**.

Le rôle de la famille, dans la socialisation de l'enfant, n'est plus à prouver, cependant, les familles, notamment issues de milieux défavorisés, peuvent parfois rencontrer des difficultés à éduquer les enfants et à suivre leur parcours scolaire. En effet, « *la transmission des règles morales et des savoirs et techniques élémentaires* » par les parents issus de milieu populaire n'est pas chose simple (Bernstein, 1975, p 253). Il existe une vision réductrice indiquant que ces parents « *s'adressent aux enfants uniquement pour leurs donner des ordres, crier ou menacer* » (Pinell, Zafiroopoulos, 1983, p120), ils ont alors des formes d'éducation dévalorisées, comparées à celles des parents de classes moyennes et supérieures pour qui les normes d'éducation plus classiques et valorisées sont « évidentes ». Thin (1998) indique que cette problématique d'éducation, de la part des parents, est soulignée par les appréciations,

notamment des enseignants, incriminant « *l'incurie des parents, le désordre dans le fonctionnement de la famille* » (p74). Ainsi, il existe diverses réactions de la part des enseignants quant à l'aide à l'éducation de leurs enfants demandée par les parents (Van Zanten, 2001, p156). Plutôt que de raisonner en termes de manquements parentaux, Thin (1998) propose une explication en étudiant les modes éducatifs et **les logiques socialisatrices qu'il qualifie de différents voire divergents entre les familles dites « populaires » et l'école**. En effet, il observe que le franchissement d'un interdit est aussitôt sanctionné dans le milieu familial alors que les sanctions sont appliquées plus tard dans le milieu scolaire avec des étapes intermédiaires telles que les explications à l'enfant, par exemple, la mise en garde. Il parle également de contraintes exercées par les adultes de la famille, donc des contraintes extérieures, alors qu'au sein de l'école, les normes et règles doivent être intégrées en autonomie, on parle alors d'autocontraintes. Enfin, il fait référence à l'activité travail et l'activité jeu, qui, dans le cadre familial, sont opposées alors que dans le cadre scolaire, nombre d'apprentissages se font par le jeu, faisant appel à la créativité des enfants. D'autres auteurs (De Queiroz, 1995) apportent une nuance à ce dernier point en distinguant les familles des classes moyennes, dans lesquelles la vie quotidienne est assez scolarisée où les activités familiales peuvent être utilisées dans le processus d'apprentissage scolaire, des familles plus populaires où l'on constate moins cette scolarisation de la vie quotidienne. Bien que ces éléments puissent, en partie, expliquer les « difficultés scolaires », d'autres paramètres sont à prendre en considération tels que des moments de ruptures biographiques entendues comme le décès d'un parent, un déménagement, un placement... Ces éléments conduisent à la précarité qui exerce une influence démontrée sur les résultats scolaires (Davaillon, Nauze-Fichet, 2004). Ainsi, l'aide des parents au travail scolaire représente un critère majeur de la réussite ou de l'échec scolaire (Bautier et al., 2002, p.30). Enfin, le rôle de parent et l'importance familiale se traduisent également au travers du contrôle parental qui permet d'anticiper et de surmonter les comportements qualifiés de déviants de l'enfant. Cependant, dans le cas de chômage ou de précarité des parents, la crédibilité des parents peut être mise à mal, notamment lorsque les rapports de pouvoir s'inversent au moment de l'adolescence et lorsque les parents oscillent entre retrait et autoritarisme (Esterle-Hedibel, 2003, p29-33). Ainsi, le manque de contrôle ou de pouvoir exercé par la famille est également un facteur à prendre en compte dans la démobilisation possible de l'enfant.

Tous ces éléments conditionnent les jeunes, issus de milieu populaire, à adopter une vision différente des normes et cultures scolaires, comparativement aux jeunes de milieux favorisés.

Cela va avoir, notamment pour conséquence, une prise de rôle d'élève avec distance et résistance à l'encontre de l'institution scolaire et de ses enseignants (Périer, 2009).

D'autres auteurs (Lessard et al., 2013 ; Lacroix et Potvin, 2009), évoquent ces mêmes éléments (niveau socio-économiques, les relations parents-adolescents et les problèmes familiaux, les tensions entre peu d'engagement et peu d'encadrement) en parlant de **facteurs de risque au décrochage scolaire sur le plan familial** sans les associer directement à la notion de socialisation. Il est intéressant de noter que l'étude de Robertson et Collerette (2005) montre que le facteur socioéconomique est à nuancer en tant que déterminant puisque des personnes d'un milieu familial défavorisé réussissent à accéder à des études universitaires.

Une autre institution primordiale dans la socialisation de l'enfant et donc de l'élève est **l'école**, elle représente le premier lieu de sociabilité extérieur à la famille pour les jeunes (Esterle-Hedibel, 2006, p.54).

Bolliet et Schmitt (2002) s'appuient sur Durkheim et indiquent que la socialisation n'a pas pour seul rôle de transmettre des normes et valeurs, elle représente également le moment à partir duquel l'individu devient un être social. Dans cette perspective, l'école a pour rôle de véhiculer et construire un attachement à la Nation par l'inculcation de valeurs, de normes ainsi que par un esprit dit de « discipline ». A partir de la III^{ème} République, l'école devient un acteur majeur de la transmission des valeurs, elle devient un distributeur de statuts sociaux. Plusieurs demandes sociales sont faites à l'école : intégrer en transmettant une culture commune, former au marché du travail et aider à la construction d'une identité personnelle (Natanson, 2007). Ainsi, Dubet (2002) montre que plus la distance culturelle entre l'école et la famille est faible, plus l'enfant estime naturel de travailler à l'école et moins il a de chance de décrocher.

Dans les premiers travaux réalisés sur l'école primaire, Sirota (1988) montre que réussir à l'école signifie non seulement acquérir des compétences mais également « *apprendre les règles du jeu de la scolarisation* », Belanger et Farmer (2004) parlent alors de « métier d'élève » défini par Perrenoud (1995) comme « *l'habileté des enfants à jouer le jeu de l'école et à faire ce que l'on attend d'eux* » (cité dans Belanger et Farmer, 2004, p.45)

Le rôle de l'école, dans le processus de décrochage scolaire, est étudié par Esterle-Hedibel (2006) au travers de plusieurs éléments. Premièrement, par les passages en classe supérieure dits « fictifs ». Faire redoubler un élève prend en considération deux éléments, les notes mais surtout le comportement scolaire. Ainsi, les élèves qui perturbent la classe sont considérés, le plus souvent, comme « non récupérables ». Le redoublement est plutôt perçu comme une « chance » donnée à l'élève comparativement à l'élève passant en classe supérieure et qui a

parfois de moins bons résultats ou un comportement plus perturbateur que celui qui redouble. Potvin (2015) indique que le rendement dans les matières de base est un facteur majeur que l'on peut directement associer au décrochage scolaire. Lessard et al. (2013) parlent, quant à eux, du désengagement scolaire, le faible rendement en français et en mathématiques, le redoublement et l'absentéisme, comme étant des facteurs de risque du décrochage scolaire qui sont ainsi le signe d'une démobilisation de l'élève. Deuxièmement, Esterle-Hedibel (2006) considère que le rôle de l'enseignant, par sa relation avec son élève, peut contribuer à une prophétie autoréalisatrice du mauvais élève, les élèves concernés y répondront donc en accentuant les traits allant même jusqu'à abandonner le système scolaire (Esterle-Hedibel, 2003, p164). Fortin et al. (2013) identifient les attitudes de l'enseignant envers l'élève comme un facteur de risque au décrochage scolaire, tout comme le climat de classe. Cette relation enseignant-élève et ce climat scolaire dans lequel l'élève est considéré comme mauvais conduira également à une détérioration de son image (Walgrave, 1992, p43), il s'auto-dévalorisera. Carra (2002) parle alors d'intériorisation des élèves concernant les étiquettes posées sur eux. Cependant, Esterle-Hedibel (2006) indique que cela résulte, notamment, des contradictions entre les intentions affichées par l'institution scolaire et la réalité d'enseignement au sein des classes. Ainsi, « l'égalité des chances » est, en réalité, peu praticable étant donné que les moyens fournis aux enseignants pour mettre en œuvre les objectifs sont limités. Finalement, le système scolaire actuel tend à ne garder que les élèves dits « conformes » aux exigences et normes scolaires, les autres élèves dits « déviants » tentent de tenir dans le système de scolarité obligatoire jusqu'à 16 ans mais ne trouvent pas forcément de réponse à leurs problématiques.

Lee et Burkam (2003) renforcent cette analyse en montrant qu'il s'agit, en réalité, de l'environnement scolaire dans son ensemble qui conduit au risque d'abandon, précisément lorsque l'école n'apporte pas de cadrage limpide, organisé et cohérent aux élèves (Janosz, Leblanc, 1996) ou lorsque le cadre scolaire est « dégradé » (Bernard, 2007, cité dans Bruno, Saujat, Felix, 2017). Les jeunes qui perçoivent la classe de la sorte sont les jeunes à risque de décrochage scolaire (Fortin et al., 2006). Comme étudié précédemment, les relations négatives avec les enseignants ont des conséquences directes sur leur démobilisation, autrement nommée absence de persévérance (Davis, Dupper, 2004 ; Fortin et al., 2006). Ces jeunes sont alors invisibles et isolés (Rodriguez, 2010) et rencontrent des difficultés à créer du lien et à se socialiser avec leurs pairs (Fortin et al., 2013).

Hernandez, Oubrayie-Roussel et Prêteur (2014) appréhendent la (dé)mobilisation scolaire par la socialisation et plus précisément au travers de la question du sens et la valeur attribuée par

les élèves aux apprentissages dans leurs expériences scolaires. Ils abordent également ce thème au travers du rôle des pairs qui représentent un réseau de sociabilité pour le jeune. Leur influence, par exemple, celle des outsiders du système scolaire, contribue à construire une sous-culture déviante, comme le souligne Esterle-Hedibel (2006, p.56). Cette logique de bande peut offrir un refuge au sentiment de dévalorisation éprouvé par les jeunes mais engage également un pas de plus vers la voie de décrochage scolaire, par exemple, au travers de l'absentéisme (Esterle-Hedibel, 1997, 68-70). **L'absentéisme** est considéré comme un signe précurseur et une manifestation de la démobilisation conduisant au décrochage scolaire.

Ainsi, la **socialisation peut également se produire de manière horizontale**, c'est-à-dire, avec des semblables, **des pairs** (comme des élèves d'une même classe par exemple).

En effet, le développement de la personnalité d'un individu prend place, notamment, dans les relations sociales entretenues entre pairs, bien que l'influence du groupe varie d'un individu à l'autre (Raynaud, 2006). Il existe, ainsi, un processus double de conformisme et de singularisation. En effet, pour ressentir leur existence, les individus doivent se référer et se conformer au groupe de pairs (notamment au travers des valeurs et normes communément acceptées et valorisées). Cependant, chaque individu, pour « *sortir suffisamment du lot* » (Raynaud, 2006, p.109), doit se singulariser et ainsi avoir une personnalité propre (Hernandez et al. 2014).

Le rôle des pairs (les autres élèves du même âge) dans la (dé)mobilisation est donc étudié dans l'analyse de Hernandez et al. (2014). Les auteurs précisent les deux grands axes opposés dans la littérature, entre influences positives et influences négatives des pairs. Ils définissent que la qualité des rapports entre pairs, lorsqu'elle est fondée sur des comportements pro sociaux, permet à l'élève de satisfaire les exigences de l'institution scolaire, en persévérant et en s'engageant dans l'apprentissage, alors que ces auteurs démontrent que d'autres chercheurs précisent que des adolescents, en contact avec un groupe, tendent à s'y conformer et à subir son influence souvent négative. On parlera, alors, de mauvais ajustement aux pairs avec les pressions sociales pouvant être exercées sur l'adolescent (Dubet & Martuccelli, 1996 ; Santor, Messervey & Kusumakar, 2000 ; Claes, 2003). Ainsi, l'adolescent peut accorder une importance cruciale à l'identité de groupe qui représente, pour lui, sa propre identité (excès de conformité). Pelletier (2004) montre que ce type de comportement conduit à des obstacles d'apprentissages puisque, sous la pression, le groupe peut contraindre l'individu à adopter des comportements qualifiés de non conformes relativement aux normes scolaires ou sociales, l'amenant progressivement à se désengager des activités scolaires et conduisant ainsi à des sanctions ou une exclusion de ce groupe scolaire. Les jeunes avec des difficultés scolaires ou

issus de milieux populaires sont les principaux concernés par ces pressions sociales dites « négatives » (Pearl et Bryan, 1992 ; Lorenzi Cioldi, 2002).

Une démobilisation peut également être constatée lorsque le lien d'amitié n'est que peu développé. Ainsi, le rejet des pairs ou l'isolement de l'individu par les pairs conduit à un abandon plus fréquent des études (Guay, Boivin & Hodges, 1999).

Hernandez, Oubrayie-Roussel et Prêteur (2014), dans leur étude conduite auprès de 676 adolescents de quatorze à seize ans, montrent qu'il existe une relation significative au sein de leur échantillon entre le sentiment d'isolement et la mobilisation scolaire. En effet, les élèves en marge du groupe de pairs et de ses attentes de conformité sont plus concentrés et moins perturbés par leurs camarades, entraînant par conséquent une écoute plus active en classe. Les auteurs vont ainsi, dans le sens de Claes (2003) qui indiquait des effets positifs de la solitude dans le monde scolaire, les élèves devenant indépendants du groupe, n'en n'ayant pas besoin pour exister, matérialisant une certaine confiance en eux.

Cependant, à l'opposé de ces élèves, ceux déclarant avoir une représentation dite « extrême » de l'amitié (autrement dit, où le groupe a une importance cruciale, générant une dépendance affective), font état d'une démobilisation scolaire. Ainsi, les auteurs précisent que l'objectif premier de ces élèves, au sein de l'institution scolaire, est de se socialiser et de s'amuser ce qui les éloigne de l'efficacité à tenir dans les activités scolaires. « *Plus ces adolescents s'identifient au groupe et cherchent à se conformer à ses normes et ses valeurs, plus ils s'éloignent des attentes institutionnelles* » (Hernandez et al., 2014, p. 166). Le besoin de reconnaissance sociale est alors supérieur au besoin de reconnaissance scolaire, l'écart est trop grand entre les deux attentes et conduit à la démobilisation du jeune, « *ces jeunes disent ne pas se rendre au collège avec plaisir et n'en comprennent plus ni le sens ni les missions* » (Hernandez et al., 2014, p.166). Ainsi, il est important de considérer que les adolescents sont soumis à plusieurs types de contraintes : celles des adultes (entendues comme ce qui est attendu d'eux) et celles des pairs (en termes de conformité aux normes valorisées). Périer (2009) parle, pour les élèves de milieux populaires, de tension entre la reconnaissance de l'importance de l'école et de la solidarité au groupe d'origine ou groupe de pairs (entendu comme la fidélité à la culture de la communauté de la famille ou de la cité). La résolution de ces conflits/tensions dépend de plusieurs facteurs : familiaux, institutionnels, personnels (notamment le besoin de reconnaissance scolaire et ou sociale) et est variable dans le temps. Cette résolution peut conduire à une démobilisation scolaire, notamment pour les adolescents ayant de forts besoins de reconnaissance de leurs pairs.

2.2.3. De la déscolarisation au décrochage social

Des auteurs rapprochent la notion de déscolarisation dans l'école avec la notion de décrochage de l'intérieur (Bautier et al, 2002). Ici, en évoquant la déscolarisation au sein même de l'école, ils font référence au processus de décrochage scolaire, évoqué précédemment, avec de multiples facteurs conduisant à la déscolarisation (Bautier et al., 2002, p41). Ainsi, la déscolarisation résulte de multiples facteurs tant organisationnels, individuels que socio-culturels (Janosz, Leblanc, 1996, 61-88).

Esterle-Hedibel (2006) qualifie la déscolarisation comme étant « *la mise hors de l'établissement scolaire de l'élève concerné* » (p.43). Cette mise en dehors de l'institution scolaire peut se faire de manière silencieuse ou au contraire, de manière violente, par procédure d'exclusion définitive ou de conseil de discipline (p.52). On peut alors considérer ce terme dans son sens négatif en tant que perte de scolarisation alors que certains auteurs l'ont perçu comme plutôt positif comme Illitch (1971).

Être déscolarisé signifie ne pas être ou ne plus être scolarisé, on parle d'errance, de situation en creux (Proteau, 2003, p.103). On perçoit, alors, le risque pour le jeune concerné, qui, sans formation de base, aura du mal à accéder à un emploi. Ainsi, être déscolarisé signifie ne pas répondre à la norme instituée de la scolarisation, en d'autres termes, être déviant.

Geay et Meunier (2003) parlent de la déscolarisation pour évoquer la situation objective de l'élève, c'est-à-dire lorsqu'il ne fréquente plus l'établissement scolaire.

Les conséquences de la déscolarisation sont nombreuses. Esterle-Hedibel (2006) parle de l'école qui déscolarise, en évoquant que les difficultés scolaires, l'intégration d'une vision de « mauvais élève » et l'incapacité d'y faire face, conditionnent les élèves, pas initialement opposés à l'école, à devenir déviants et à contester les normes scolaires. Ainsi, Walgrave (1992, p33-51) **associe l'échec scolaire au processus de délinquance juvénile**, tout comme Roché (2001) qui évoque un lien entre la frustration scolaire et la délinquance, étant donné que le collège met en lumière les inégalités et bloque la perception de réussite, notamment pour les élèves de milieu social défavorisé. L'école serait alors un lieu où les inégalités sociales seraient perpétuées, les élèves défavorisés se sentiraient leurrés et tomberaient dans une révolte au travers de la délinquance. Il faut, cependant, nuancer ces propos étant donné que tous les élèves en situation de démobilisation et d'échec scolaire ne deviennent pas des délinquants.

D'autres conséquences de la déscolarisation sont à trouver dans la projection des jeunes sans formation dans un nouveau monde, celui du travail, dans lequel ils doivent effectuer un choix de métier. Ainsi, cette dernière étape du processus de décrochage scolaire est en réalité la première étape du processus de décrochage social. En effet, l'échec scolaire limite l'ascension sociale, ou, en tout cas, la perception des jeunes à gravir les échelons et à trouver des emplois qualifiés. Comme le précisent Dufour et Frimousse (2006), la grande majorité des jeunes à faible capital scolaire ont des objectifs modestes, ils s'orientent vers des emplois peu qualifiés et « *semblent avoir déjà fait le deuil de leurs rêves* » (p.152). Ils ont donc un sentiment d'exclusion porté par leur échec dans le cursus scolaire et leur ressenti, à la suite de leurs premières expériences professionnelles. Les jeunes en décrochage scolaire peuvent alors se retrouver dans la classification sociale des NEET (Not in Education, Employment or Training), c'est-à-dire sans emploi, sans formation et sans étude.

Bourdieu (1971), en parlant de reproduction culturelle et de reproduction sociale, laisse entendre que ce processus est transmissible des parents aux enfants, ce qui voudrait dire que le décrochage scolaire et le décrochage social sont transmissibles d'une génération à l'autre et empêchent cette mobilité sociale, « tel père, tel fils ». Ainsi, à nouveau, une certaine vision de l'école peut être transmise lors de la socialisation primaire au travers de la première instance de socialisation, la famille.

Cependant, d'autres auteurs tels que Boivin (2003) considèrent le **décrochage scolaire comme une solution**. En effet, ce dernier montre que les jeunes en situation de décrochage se situent dans une impasse personnelle et professionnelle et trouvent des solutions dans un nouveau monde, celui du marché du travail. Il démontre que les jeunes associent un sens différent en fonction de leur groupe social. Ainsi, pour certains, quitter l'école permet d'avoir une perspective de choix professionnels afin de sélectionner celui qui semble convenir. Pour certains, laisser l'école signifie quitter des difficultés qu'ils vivront de manière différente en entrant dans le monde du travail et enfin, pour d'autres, quitter l'école signifie être intégré dans un milieu où ils seront reconnus.

2.2.4. Vers un changement de perspective d'analyse du processus : les approches « orientées activités » et le rôle des interactions

Souhaitant dépasser la vision de l'élève décrocheur, vision conduisant à identifier des mesures destinées à le ramener au sein du système scolaire, une nouvelle approche de recherche en

termes d'analyse de politiques publiques d'éducation cherche, quant à elle, à comprendre les causes provoquant l'abandon scolaire de certains élèves, dans un objectif de lutte, d'amélioration de fonctionnement de cette institution (Bruno et al., 2017). Ainsi, chercher à comprendre les raisons de l'abandon scolaire revient à adopter des approches dites « orientées activité » (Durand, De Saint-Georges, Meuwly-Bonte, 2006 ; Yvon, Durand, 2012), les phénomènes éducatifs étant multifactoriels, difficilement prévisibles, impliquant de nombreux acteurs et prenant place dans les interactions. Cette approche « orientée activité » se concentre sur ces interactions en considérant que l'initiation du décrochage scolaire se fait par une phase de « décrochage de l'intérieur », qui invite à identifier qui joue un rôle et à quel moment. On cherche à comprendre la réalité du processus, notamment par la mobilisation des méthodes épistémologiques de l'action cherchant à coller au mieux avec le réel (Flavier, Moussay, Méard, 2013). Ainsi, des auteurs étudient les élèves en situation d'activité (cours d'EPS ou cours de Mathématiques, par exemple) et parviennent à identifier des alternances de moments d'engagement et de décrochage (Veyrunes, Gal-Petitfaux, Durand, 2009) et à mettre même en lumière la part dite publique et la part dissimulée des élèves dits « décrocheurs de l'intérieur » (Guérin, Pasco et Riff, 2008). Ainsi, comprendre le processus de décrochage scolaire est bien plus difficile qu'il n'y paraît par l'alternance de phases engagées et désengagées ainsi que par les éléments visibles et invisibles du phénomène.

Flavier et Méard (2016) choisissent un angle particulier pour étudier le décrochage scolaire, celui de « l'activité », en considérant que l'activité des élèves est singulière et en interdépendance avec celle de l'enseignant, courant parfois le risque du décrochage professionnel (Clot, 2008). Le décrochage scolaire peut donc être perçu au travers du délitement du processus de co-construction de l'efficacité et du sens du travail scolaire, tant par l'enseignant que par l'élève. Lutter contre le décrochage scolaire revient alors à initier un traitement global mais également individualisé étant donné que chaque situation est particulière et que chaque acteur attribue un sens particulier à ces situations.

Ainsi, Bruno et al. (2017) décrivent le processus de décrochage scolaire comme étant plus fin qu'une simple manifestation repérable d'une population possédant certaines caractéristiques familiales, personnelles et institutionnelles déterminantes. Les auteurs précisent qu'il doit être traité comme étant un processus coconstruit « en situation », notamment dans les interactions ayant lieu entre les enseignants et les élèves d'une classe (Bautier et al., 2002 ; Bonnéry, 2003 ; Méard, 2013). Cette approche « orientée activité » a pour bénéfice de restaurer le pouvoir d'agir aux acteurs autorisés (Clot, 2008) et réintègre ainsi pleinement le rôle de l'enseignant

dans sa classe, notamment au travers du sens qu'il confère à son activité. Certains auteurs tels que Flavier et Méard (2016) étudient alors le décrochage scolaire conjointement avec le décrochage professionnel. Il convient, tout de même, de noter une limite à cette approche d'analyse du décrochage scolaire. En effet, Bruno et al. (2017) soulignent que bien qu'en analysant des activités de court ou moyen terme par des méthodologies longitudinales dans lesquelles un décrochage peut être montré, il reste parfois difficile d'articuler ces activités à un processus manifesté sur le long terme, qu'est le décrochage scolaire.

Le décrochage scolaire représente un nœud de contradictions, avec, d'un côté, les structures sociales imposant des normes scolaires parfois difficilement atteignables pour certains jeunes, et de l'autre côté, des attentes formulées par les jeunes, non remplies par l'institution scolaire fonctionnant sur le principe de compétition générant dans leurs rangs des « reçus » et des « collés » (Bernard, 2015). Les logiques d'actions d'une partie des jeunes ne trouvent pas alors de possibilité de réalisation dans cette société structurée autour de la réussite scolaire matérialisée par l'obtention du saint Graal, le diplôme, rassurant à la fois leurs familles et leurs futurs employeurs quant à leurs compétences. Aujourd'hui, l'augmentation du nombre de bacheliers professionnels inquiète et laisse penser à un déplacement du décrochage scolaire vers un décrochage du supérieur, notamment en BTS ou à l'université (Bernard, 2015). En effet, selon la DEPP (2014), la part des bacheliers professionnels étant en université et obtenant leur licence en quatre ans ne dépasse pas 6% et selon l'OCDE (2013) 20% des étudiants quittent leur formation du supérieur sans diplôme (cité dans Bernard, 2015, p.8). Ainsi, le décrochage scolaire est un processus qui peut intervenir très tôt (dès la préscolarisation ou à la maternelle) mais il peut également se déclencher ou prendre de l'ampleur plus tard, lors des études supérieures.

À retenir Section 1.

Bien qu'étudiée en sociologie (Beaud et Pialoux, 2003 ; Roulleau-Berger, 1991 ; Dubet, 1987), les jeunes de 16 à 25 ans de faible capital scolaire (de niveau de formation inférieur ou égal au BEP) représentent une population peu étudiée dans le cadre des sciences de gestion. À titre d'exemple, seules quelques thèses ont abordé cette population (Dufour, 2008 ; Sabouné, 2012 ; Montargot, 2013).

Cette section avait ainsi pour objectif de mieux définir le public que nous allons étudier dans le cadre de notre thèse. Nous avons tenté de préciser ce qu'étaient la faible qualification et le décrochage et les avons reliés à la notion de socialisation primaire représentée par les premiers instants des trajectoires de socialisation.

Nous retenons l'approche du décrochage scolaire dite « par activité » qui fait appel à une vision plus interactionniste. De plus, nous adoptons l'approche par les besoins (Dufour et Lacaze, 2010) et identifions que la socialisation organisationnelle ne peut se limiter à l'organisation mais qu'elle doit être considérée dans sa globalité, c'est-à-dire en examinant le passé du jeune (prise en considération des sources de socialisation primaires) avec les différents acteurs que sont la famille et l'école.

SECTION 2 : QU'EST-CE QUE LA SOCIALISATION PROFESSIONNELLE ?

Encadré abductif 2 : la socialisation professionnelle

En situation de décrochage, les jeunes doivent trouver de nouvelles alternatives proposées notamment par les missions locales ou autres organismes qui prennent le relais de l'école afin que ces jeunes ne deviennent pas des « invisibles ». Kévin a d'ailleurs entendu parler des Compagnons du Devoir au travers de sa mission locale.

La trajectoire de socialisation avance alors vers une nouvelle phase, relative à un choix métier appelée socialisation professionnelle. Le choix métier s'accompagne également du choix de l'organisme de formation professionnelle au sein duquel le jeune va apprendre ce métier.

Les Compagnons ont pour habitude d'accueillir, en leur sein, des jeunes qui postulent pour entrer dans cet organisme de formation en ayant pleinement connaissance de sa réputation, son excellence et avec une idée précise du métier qu'ils souhaitent apprendre. Or, le public du programme « 100% inclusion », comme nous avons pu le voir dans l'exemple de Kévin, ne connaissait pas ou peu les Compagnons du Devoir, percevait cette école comme étant inaccessible « *les Compagnons ça doit être beaucoup trop difficile pour moi. On m'a dit que jamais je n'y arriverai car c'est l'élite* » (Observation IDF 19/04/22) et arrivait parfois sans idée de métier précise (pour Kévin, l'hésitation entre la plomberie, l'électricité, la maçonnerie, ...).

Ce programme « 100% inclusion », pensé en amont de l'entrée en apprentissage est un programme de découverte professionnelle (tant du métier que de l'organisme de formation). Les Compagnons exercent un rôle clé dans la socialisation professionnelle des jeunes afin d'en faire des « Hommes de métier ». Cependant, l'AOC DT représente une institution singulière dans la mesure où sa mission ne se cantonne pas à de la formation au métier. En effet, nous avons pu entendre très régulièrement au sein de l'organisation que « le métier est un moyen et non une fin ». Les valeurs sont ainsi organisées autour de la création des « hommes de métier » renvoyant à la maîtrise des savoir-faire mais également des savoir-être. L'expression très répandue au sein de l'association « former des Hommes de métier et des Hommes tout court » montre que la formation ne s'arrête pas à l'apprentissage du métier mais qu'elle va bien au-delà en touchant aux valeurs intrinsèques des individus formés. Ainsi, le dispositif compagnonnique

adressé aux jeunes recrutés en alternance, propose un chemin vers l'excellence se pensant comme une construction de soi et de l'apprentissage du métier.

Afin d'accéder à l'apprentissage, plusieurs conditions doivent être remplies par le jeune : il faut avoir 15 ans, choisir un métier (avoir réalisé des stages d'observation), se préinscrire en CFA, trouver un employeur et signer un contrat. Or, ces étapes se préparent et le programme « 100% inclusion » est ainsi considéré comme une préparation à ces conditions à remplir. Au sein de l'AOCDF, la formation s'articule donc entre l'entreprise (avec la formation pratique par la participation à la réalisation d'ouvrages, le suivi du tuteur désigné en entreprise) et le centre de formation (avec la formation technique et pratique, l'enseignement général et les ateliers complémentaires). Cette alternance par l'apprentissage du métier au sein de plusieurs organisations influence la socialisation professionnelle du jeune. En effet, la formation professionnelle et notamment l'un de ses systèmes, le dispositif d'alternance, est considérée comme une instance de socialisation professionnelle (Dubar, 1998 ; Masdonati, 2007) par l'apprentissage du métier partagé entre l'entreprise et l'organisme de formation. Ce doublement des instances et cette décomposition du temps peuvent conduire à des tensions et difficultés d'intégration (Maizeray et al., 2020). La formation en alternance peut être pensée comme espace de socialisation (Crottaz, Delobbe et Fellay Morante, 2021) dans lequel les apprentis vivent une transition entre le monde scolaire et professionnel (Cohen-Scali, 2000).

La grille de lecture de la socialisation professionnelle, notamment dans un contexte d'apprentissage en alternance, semble nécessaire. Cette socialisation professionnelle représentant en quelque sorte la deuxième étape de la trajectoire de socialisation de notre persona, Kévin, quittant le monde scolaire (au sein duquel il était considéré comme décrocheur) pour l'entrée dans le monde professionnel (lui ouvrant de nouvelles perspectives).

En situation de décrochage scolaire, la porte de sortie imaginée par les jeunes se trouve dans l'exercice d'un métier manuel. La trajectoire de socialisation s'oriente alors vers la construction d'un choix professionnel qui est éclairé par le champ de la socialisation professionnelle.

Ce champ nous semble particulièrement intéressant dans notre cas puisque nous proposons d'étudier un organisme de formation professionnelle ancré sur le compagnonnage au sein duquel le métier tient une place centrale. L'étude de ce terrain, sortant des sentiers battus dans les recherches en sciences de gestion, vient alors apporter un éclairage intéressant au travers de la littérature sur la socialisation professionnelle. De plus, le métier semble faire le pont entre

les différentes organisations auxquelles le jeune va devoir être socialisé, notamment dans le cadre de la formation en alternance entre l'organisme de formation et l'entreprise.

L'objectif de cette section est de définir la notion de socialisation professionnelle en présentant son émergence (1.) et en montrant son positionnement dans le temps (2.). Nous nous concentrerons, ensuite, sur la construction de l'identité professionnelle au travers de la formation professionnelle (3.) et préciserons le pont entre la socialisation professionnelle et organisationnelle au travers de la formation en alternance (4.), au cœur du modèle proposé par l'organisation étudiée.

1. Des professions à la socialisation professionnelle

Avant de décrire précisément ce qu'est la socialisation professionnelle, il nous paraît nécessaire d'effectuer un détour par l'histoire et l'origine du terme « sociologie des professions » afin de comprendre comment nous sommes passés des « professions » à la « socialisation professionnelle ».

Dubar (2015) part du terme « profession » et distingue deux sens principaux correspondant à la traduction anglaise de deux mots différents. Ainsi, parler de profession peut être relatif au mot anglais « occupations » faisant référence à l'ensemble des « emplois », mais également les « professions » dites libérales et savantes de l'anglais « professions ». Si on introduit la notion de métier, il devient nécessaire de faire un lien entre les « professions » au sens libéral et les « métiers » puisqu'ils partagent une origine commune, celle des corporations. Les corporations distinguaient les personnes ayant « droit au corps » c'est-à-dire pouvant faire partie d'une corporation officiellement reconnue et les individus n'y ayant pas droit. Le terme profession vient alors de l'expression « profession de foi » accomplie lors des cérémonies d'intronisation dans les corporations. A cette époque, les arts libéraux et mécaniques relevaient d'une même corporation prenant la forme de « métiers jurés » par la profession de l'art.

« C'est au sein des premières villes que les artisans et les commerçants se seraient [...] regroupés, par quartier et par rue, parce qu'ils avaient des modes de vie, des activités et des objectifs semblables [...]. C'est en constituant des groupements souvent d'essence religieuse, confréries, charités, patronages, qu'ils auraient inventé, dans le champ économique, la forme corporative, désignée alors par des termes divers (guildes, ...) » (Dubar & Tripiet, 1998, p.19).

Ainsi, par l'activité, puis la corporation, est né le terme de « profession ».

Avec l'apparition des universités, les arts libéraux et mécaniques viennent à se séparer, d'où l'opposition entre « les professions » enseignées dans les universités et les « métiers » relatifs aux arts dits mécaniques, où le travail des mains devient prééminent. On commence ainsi à percevoir l'opposition entre « professions » et « métiers » tels que distingués socialement parfois et que l'on retrouve toujours de nos jours : tête/main, intellectuels/manuels (Dubar, 2015, p. 124).

Selon Sewell (1980), à cette époque, faire l'apprentissage du métier ne signifiait pas seulement acquérir une habileté nécessaire pour exercer une activité, c'était également l'entrée dans une communauté morale corporative, avec des Hommes ayant prêté serment de fidélité et qui vénéraient le saint patron auquel ils étaient associés. Le langage corporatif était prééminent et permettait de distinguer l'appartenance à une corporation particulière. On considérait le métier comme un moyen d'asseoir sa position dans la vie (Sewell, 1980).

La compréhension de toutes ces distinctions terminologiques est nécessaire puisque de nos jours, des organisations telles que celle étudiée dans le cadre de notre terrain d'étude, l'Association Ouvrière des Compagnons du devoir et du Tour de France, sont fondées sur ces principes. Le métier ayant une place prépondérante dans l'organisation, considéré comme vecteur de savoirs, il est toujours perçu comme un moyen d'asseoir sa position dans la vie (Sewell, 1980).

Au-delà de la terminologie, il est important de comprendre où se situe la socialisation professionnelle dans la vie d'un individu.

2. Le positionnement de la socialisation professionnelle dans le temps

La distinction entre socialisation primaire et secondaire permet de positionner la socialisation professionnelle comme faisant partie de la socialisation secondaire, qui intervient après les socialisations primaires. On peut parler de *reconstruction* selon Darmon (2006) qui doit combiner les compétences accumulées lors des socialisations précédentes (Denave, 2020). Cette socialisation secondaire peut également être nommée socialisation professionnelle pour Lemaire & Lespinasse (2013). Le travail occupe donc une place privilégiée dans l'étude de la socialisation des adultes, la socialisation secondaire.

Moore (1969) cherche à prouver que la socialisation professionnelle existe bel et bien et pour cela, il s'appuie également sur la temporalité du concept de socialisation professionnelle. Il part d'un constat, la préparation à une profession signifie soit un « conditionnement » qui implique un ajustement forcé à une réalité considérée comme désagréable ou un « engagement » envers une organisation avec une acceptation volontaire des tâches perçues comme agréables. Ce conditionnement et cet engagement ne peuvent pas être appris dans l'enfance, ils résultent donc d'un autre type de socialisation, « la socialisation professionnelle ». Pour lui, la socialisation est un apprentissage mais également une intériorisation des normes appropriées. De plus, il estime que la socialisation de l'individu vis-à-vis des normes établies n'est efficace que s'il existe un lien dit affectif entre le « socialisé » et le/les « socialisateur(s) ». La crainte de la sanction ne peut être suffisante pour affecter l'attitude de l'individu (Lacaze, 2001). Ce lien affectif existe avant la socialisation professionnelle, en effet, il est conditionné par ce que Moore (1969) appelle « socialisation antérieure ». Les institutions de formation ont également un rôle dans la « socialisation professionnelle » des individus. Ensuite, lorsque l'individu entre dans une entreprise, on parlera de « socialisation organisationnelle » (Lacaze, 2001).

S'interroger sur la socialisation professionnelle, c'est se demander comment on devient professeur, maçon, jardinier, ... Darmon (2006) pose la question de la manière suivante : « *comment et dans quelle mesure, la formation professionnelle (y compris scolaire) et le monde du travail viennent à construire un nouvel individu ?* » (Darmon, 2006, p.73).

En étudiant la socialisation professionnelle, les sociologues se sont, dans un premier temps, intéressés à des professions ayant un haut statut comme, par exemple, les médecins (Darmon, 2006, Chapitre 3) pour poursuivre leurs études au travers d'activités professionnelles plus informelles. A titre d'exemple, Pryen (1999) étudie la socialisation des prostituées.

Comme évoqué précédemment, la socialisation professionnelle se construit à partir des socialisations primaires. Ainsi, s'orienter dans un métier, aspirer à une voie scolaire ou professionnelle est en quelque sorte un choix individuel mais pas seulement, c'est un choix reflet du milieu familial, social et genré (Denave, 2020).

Le rôle de la famille semble décisif, c'est ce que souligne Moreau (2003) lorsqu'il dit : « *une fréquence significative d'apprentis apprend le même métier qu'un membre de la parenté proche* » (P.162). Les parents sont ainsi des transmetteurs implicites (en transmettant et en

faisant participer leurs enfants à leur activité professionnelle) ou explicites (en inscrivant leurs enfants dans une activité) quant aux goûts de leurs enfants pour certaines activités. Ainsi, voir régulièrement son père prendre du plaisir à réparer une voiture, le seconder dans cette tâche participerait à l'orientation du jeune dans des formations orientées autour de l'automobile (Moreau, 2003, P.150).

La famille apparaît, alors, comme une source importante de construction d'aspiration professionnelle puisqu'elle est une première instance participant à la fabrique d'une vocation. En reprenant, par exemple, l'analyse de Bertrand (2011), on constate le rôle majeur des pères dans l'initiation précoce à la pratique du football de leur enfant. En effet, ils inscrivent leurs fils très jeunes en club, ils les accompagnent aux entraînements, suivent leurs matchs. Le sociologue souligne également que la « culture footballistique » propre à renforcer le goût de la pratique est construite, la réussite sportive permet à l'enfant de nourrir son sentiment d'être doué et fait pour cela. Ainsi, la vocation naît en partie dans la sphère familiale (Sorignet, 2004). Cette vocation peut également s'appliquer à des « activités pénibles » (Champagne, 1986, p61). À titre d'exemple, Pinçon et Rendu (1986) citent le cas d'un ouvrier en fonderie qui a vécu une entrée à l'usine à ses quatorze ans en considérant cela comme étant une vocation. En effet, l'ouvrier étant issu d'une lignée de mouleurs, il a intériorisé, par la famille, le goût du métier (p94). D'après une étude de Peugny (2013), « *sept enfants d'ouvriers sur dix exercent eux-mêmes des emplois d'exécution* » (p62). Ainsi, il semble que l'orientation professionnelle soit conditionnée aux origines sociales. Il existe une forte corrélation entre la durée de scolarité, la filière poursuivie et le niveau de diplôme des parents (Denave, 2020).

S'orienter professionnellement est également déterminé par le sexe et la socialisation genrée relative à la division sexuée du travail (Kergoat, 1992). En effet, malgré certaines spécialisations mixtes, beaucoup de secteurs professionnels restent encore largement à dominante masculine ou féminine. Denave et Renard (2017) soulignent que lorsque des jeunes hésitent entre plusieurs orientations professionnelles, c'est quasi-exclusivement entre celles principalement investies par les jeunes de leur sexe.

Cependant, il se peut également que l'entrée dans une formation professionnelle ou dans un métier se fasse sans vocation ou prérequis initial. L'orientation peut parfois avoir lieu en absence d'aspiration professionnelle. Moreau (2003) déclare que « *parfois, c'est le métier qui choisit l'apprenti* » (p61). Les raisons du choix d'un métier peuvent alors être alimentaires, liées à la sécurité de l'emploi ou encore liées aux avantages statutaires (Malochet, 2011).

Ainsi, Jeanjean (2006) signale qu'aucun des égoutiers rencontrés lors de son étude n'a véritablement choisi de travailler pour le service des eaux usées, ce sont des hommes qui ont quitté l'école précocement, qui ont souvent traversé des moments difficiles et qui cherchent à entrer dans une administration afin d'y trouver un peu de stabilité et se mettre à l'abri des incertitudes. Par conséquent, pour certains métiers il semble ne pas y avoir de vocation : on ne devient pas éboueur par vocation, mais c'est là encore, l'accès à l'emploi public qui motive (Bret, 2020).

Des chercheurs, en étudiant différents corps de métier allant des enseignants en passant par les footballeurs sans oublier les gardiens de prison, ont tenté de définir la socialisation professionnelle (Martineau & al., 2009). Nous pouvons, par exemple, citer Clark (1997, p. 442) qui soutient que la socialisation professionnelle est une « *acquisition des connaissances, des compétences, de la valeur, des rôles et des attitudes associés à l'exercice d'une profession particulière* » (traduction de l'auteur) ; Lacey (1994, p. 6122) affirme que la socialisation professionnelle relative aux enseignants : « *désigne le processus de changement par lequel les individus deviennent membres de la profession d'enseignant et assument ensuite des rôles de plus en plus matures, généralement de statut plus élevé, au sein de la profession* » (traduction de l'auteur). On perçoit alors la notion de processus, également présente dans la définition de Dunn, Linda et Seff (1994, p. 375) qui diront que la socialisation professionnelle est un processus : « *par lequel les individus acquièrent les attitudes, les croyances, les valeurs et les compétences nécessaires pour participer efficacement à la vie sociale organisée* » (traduction de l'auteur).

Ainsi, plusieurs caractéristiques communes peuvent être soulignées dans ce tour d'horizon. La socialisation professionnelle est considérée comme un processus dans lequel un individu va acquérir certaines valeurs, attitudes associées à un rôle relatif à la pratique de sa profession. Ce processus comprend des aspects multidimensionnels à la fois interactifs, cognitifs et affectifs (Dubar, 1998). Il se traduit par une forme d'acquisition de la culture de la profession qui se vérifie au travers des valeurs, connaissances et compétences acquises par l'individu (Allen & Meyer, 1990 ; Ashforth & Saks, 1996). Autrement dit, pour vérifier qu'un individu est socialisé professionnellement, on analyse son attitude et sa pratique au travail (Keith & Moore, 1995). Enfin, l'identité professionnelle de l'individu, par l'apprentissage de ce processus, va se voir transformée (Martineau, 2008), on parlera alors de changement identitaire dans lequel l'individu se définit par rapport à son groupe de profession. Goffman (1975) parle de

construction des identités sociales « réelles » par les identités sociales héritées de la génération précédente, une partie de l'identité sociale est alors conférée. À cela, s'ajoute les identités « virtuelles » acquises lors de la socialisation primaire, sans oublier également les identités « possibles », c'est-à-dire les identités professionnelles qui sont construites au cours de la socialisation secondaire.

3. La construction de l'identité professionnelle par la formation professionnelle

Parler de transition à l'emploi permet de mieux situer la socialisation professionnelle, notamment par l'étude de la formation professionnelle, véritable pont entre socialisation scolaire (socialisation primaire) et socialisation professionnelle (secondaire).

La formation est définie comme une période de construction de l'identité professionnelle. Choisir une formation professionnelle, c'est donc manifester une identité professionnelle souhaitée. Passer par une formation professionnelle induit une socialisation professionnelle en tant qu'initiation à la culture professionnelle et à la conversion de l'individu à une nouvelle conception du monde et de soi, autrement dit, à une nouvelle identité (Deschamps et al., 1999).

Les objectifs de la socialisation professionnelle sont tournés vers l'apprentissage du métier, c'est-à-dire, l'acquisition de pratiques mais également de normes et valeurs. La volonté derrière la socialisation professionnelle est de faciliter la transition à l'emploi et à l'insertion professionnelle pour éviter des décrochages qui peuvent être coûteux tant pour les personnes que pour les États (Fassa & Gross, 2020).

La formation professionnelle déclenche un apprentissage théorique et pratique en école et est également l'occasion de se confronter au monde du travail et à ses règles dans le milieu de l'entreprise (Fassa & Gross, 2020). Cette formation initiale correspond alors à une période de vie primordiale dans la construction du professionnel et va se dérouler en plusieurs étapes.

Hughes (1958) aborde la socialisation professionnelle en proposant un « *schéma général de référence pour étudier la formation à des professions très diverses* » qu'il va nommer « *la fabrication d'un médecin* ». Il propose un modèle de socialisation professionnelle en tant qu'initiation à la culture professionnelle et comme conversion de l'individu à une nouvelle

conception tant de lui-même que du monde qui l'entoure et qui évoque donc la construction d'une nouvelle identité (Dubar, 2015).

Hughes (cité dans Dubar, 1998, p.135) développe trois mécanismes de socialisation professionnelle :

1/ Le premier étant « le passage à travers le miroir » sorte d'immersion brutale dans la « culture professionnelle ». C'est en réalité l'inverse de la culture profane de la socialisation primaire. Cette étape est perçue comme découverte de la réalité désenchantée du monde professionnel et doit intervenir au bon moment (pas trop tôt ni trop tard) pour ne pas être trop traumatisante, elle devient excitante si elle survient au temps juste. Ce mécanisme permet au professionnel en construction de se constituer un ensemble de représentations appuyées sur des apprentissages théoriques lors de la formation initiale et continue (Lemaire & Lespinasse, 2013).

2/ Le second concerne « l'installation dans la dualité » entre « monde idéal » et le « modèle pratique ». Ici, le « monde idéal » signifie l'image de marque de la profession, sa dimension symbolique, alors que le « modèle pratique », lui, concerne les tâches quotidiennes et les travaux à réaliser. On parle donc d'opposition entre la valorisation d'une profession et la réalité quotidienne de sa pratique. La gestion de cette dualité se fait, selon lui, par la constitution et l'identification d'un « groupe de référence » au sein de la profession représentant une anticipation souhaitable des positions et une instance de légitimation des capacités. Ainsi, en se comparant au groupe de référence, doté d'un statut social plus élevé que leur groupe d'appartenance, les individus se sentent frustrés et souhaitent, à l'avenir, appartenir à ce groupe de référence. Cette identification anticipée facilite l'acquisition de normes, valeurs, modèles et comportements du groupe de référence dans l'objectif de l'intégrer. On peut même parler de socialisation anticipatrice.

3/ Enfin, l'ajustement de la conception de soi, autrement dit l'identité professionnelle en train de se construire, le processus d'identification au rôle. On peut parler de phase de conversion ultime où l'individu va pouvoir prendre conscience de ses capacités physiques, personnelles de ses goûts et les positionner en face des chances de carrières escomptées dans le futur (notamment par l'identification de filières possibles, formelles ou informelles). Ensuite, l'individu doit mettre en relation des critères de succès professionnels, faire des choix judicieux pour les groupes de références. En somme, il doit prendre les bonnes décisions et mettre en œuvre les stratégies de carrières définies en fonction de l'évolution du système (Bordes, 2013).

Merton (1997) développe l'idée d'une « socialisation anticipatrice » en s'appuyant sur la théorie de groupe de référence et en la définissant comme un processus d'apprentissage et d'intériorisation des valeurs d'un groupe de référence auquel l'individu souhaite appartenir.

De plus, le terme « rôle » peut être complété par les notions de Goffman (2003) tirées du milieu théâtral. En effet, il parle de « présentation de soi », l'acteur de la société va donner une idée de vraisemblance au rôle joué parmi ses pairs. On parle de double identité impliquée dans l'intégration dans un groupe professionnel avec à la fois la réalité personnelle mais également la réalité professionnelle (Lemaire & Lespinasse, 2013).

C'est alors que la perspective de la socialisation professionnelle prend une autre dimension avec Hughes (1958) puisqu'il étend à toutes les activités de travail les questions énumérées par la sociologie des « professions » (Dubar, 2015).

Ainsi, pour lui, le travail ne se résume pas à une simple transaction économique, il occupe une place centrale dans la construction de l'identité relative à la fois à l'organisation matérielle et au prestige symbolique de la profession exercée (Alain & Pruvost, 2011).

Hughes (1996) estime que le métier engendre la création d'une identification « irrévocable » tant on fait corps avec lui, le travail et le soi sont donc indissolubles. Ainsi, il se peut que la sphère privée vienne à être absorbée par la sphère professionnelle, notamment dans des institutions de type militaire, religieuse, médicale... Si tel est le cas, une reconfiguration des apprentissages de la socialisation primaire se met en place, par un processus nommé par Goffman (1974) de dépersonnalisation engendrant une adoption d'une nouvelle conception du monde. L'étude d'Alain & Pruvost (2011) souligne ce point pour le métier de policier, l'engagement professionnel devient partie intégrante de la présentation de soi et du rapport au monde. Ainsi, dans ce cadre, ils fournissent une définition de la socialisation professionnelle comme étant : « *l'ensemble des étapes qui permettent à un professionnel de le devenir à part entière* » (Alain & Pruvost, 2011, p. 267).

Alain & Pruvost (2011) parlent également de la formation professionnelle comme moment pivot dans ces étapes pour devenir « *professionnel à part entière* » (P.267). En effet, ils soulignent qu'à cette occasion, il existe une « *initiation à la culture professionnelle qui fait passer du statut de profane à celui de professionnel* » (p,267). C'est ce que Hughes (1996)

expliquait avec le passage de « l'autre côté du miroir » impliquant la perte d'un regard dit naïf. La formation donne une licence permettant à celui qui la possède d'être habilité à exercer une mission spécifique, allant parfois même à un monopole (Alain & Pruvost, 2011, p.268).

La socialisation professionnelle déclenchée, en partie, par le processus de formation professionnelle est comprise dans deux mouvements :

- Le premier, avec la conversion commune au métier, l'apprentissage des ficelles du métier que le commun des citoyens ne peut exercer, qui crée une solidarité de corps et renforce le groupe des « pairs » (Hughes, 1996).
- Le second, où les nouvelles recrues découvrent les variétés de positionnement, les discriminations internes.

Le secret professionnel tient une part importante dans ce processus de conversion professionnelle. Cependant, la socialisation professionnelle ne s'arrête nullement aux principes appris en école, qualifiés parfois de trop théoriques, elle se traduit également, en pratique, lors de la prise de poste (Alain & Pruvost, 2011, p.268).

La socialisation professionnelle, dans le temps, ne se réduit pas au choc initial d'entrée de l'individu dans sa première affectation, mais elle va varier tout au long de la carrière. Ainsi, Hughes (1996) souligne que le cycle de vie (jeune ou plus âgé, venant de se marier, proche de la retraite...) compte dans la progression de la carrière (Alain & Pruvost, 2011, p.268).

La socialisation professionnelle est également un processus dynamique puisqu'elle est reliée à l'évolution même des professions tant en termes de missions que de techniques. Un ajustement aux nouveaux paramètres doit donc avoir lieu (Alain & Pruvost, 2011, p.269).

La socialisation professionnelle est dépendante des interactions et des sous-groupes dominants qui déterminent, notamment, le profil de nouvelles recrues et produisent un effet dit de moulage. Ainsi, des groupes dominants dans une profession vont avoir un impact réel sur la socialisation de nouvelles recrues et sur les attendus des normes professionnelles comme le souligne Strauss (1992). Cependant, la mobilité professionnelle ne conduit pas toujours à une redéfinition des normes professionnelles, les groupes n'ayant pas tous le même pouvoir de redéfinition des règles (Alain & Pruvost, 2011, p.269).

Des travaux plus récents montrent l'évolution de la socialisation professionnelle s'inscrivant dans une approche plus interactionniste (Bordes, 2007). On étudie alors la socialisation du point de vue des échanges entre acteurs et ainsi, on introduit la notion de réciprocité, notifiée notamment par les travaux des anthropologues. On parlera alors de logique de don contre don (Caillé, 2007) régulant les interactions par un équilibre entre obligation de donner, recevoir et

rendre (Bordes, 2013). Bordes (2013), pour parler de socialisation professionnelle, utilise la notion de « socialisation réciproque » qui permet à la fois au novice d'apprendre du professionnel mais également au professionnel, par la transmission de connaissances, de développer ses savoirs, savoir-faire et savoir-être. Ces interactions permettront ainsi « *aux individus de s'inscrire dans une profession et aux professionnels de faire évoluer les cadres de la profession tout en affirmant leur place dans la profession par leur appartenance au groupe de référence* » (Bordes, 2013, p. 298). La socialisation professionnelle se construit donc dans la réciprocité.

Ainsi, pour Alain & Pruvost (2011), la socialisation professionnelle est contenue à la fois dans un « *socle dur des croyances partagées* » fondant la culture professionnelle mais également dans « *un socle plus mouvant des changements de position* » (p. 269).

4. La formation en alternance : un pont entre la socialisation professionnelle et organisationnelle

En parlant de changement de position, le contexte de la formation en alternance est particulièrement intéressant à observer car il peut représenter un pont entre les notions de socialisation professionnelle et organisationnelle.

La formation professionnelle et notamment l'un de ses systèmes, représenté par les dispositifs d'alternance, est, comme nous l'avons évoqué précédemment, considérée comme une instance de socialisation professionnelle (Dubar, 1998 ; Masdonati, 2007). Cette formation « forme et transforme » l'individu (Darmon, 2006), notamment par la transmission des pratiques, des savoirs, des normes et des valeurs. L'entreprise formatrice faisant partie de la modalité de formation en apprentissage du jeune va lui transmettre, de manière intentionnelle ou non, des normes, valeurs et connaissances multiples tant sur le monde du travail, sur le métier particulier que sur l'entreprise donnée (Dubar, 1998, Moreau, 2003).

Ces trois perspectives avaient déjà été identifiées notamment par Boru et Leborgne, (1992) quand ils évoquaient que : « *pour un jeune inexpérimenté, l'intégration dans l'entreprise, dans un collectif de travail et dans une culture professionnelle (le métier) constitue ainsi un passage*

du monde familial au monde de l'entreprise, du statut scolaire à celui de salarié, de non qualifié à professionnel, de jeune à adulte » (p.85).

Trois types de socialisation sont alors visés au travers de la formation professionnelle en apprentissage (Duc & al., 2020).

Premièrement, en observant le premier objectif de l'apprentissage, nous constatons que la formation en entreprise vise à une socialisation au métier. Il s'agit alors pour l'individu d'apprendre et d'intégrer des savoirs, savoir-être et savoir-faire, propres au domaine professionnel (Dubar, 1998). Cette socialisation au métier est complétée par des éléments linguistiques ou à ce que Filliettaz (2008) appelle des « trucs de métier » propres à une branche donnée. Ainsi, par la socialisation au métier, les apprentis deviennent progressivement membres d'un collectif de travail, d'une communauté de pratiques, ils peuvent donc appartenir à ce que Lave & Wenger (1991) appellent « les gens de métier ».

L'apprentissage du métier ne se réduit pas à l'acquisition des gestes professionnels, à une somme de connaissances objectives et de gestes techniques, mais adresse également l'intériorisation des règles de métier (Cru, 2014). Le concept de règle de métier a été étudié au travers du rapport au temps chez les tailleurs de pierre (Cru, 1987a). Cru (1987b, 2014) souligne ainsi, que le métier ne se réduit pas à une technique mais qu'il s'agit de rapports sociaux, qu'il est important de suivre les relations entre les ouvriers et le temps permettant de clarifier les relations entre eux, qu'il existe quatre règles fondamentales dans les rapports entre les tailleurs de pierre que sont la règle d'or (terminer son caillou), la règle de l'outillage (chacun travaille avec ses propres outils), la règle du temps (ne pas courir, c'est-à-dire se précipiter dans l'exécution, prendre le temps d'observer, (Cru, 2016) et ne pas s'endormir, travailler trop lentement aux yeux des autres), la règle du libre passage (chacun peut circuler sur tout le chantier afin d'observer le travail des autres, d'interroger, de chercher un outil, donner un coup de main). Ces règles sont indissociables et cohérentes entre elles, elles sont plus ou moins explicites dans leurs formulations, implicites dans leurs fondements, ce qui signifie qu'on n'en donne pas d'explication. Elles contraignent les marginaux par rapport au métier et libèrent de toute hésitation ceux qui les acceptent. Elles ne posent aucune limite infranchissable mais se placent en bornes qui sont parfois dépassées. Elles ne prévoient pas de sanction car celui qui ne respecte jamais la règle se met tout simplement « hors-jeu » et peut difficilement tenir dans une équipe (Cru, 2016). De la connaissance de la règle à son intériorisation, tout un travail personnel est à accomplir. Elles introduisent un tiers dans les relations de travail où l'individu, le collègue ni même le chef ne fait la règle au chantier. Les règles permettent qu'il y ait du jeu dans les

rapports de travail. Elles introduisent dans le travail de métier la dimension de la loi, par exemple, par la limitation de la toute-puissance imaginaire de chacun. Enfin, elles introduisent un art de vivre par la mise en scène adaptée aux circonstances.

Dans un deuxième temps, le dispositif de formation en alternance, par son lien étroit avec le marché du travail, est un cadre favorisant la socialisation au travail (Duc & al., 2020). On habitue donc les individus à la sphère professionnelle, à l'organisation et à la division du travail ainsi qu'aux conditions du travail et de l'emploi. Moreau (2003), dans son analyse, décrit précisément ce point : « *en apprentissage, se former est indissociable de travailler. La confrontation au statut de salarié, à son rythme et ses conditions est une épreuve pour les apprentis·e·s. Ils en découvrent la réalité dans leur corps, dans leur vie quotidienne et dans le salaire à la fin du mois* » (p. 209).

Troisièmement, l'entreprise, dans le processus d'alternance, joue un rôle central pour la socialisation organisationnelle, autrement dit, la familiarisation de l'apprenti aux normes et valeurs de l'entreprise dans laquelle se déroule sa formation (Kergoat, 2006). L'individu doit adhérer à la « culture de l'entreprise » (Kergoat, 2003). Plusieurs dimensions sont alors identifiées (on parlera des domaines de socialisation que nous développerons par la suite dans notre analyse) avec les valeurs, les objectifs de l'organisation, du groupe de travail mais également les compétences requises pour réaliser le travail en lui-même (Perrot, 2008).

Enfin, Duc & al. (2020) identifient des compétences transversales en tant que contenu de la socialisation en s'appuyant sur l'analyse de Becquet & Etienne (2016). Ainsi, trois types de ressources constituent les compétences transversales : le savoir-être, les savoirs relationnels et les attitudes face au travail (Duc & al., 2018).

Ainsi, Duc & al. (2020), au terme de leur analyse, identifient différentes formes de socialisation professionnelle : la socialisation au travail, au métier ou encore à l'organisation (entreprise). Ils évoquent même une socialisation des apprentis à l'âge adulte imbriquée à la socialisation professionnelle.

La socialisation au travail est conditionnée par la rentabilité et la productivité. Ainsi, la transmission du métier est mise au second plan par rapport à l'employabilité des jeunes sur le marché du travail (Moreau, 2016).

La socialisation au métier souligne l'amour du métier, l'importance de la transmission des gestes, savoir-faire ainsi que la préparation à l'entrée dans une communauté professionnelle, une communauté de pratique centrée autour du métier. On privilégie alors ici « le métier » sur « le travail » (Moreau, 2016). On retrouve ici la forte emprise de la communauté de pratique avec un modèle corporatiste d'apprenant (Duc & al., 2020).

La socialisation à l'organisation, peut s'articuler avec la socialisation au métier en mettant en avant des savoir-faire dits « maisons » (Duc & al., 2020). Il s'agit de faire entrer des apprentis dans le « moule » de l'organisation, la formation consiste également à la compréhension de l'ordre social et à la hiérarchie dans la division du travail.

Enfin, Duc & al. (2020), développent un autre type constitutif de la socialisation professionnelle avec la socialisation au monde adulte, on parlera de socialiser les jeunes au marché de l'emploi en faisant entrer le jeune dans des communautés de pratique où la transition école-travail se fait. On prépare ainsi le jeune à son entrée dans la société, au monde adulte, en tant que citoyen.

L'étude de la formation professionnelle en alternance permet d'identifier un premier lien entre la socialisation professionnelle et la socialisation organisationnelle. En effet, pour Duc & al. (2020), la socialisation professionnelle est constituée par différentes formes de socialisation : la socialisation au travail, au métier, à l'organisation et la socialisation à l'âge adulte. La socialisation organisationnelle, quant à elle, identifie différents domaines de socialisation : l'organisation, le groupe de travail, la tâche et le domaine individuel (Fisher, 1986).

Par l'identification de ces domaines, nous constatons une certaine proximité dans le contenu de la socialisation professionnelle et organisationnelle.

Finalement, nous pourrions définir la socialisation professionnelle comme étant un processus de formation et/ou de transformation s'opérant toujours à partir d'acquis des socialisations primaires. « *C'est un processus puissant qui participe à façonner les individus en renforçant ou en transformant les produits des socialisations passées* » (Denave, 2020). Ce processus de socialisation professionnelle contient différents domaines de socialisation tels que décrits par Duc et al. (2020).

À retenir Section 2.

Cette section avait pour objectif de définir ce qu'était la socialisation professionnelle, représentée par une étape importante dans la trajectoire de socialisation et qui se poursuit même tout au long de la carrière d'un individu.

La socialisation professionnelle est définie en tant que processus de (trans)formation qui s'opère toujours à partir des acquis de la socialisation primaire, au sein de laquelle la famille, les amis et l'école jouent un rôle prépondérant (Denave, 2020). Le lien entre socialisation primaire et socialisation professionnelle est ainsi questionné bien que, comme le soulignent Darmon, Pichonnaz et Toffell (2018), « *saisir ce que la socialisation secondaire professionnelle fait à la socialisation primaire reste largement à faire* » (p. 117).

L'étude de la formation professionnelle représente une période de construction de l'identité professionnelle et fait le pont entre la socialisation primaire et professionnelle. En nous appuyant sur les travaux de Duc & al. (2020), nous regardons un autre pont que représente la formation professionnelle en alternance qui est ainsi une transition entre la socialisation professionnelle et organisationnelle puisque deux organisations vont être concernées : l'organisme de formation et l'entreprise accueillant le jeune en apprentissage. L'intérêt de ces travaux réside dans leur analyse du contenu de la socialisation professionnelle qui évoque ainsi différents domaines que sont notamment le travail, le métier et l'entreprise.

Synthèse du Chapitre 3.

Ce chapitre nous a permis d'adopter deux premières grilles de lecture concernant la trajectoire de socialisation des jeunes en situation de décrochage en tentant de comprendre leur socialisation primaire au travers du rôle de la famille et de l'école et en analysant leur socialisation secondaire par la socialisation professionnelle. Nous avons notamment zoomé sur la socialisation professionnelle dans le cadre de la formation en alternance, puisqu'elle correspond à notre terrain de recherche des Compagnons du Devoir.

Nous souhaitons poursuivre ce décloisonnement entre les différents types de socialisation afin de comprendre la trajectoire de socialisation dans son ensemble. Pour ce faire, nous initiions le dialogue avec la socialisation organisationnelle, que nous proposons d'étudier dans le chapitre suivant.

CHAPITRE 4. MODELISATION DU PROCESSUS DE SOCIALISATION ORGANISATIONNELLE : ENTRE ETAPES, ACTIONS ET EVALUATION

Dans l'objectif de saisir le concept de socialisation organisationnelle, il nous semble intéressant de questionner les sources qui ont fondé l'émergence de la socialisation.

Ces sources s'inspirent de deux grandes logiques qui se font concurrence. D'un côté, les thèses déterministes où la socialisation est intimement liée à la perception des sociétés (Bolliet & Schmitt, 2002) dans lesquelles le regard porte d'abord sur la société avec pour l'essentiel un processus de transmission de culture (Durkheim, 1930) et d'un autre côté les thèses essentiellement individualistes (Weber, 1971) pour lesquelles la socialisation est premièrement un processus de formation de la personne (Piaget, 1965). Certains chercheurs tenteront de dépasser cette vision duale en proposant une approche plus interactionniste par la prise en compte des relations sociales d'un individu avec d'autres membres constituant la société (Habermas, 1981). C'est ce que l'on observe lorsque l'individu est considéré en tant qu'acteur social c'est-à-dire qu'il « agit sur » autant « qu'il est agi par » le monde social dans lequel il évolue (Martineau & al., 2009). Cependant, les tentatives pour dépasser cet enfermement dans une logique (Mead, 1963 ; Giddens, 2005) n'ont pas réellement abouti puisqu'à ce jour, il n'existe pas encore de théorie générale de la socialisation qui réconcilie les diverses positions (Lacaze, 2002).

La socialisation a, ainsi, été adaptée au monde de la gestion avec l'utilisation du terme de socialisation organisationnelle qui se réfère donc à un type particulier de socialisation. Cette notion est majoritairement étudiée de manière positive en sciences de gestion comme le précisent Lacaze & al. (2005) : « *Les entreprises veulent fidéliser les nouveaux membres et les salariés veulent s'intégrer* ».

Après avoir été socialisé à la famille, au monde scolaire ou même à un métier dans le cadre de la trajectoire de socialisation, l'individu, intégrant une organisation pour exercer son métier, va être confronté au processus de socialisation organisationnelle.

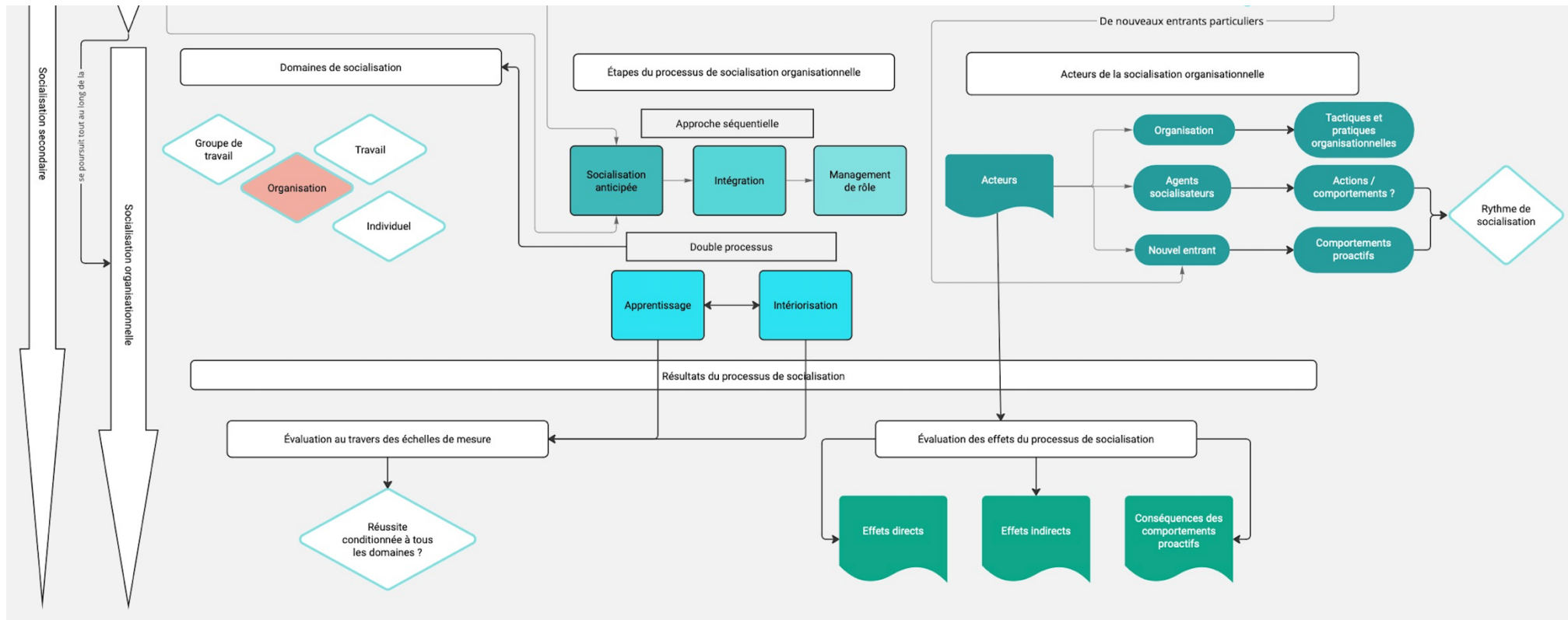
Ce chapitre a pour objectif de faire un état de l'art sur les tentatives de modélisation des processus de socialisation organisationnelle et plus précisément, d'observer les modèles par étapes sans oublier d'analyser le contenu au travers, notamment, du rôle de l'organisation, du nouvel entrant et des agents socialisateurs.

Notre terrain de recherche, par la mise en œuvre du projet « 100% inclusion », travaille en amont de l'entrée organisationnelle des nouveaux entrants chez les Compagnons et au sein des entreprises (dans le cadre du contrat d'apprentissage). Nous nous demandons alors, ce que dit la littérature sur la phase de « socialisation anticipée » dans la trajectoire de socialisation.

Pour répondre à cet objectif, nous analysons les étapes et le contenu du processus de socialisation organisationnelle (Section 1.), ses acteurs et leurs actions (Section 2.) avant de questionner sa finalité au travers de la notion de réussite ou d'échec (Section 3.).

Dans la continuité de l'exploration de la littérature, nous proposons d'aborder maintenant la socialisation organisationnelle (figure 11) à partir de notre schématisation générale (Figure 9).

Figure 11 : Zoom sur la socialisation organisationnelle



SECTION 1 : LES ETAPES ET LE CONTENU DU PROCESSUS DE SOCIALIZATION ORGANISATIONNELLE

Encadré abductif 3 : la socialisation organisationnelle dans la trajectoire de socialisation

Parallèlement à la socialisation professionnelle, se déroule pour Kévin, la socialisation organisationnelle. Kévin ne connaît pas les Compagnons mais après avoir parlé avec l'un de ses amis du quartier, il estime que c'est « *une école très réputée* » au sein de laquelle il aura sans doute « *beaucoup de mal à entrer* » mais qui pourrait lui permettre « *d'obtenir un travail* » et peut être de « *devenir son propre patron* ».

Le programme « 100% inclusion » est un programme de préparation à l'entrée en apprentissage par étapes, c'est-à-dire qu'il a lieu avant l'entrée effective au sein des Compagnons et de l'entreprise accueillant le jeune pour cet apprentissage. Nous pourrions donc parler de socialisation poly-organisationnelle puisque deux organisations sont en jeu (l'entreprise et l'organisme de formation). Kévin s'est donc préparé pour entrer à la fois en formation chez les Compagnons (apprentissage des règles, identification du choix professionnel) mais également pour l'entrée au sein d'une entreprise (travail sur le CV, la lettre de motivation, ateliers de savoir-être).

Ce positionnement antérieur à l'apprentissage nous questionne sur le moment de socialisation que nous étudions. Sommes-nous dans la phase de socialisation anticipée aux Compagnons et à l'entreprise ? Afin de tenter de répondre à cette question, nous devons étudier la littérature relative au **processus de socialisation organisationnelle et notamment ses étapes**.

Nous constatons, que l'étude de ce projet, sur le long terme, nous permet d'étudier de nombreuses transitions et ainsi, pas seulement l'entrée organisationnelle. **La littérature sur cet aspect transitionnel est, pour nous, un bon moyen de compréhension**. En effet, les transitions sont considérées comme instants importants de socialisation.

Afin de répondre à la question : « *qu'est-ce que la socialisation organisationnelle ?* », nous nous concentrons sur l'étude des dimensions clés qui la constituent ainsi que sur les processus qui la composent.

Nous aborderons le contenu de la socialisation (1.) pour ensuite comprendre plus précisément ses processus d'apprentissage et d'intériorisation (2.). Enfin, nous proposerons de questionner ses étapes, dans le cadre de l'approche séquentielle (3.).

1. La socialisation organisationnelle et son contenu

Les recherches sur le contenu de la socialisation ont pris une place importante dès les années 1990. Chao et al. (1994) ont souligné une importance fondamentale d'ancrer les connaissances sur la socialisation organisationnelle dans des recherches empiriques à l'instar de la création de nouveaux modèles théoriques. Ainsi, les chercheurs se sont intéressés à la compréhension des éléments constituant la socialisation organisationnelle, autrement dit, à son contenu, ils ont pour cela mis en place des échelles de mesure.

Dans les recherches qui se concentrent sur le contenu, la socialisation est définie comme étant un processus d'apprentissage de certains domaines considérés comme « *nécessaires à tout nouvel arrivant* » (Schein, 1988, p. 54). La typologie des domaines d'apprentissage est dressée par plusieurs auteurs.

Les modèles dits théoriques montrent entre trois et cinq domaines de socialisation (Bauer, Morrison et Callister, 1998 ; Morrison, 1995 ; Ostroff et Kozlowski, 1992) alors que les modèles testés empiriquement sont constitués de trois à six dimensions (Chao et al., 1994 ; Taormina, 1994, 1997, 2004 ; Anakwe et Greenhaus, 1999 ; Haueter et al., 2003) (cité dans Lacaze, 2007). Fisher (1986, p. 105) effectue une distinction entre les « *valeurs, objectifs, culture, etc. de l'organisation* », les « *valeurs, normes et relations avec le groupe de travail* », les « *compétences requises pour faire le travail* », et le « *changement personnel lié à l'identité, l'image de soi, et la structure motivationnelle* ». Il présente les domaines de socialisation comme étant « *ce qu'il est important d'apprendre lors de l'entrée dans l'organisation* » (cité dans Lacaze, 2007).

Holton (1996) développe une taxonomie des apprentissages autour des mêmes domaines que Fisher.

Toutefois, la littérature ne tient pas compte de ce quatrième domaine relatif à l'individuel. En effet, Dubar (1998) estime que ce quatrième domaine dit « *individuel* » est davantage une conséquence de la socialisation plutôt qu'un domaine d'apprentissage en tant que tel et donc un élément du concept (cité dans Perrot & Campoy, 2009, p. 25).

Ainsi, les échelles ne vont pas se concentrer sur ce domaine individuel alors qu'elles vont pleinement considérer le travail, le groupe et l'organisation (Perrot, 2008).

La réconciliation de ces différentes approches s'effectue autour de trois domaines de socialisation que nous définissons maintenant en présentant des degrés de granularités variables.

- *Le travail, la tâche.* Feldman (1981) considère que la socialisation par le travail consiste en l'acquisition d'informations sur le travail, l'apprentissage de la tâche et le comportement approprié en termes d'autorité et de responsabilité associée au poste. Ostroff & Kozlowski (1992) ajoutent que les nouvelles recrues cherchent premièrement des informations liées au travail, telles que la compréhension de leur fonction, des missions, mais également l'utilisation des équipements, la gestion des problèmes courants (Mebarki, 2019).
- *Le groupe de travail :* la socialisation par le groupe de travail reflète l'adaptation de l'individu aux normes à la culture et aux valeurs du groupe. Il s'agit, notamment, de l'acquisition de connaissances sur le groupe, son fonctionnement, le rôle de chacun, le rôle à tenir (Feldman, 1981, Fisher 1986, Anakwe & Greenhaus, 1999, Perrot, 2008). « *Le nouveau doit faire connaissance avec ses collègues, s'intégrer au groupe de travail, comprendre les raisons du comportement des autres et adopter un comportement approprié* » (Lacaze & Fabre, 2005, p.279). On distingue ce domaine du domaine organisationnel car des groupes de travail d'une même organisation peuvent être différents. Généralement, on associe le groupe de travail au service ou à la fonction dans lequel le nouvel arrivant est affecté (Mebarki, 2019).
- *L'organisation :* comme pour le groupe de travail, l'individu va devoir apprendre les valeurs, buts et la culture mais cette fois de l'organisation et non du groupe. D'autres éléments sont importants tels que le langage, les normes... tout élément permettant au nouveau de se familiariser avec l'organisation. La culture est ici centrale (Van Maanen & Schein, 1979 ; Jones, 1983 ; Louis, 1980 ; Anakwe & Greenhaus, 1999).

Ainsi, l'approche sur le contenu de la socialisation semble être solidement fixée autour de trois grands domaines qui constituent ainsi un cadre consensuel : le travail, le groupe de travail et l'organisation.

Les travaux sur les domaines de socialisation font apparaître un manque non négligeable de différenciation dans la conception de la socialisation. Ainsi, on constate que la socialisation est essentiellement pensée comme étant un processus d'apprentissage mais que l'intériorisation est généralement mise de côté (Dumouchel, 2016). Or, la connaissance du travail, de son équipe ou de son organisation ne signifie pas nécessairement son acceptation et son intériorisation. Un membre externe ne devient interne que lorsqu'il s'est approprié ce qu'il a appris (Bourhis, 2004).

Nous reprenons alors le concept de la socialisation comme pouvant être analysé et défini sous l'angle d'un processus avec deux pans : l'apprentissage et l'intériorisation (Bourhis, 2004, Fabre, 2005).

2. La socialisation organisationnelle et ses processus d'apprentissage et d'intériorisation

Une première analyse du **processus est celle relative à la notion d'apprentissage**. Plus les individus apprennent des éléments sur les domaines de la socialisation (travail, groupe de travail, organisation) et plus ils seront dits « *socialisés* » (Perrot, 2009). En effet, ce processus d'apprentissage caractérise, généralement, la socialisation organisationnelle, par exemple, dans les définitions de Van Maanen et Schein (1979, P.211) pour qui la socialisation est une acquisition de certaines « *connaissances sociales, et de savoir-faire nécessaires pour assumer un rôle particulier.* » C'est également un apprentissage de « *valeurs, capacités, comportements attendus* » selon Louis (1980). On retrouve alors ce processus d'apprentissage dans les définitions fondatrices du concept.

Cette notion d'apprentissage renvoie, en réalité, à deux éléments structurants : l'acquisition d'informations et la création de sens (Perrot, 2009). Ainsi, le processus permettra un développement de la connaissance mais également de la compréhension des domaines de socialisation (Perrot, 2009). L'acquisition d'informations consiste, pour l'individu, à accroître son niveau de connaissance des domaines de socialisation (Taormina, 1997) en développant des stratégies d'acquisition d'informations plus ou moins actives et explicites (Comer, 1991) telles que des questions ouvertes, des échanges avec les tiers, des conversations déguisées... (Miller et Jablin, 1991). La création de sens se réfère au processus impulsé par la surprise lors de l'arrivée d'un nouvel entrant dans un nouvel environnement professionnel (Louis, 1980), il cherche alors à comprendre, donner du sens et structurer l'information qui lui est donnée.

Ainsi, le processus d'apprentissage de la socialisation peut être défini comme étant « *le degré de connaissance et de compréhension des différents domaines de socialisation* » (Perrot, 2009).

Une seconde analyse du processus de la socialisation se construit autour du questionnement suivant : des individus peuvent-ils être considérés comme socialisés s'ils connaissent et comprennent les valeurs de l'organisation mais qu'ils les rejettent totalement ? (Perrot, 2009). Derrière ce questionnement, se trouve l'idée que la socialisation et la transmission de valeur, de culture organisationnelle ne peut se résumer au processus d'apprentissage, elle doit prendre

en compte le **processus d'intériorisation**. Fournier et Payne (1994) définissent d'ailleurs la socialisation comme étant un processus d'intériorisation des normes et des valeurs organisationnelles. « *L'intériorisation correspond alors au degré selon lequel les valeurs de l'organisation, sont devenues partie intégrante du propre système de valeur de l'individu* » (Perrot, 2009). D'autres grands auteurs utilisent également ce concept pour définir la socialisation comme Jones (1983, p.467) qui parle d'intériorisation du rôle et des connaissances culturelles nécessaires, Wanous (1980, p171) qui parle d'« *engagement intérieur* » de l'individu.

Il existe trois niveaux d'intériorisation, identifiés par Deci et Ryan (2000), au travers de mécanismes essentiels de transfert. Premièrement, le niveau « zéro », situation dans laquelle « *les contraintes externes s'imposent à l'individu qui doit alors adopter les modes de régulation même s'il les rejette* » (Perrot, 2009), la socialisation peut y être qualifiée de fragile. Deuxièmement, le niveau premier d'intériorisation atteint par l'introjection qui est « *le fait d'avalier des modes de régulation sans les digérer* » (Perls, 1973). L'individu s'adapte alors à son environnement par l'adoption de certaines règles de fonctionnement, l'adoption de certains comportements qui lui semblent acceptables (Perrot, 2009). Un second niveau d'intériorisation est qualifié d'identification, il suppose deux éléments : une acceptation de l'individu mais aussi une adhésion. Même si l'individu n'intègre pas toutes les normes, valeurs et attitudes organisationnelles, il les accepte et y adhère (Perrot, 2009). Enfin, un dernier niveau d'intégration de l'individu correspond à « *l'intégration des objets d'identification au soi* » (Perrot, 2009), dans ce niveau d'intégration, les valeurs de l'organisation deviennent partie intégrante du système de valeurs de l'individu (Fournier et Payne, 1994). L'individu doit alors croire (Spark et Schenk, 2006). Ici, la socialisation est importante et stable, on parlera de valeurs partagées entre l'individu et l'organisation, l'individu est volontaire pour adopter et intégrer les modes de régulation qui lui sont proposés par l'organisation et il considère même cela comme bon pour lui par des mécanismes d'amélioration et de progression.

Nous pouvons donc apporter une définition précise du processus d'intégration en reprenant celle de Perrot (2009, p.118-119) comme étant un « *degré d'acceptation, d'adhésion et de croyances vis-à-vis des modes de régulation (normes, valeurs, objectifs, finalités) associés aux différents domaines de socialisation.* »

Alors que plusieurs auteurs se sont penchés sur les questions des dimensions de la socialisation organisationnelle et leurs échelles de mesure, malgré un chevauchement conceptuel (notamment en termes de contenu de la socialisation entre Fisher (1986), Holton (1996) et

Ostroff et Kozlowski (1992)), aucun consensus clair ne semble avoir clairement émergé. Les recherches empiriques se font très rares ce qui ne permet donc pas une validation de typologie ou une exploration plus approfondie des niveaux de socialisation des individus (Perrot, 2005). Cependant, nous retenons que la socialisation organisationnelle peut être considérée comme un contenu avec des dimensions telles que le travail, l'organisation et le groupe de travail (Fisher, 1986), elle peut également être considérée comme étant un processus d'apprentissage et d'intériorisation (Perrot, 2009) et enfin, grâce à l'étude de ces deux éléments, elle peut être perçue comme multidimensionnelle avec un croisement du contenu et du processus, puisque l'apprentissage et l'intériorisation se font dans le cadre des trois domaines identifiés à savoir le travail, le groupe et l'organisation. En retenant cette dernière approche, nous obtenons une perception assez complète du concept de socialisation organisationnelle qui peut être défini selon cette approche comme un « *double processus d'apprentissage et d'intériorisation du rôle organisationnel, reposant sur trois composantes clés qui sont le travail, en tant qu'ensemble de tâches, le groupe de travail en tant qu'ensemble interactionnel et le contexte organisationnel en tant que système de rôles* » (Perrot, 2009, p.122).

3. Les étapes du processus de socialisation organisationnelle

L'approche séquentielle de la socialisation organisationnelle, apparue à la fin des années 70, a connu une période d'intérêt et de travaux importants jusque dans les années 1990 avec notamment, les auteurs tels que Emery (1990), Feldman, (1976, 1981), Porter, Lawler, et Hackman, (1975), Schein, (1978), Wanous, (1980).

Elle suggère de diviser le processus de socialisation organisationnelle en plusieurs étapes (3 ou 4 selon les auteurs). Nous reviendrons, ici, sur ces différentes étapes (3.1.) et proposerons de discuter particulièrement l'étape 1, qui est celle de la socialisation anticipée. En effet, récemment, un nombre croissant de travaux s'intéressent à cette phase jusqu'alors peu étudiée en profondeur (Bourlier-Bargues et Thyregod-Rasmussen, 2022 ; Galois-Faurie et al., 2022). Nous concluons par l'identification des différentes limites de cette approche, dont nous devons tenir compte pour la suite de notre étude (3.2.).

3.1. Une séquence de trois à quatre étapes : zoom sur la socialisation anticipée

Le processus de socialisation organisationnelle peut être distingué à minima en trois périodes essentielles. La **socialisation anticipée**, qui intervient avant l'entrée dans l'organisation (Van

Maanen, 1975) et durant laquelle se développent les représentations et les attentes (Feldman, 1976). Une **phase dite d'intégration** correspondant, ensuite, aux premiers moments vécus au sein de l'organisation, qui peut mettre en place des tactiques (organisationnelles) pour faciliter le processus (Van Maanen et Schein, 1979 ; Garcia et al., 2020). De même, l'individu contribue à sa propre socialisation par ses tactiques individuelles ou comportements proactifs. Troisièmement, **l'étape de « management des rôles »** (Feldman, 1976) représente la résolution des tensions de rôle (Perrot, 2000 ; Dufour et Lacaze, 2010). Cette étape symbolise le passage du statut d'outsider à celui d'insider (Bargues & Perrot, 2016).

Certains auteurs (Wanous, 1980 ; Wanous et al., 1984) vont même jusqu'à identifier une quatrième étape relative aux conséquences de la socialisation sur plusieurs variables secondaires.

La socialisation organisationnelle peut donc être perçue en tant que processus longitudinal (Ashford et Nurmohamed, 2012). Nous reviendrons un peu plus en détail sur chacune de ces phases, vécues par les nouveaux entrants.

- **La phase de socialisation anticipée** : une grande partie de la socialisation se déroule avant l'entrée des nouveaux arrivants (Bourlier-Bargues et Thyregod-Rasmussen, 2022 ; Holton et Russel, 1997 ; Kammeyer-Mueller et Wanberg, 2003).

Le démarrage de cette phase se fait au travers de la communication de l'entreprise vers l'extérieur et du processus de recrutement. Un processus de sélection réciproque entre entreprise et candidat s'enclenche alors (Njegovan et al., 2017).

L'importance des discours et des messages émis conditionnent l'identification des nouveaux entrants à l'organisation (Feldman, 1988 ; Jablin, 2001 ; Jahn et Myers, 2015 ; Myers et al., 2011). Ainsi, le futur nouvel entrant construit des attentes et émet des projections sur l'organisation visée, il tente d'avoir une image complète de l'organisation et de son futur rôle en son sein (Feldman et Brett, 1983).

Feldman (1988) montrait, d'ailleurs, comment les messages ou discours pouvaient inciter les étudiants d'écoles de commerce à la lecture de journaux, au choix vestimentaire et à l'adoption de comportements professionnels dans la période en amont de l'entrée organisationnelle.

Bien que les individus se construisent une certaine représentation de l'organisation avant d'y entrer, le mécanisme de la construction de cette représentation demeure peu étudié (Njegovan et al., 2017). C'est pour cette raison que certains auteurs tels que Galois-Faurie et al. (2022)

tentent de comprendre, dans cette phase, comment se crée la représentation positive de l'organisation par le candidat qui finit, ainsi, par postuler.

Dans cette phase, les individus, en tant que futurs nouveaux entrants, jouent un rôle par la recherche d'information sur l'organisation ou sur l'emploi (Lacaze, 2001), notamment au travers des médias ou du bouche à oreille.

La transmission d'informations justes, lors du processus de recrutement, influence l'image que le futur nouvel entrant se fait tant de l'organisation que de son poste. Plus ces informations sont proches de la réalité, moins le risque d'écart est important et plus la satisfaction générale sera importante (Feldman, 1981).

Les facteurs majeurs de la socialisation anticipée sont donc des indices comportementaux, des croyances acquises avant l'entrée formelle par les discours véhiculés de l'organisation (Kang et al., 2019, Fetherston, 2017). On peut considérer, alors, que cette socialisation anticipée est importante par son approche communicationnelle tant pour le cadrage identitaire de l'individu que pour la formulation de ses attentes (Bourlier-Bargues et Thyregod-Rasmussen, 2022).

En résumé, le futur entrant, au cours de cette période, va formuler des attentes tant sur le travail que sur l'organisation. Il va également prendre la décision d'entrer ou non au sein de l'organisation en analysant les informations reçues.

L'organisation visée, au sein de cette étape, joue donc un rôle de transparence vis-à-vis des informations communiquées et donc un rôle dans la construction des représentations et attentes du nouvel entrant.

Récemment, Galois-Faurie et al. (2022) ont contribué à la littérature en analysant les dynamiques psychosociales par lesquelles les individus se construisent une image positive de leur employeur potentiel. Ainsi, ils soulignent, qu'au-delà de la recherche d'information, des ressources relationnelles et émotionnelles sont mobilisées. L'individu s'appuie également sur son expérience passée et sur des tiers de confiance pour favoriser l'évaluation de l'adéquation. L'organisation, quant à elle, tente de transmettre une bonne image et le fait au travers de la marque employeur. Les sites web sont alors des outils, dans la construction de l'image organisationnelle, qui peuvent déterminer la candidature ou non des individus (Handley, 2018).

Cette phase se déroule, alors, à l'extérieur de l'organisation, avant l'entrée effective en son sein (Fetherston, 2017 ; Njegovan et al., 2017 ; Kang et al., 2019). On peut parler de pré-arrivée (Porter et al., 1975), de socialisation anticipée (Feldman, 1976 ; Emery, 1990) ou de socialisation anticipatoire (Galois-Faurie et al., 2022). Même si la littérature donne des

étiquettes différentes à la dénomination de cette phase, un point commun majeur existe : celui de la définition des attentes réalistes des futurs nouveaux entrants ou de l'adéquation des attentes entre individu et organisation (Feldman, 1976)

Schein (1968) soulignait, d'ailleurs, le rôle de la formation initiale, l'école ou l'université dans cette phase. Nous, irons dans son sens et proposerons de comprendre plus en détail le rôle d'un organisme de formation professionnelle dans la socialisation organisationnelle.

Cette phase peut également se dérouler en amont de l'occupation d'un nouveau poste lors d'un changement de rôle au sein d'une même organisation. Nous pourrions qualifier cette phase comme étant préparatoire à l'intégration organisationnelle.

Galois-Faurie et al. (2022) proposent de distinguer la socialisation anticipatoire, qui se déroule en amont du processus de recrutement, de la pré-socialisation organisationnelle correspondant à la période du processus de recrutement.

Concernant les éléments structurants de la socialisation anticipée (repris par Galois-Faurie et al., 2022), nous pouvons noter, à ce jour, que **l'expérience professionnelle précédente** et la **perception de l'adéquation entre les attentes individuelles et organisationnelles** ont un impact sur cette phase de socialisation anticipée.

L'expérience professionnelle passée joue un rôle dans la représentation mentale de l'individu quant à ce que l'organisation peut lui apporter professionnellement (Louis, 1980). Avoir plusieurs expériences professionnelles précédentes conditionnerait, ainsi, la compréhension des informations véhiculées par les organisations (Meglino et al., 1993). Les parents et le milieu familial (Levine et Hoffner, 2006) ainsi que les expériences de stage (Dailey, 2016) ou les emplois étudiants (Jablin, 2001) jouent un rôle important dans cette socialisation anticipée aux choix professionnels.

La perception de l'adéquation entre les attentes individuelles et organisationnelles est un autre élément structurant dans la phase de socialisation anticipée. Ainsi, les recruteurs et leurs communications sont des ambassadeurs dans l'image organisationnelle véhiculée (Kang et al., 2019).

L'adéquation est évaluée, alors, à plusieurs niveaux, comme le rappellent Galois-Faurie et al., (2022) :

- Entre la personne et l'emploi : l'adéquation se matérialise par la compréhension des individus quant à leur développement professionnel dans l'organisation répondant à leurs besoins (Carr et al., 2006).

- Entre les valeurs de l'individu et les valeurs de l'organisation : si l'environnement de travail reflète les valeurs personnelles, alors, l'expérience ne peut être que positive (Meglino et Ravlin, 1998).

Enfin, nous pouvons dire que cette étape de socialisation anticipée, bien que considérée comme mal connue (Njegovan et al., 2017 ; Galois-Faurie et al., 2022), connaît désormais un intérêt croissant.

Peu d'études considèrent cette phase en amont du processus de recrutement et certaines abordent l'impact de l'environnement social sur l'orientation professionnelle (Scarduzio et al., 2018). La littérature semble beaucoup plus dense quant à la compréhension de la socialisation anticipée professionnelle (McDonald et Mitra, 2019). En effet, l'étude de l'adoption des codes professionnels de manière anticipée, permettant une intégration dans des groupes professionnels, a été, jusqu'alors, plus étudiée (Merton, 1957, 1997 ; Bordes, 2013). Côté socialisation professionnelle, on parle de socialisation anticipatrice lorsque les individus, dans un processus de projection personnelle de carrière, se forgent une identité, non pas à partir de leur groupe d'appartenance, mais par l'identification à un groupe de référence auquel ils souhaitent appartenir. On peut parler de théorie mertonienne de la socialisation anticipatrice. Cette identification de manière anticipée implique, en amont de toute entrée dans le groupe, l'acquisition de normes, valeurs et comportements des membres du groupe de référence.

Mc Donald et Mitra (2019) repris dans Galois-Faurie et al. (2022) suggèrent, ainsi, les liens entre les formes de socialisation anticipée professionnelle et organisationnelle.

- **La phase d'intégration (Lacaze, 2007)** est considérée comme la phase la plus intense, dans laquelle l'apprentissage va se dérouler.

Cette phase est qualifiée de rencontre (Feldman, 1981), accommodation (Feldman, 1976) ou confrontation (Wanous, 1980), elle correspond aux premiers instants vécus au sein de l'organisation et est dédiée à l'apprentissage et l'intériorisation des domaines de socialisation. On peut parler de découverte de la réalité organisationnelle, pouvant être surprenante, notamment si l'écart, entre les attentes construites en phase de socialisation anticipée et la réalité, est important (Louis, 1980). L'individu cherche à devenir un membre participant et efficace (Feldman, 1976) et pour ce faire, plusieurs acteurs peuvent jouer un rôle. Tout d'abord, l'organisation, mettant en œuvre des tactiques organisationnelles de socialisation (Van Maanen et Schein, 1979), l'individu lui-même au travers des tactiques proactives (Ashford et Black,

1996) et également les membres de l'organisation, appelés agents socialisateurs (Louis et al., 1983). Nous reviendrons en section 2 sur le rôle de ces différents acteurs.

Cette phase est essentielle car déterminante pour la performance et pour l'intégration tant au groupe de travail qu'à l'organisation (Lacaze, 2001).

- **La phase de management de rôle (Feldman, 1976)** représente la prise de rôle du nouvel entrant et ainsi, le management des tensions qu'il peut rencontrer (Lacaze, 2007).

L'individu, au cours de cette phase, cherchera à clarifier son rôle (Wanous, 1980). Après avoir mobilisé beaucoup d'efforts lors de la phase précédente (Lacaze, 2001), l'individu peut rencontrer des conflits entre sa vie privée et sa vie professionnelle (Feldman, 1976) ou des conflits entre son groupe de travail et d'autres groupes au sein de l'organisation. Il devra donc tenter de gérer ces problématiques. Cette phase révèle, ainsi, la réussite ou l'échec du processus de socialisation (Perrot, 2005), les changements durables ont lieu au cours de cette phase.

Feldman (1976) parle de socialisation complète lorsqu'un individu a réussi à franchir avec succès ces trois phases de socialisation.

- **La phase évaluative** concerne l'évaluation de la réussite de socialisation, au travers de différentes variables secondaires telles que la satisfaction, l'engagement, l'implication ou l'acceptation mutuelle (Wanous, 1980).

Cette phase n'est que peu reprise dans les travaux fondateurs des séquences de socialisation qui considèrent plutôt les trois précédentes.

3.2. Les limites de l'approche séquentielle

La division de la socialisation organisationnelle en étapes est intéressante car elle permet d'identifier des moments importants de socialisation dans lesquels le contenu de la socialisation peut être étudié.

Cependant, plusieurs limites de cette approche séquentielle peuvent être identifiées.

Premièrement, le découpage en étapes induit une socialisation linéaire dans laquelle la compréhension d'un passage d'une étape à l'autre n'est pas claire (Ashford & Nurmohamed 2012). Pour Wanous (1992), il reste difficile d'identifier des séquences types de socialisation

des nouveaux entrants. Les recherches montrent, ainsi, une réalité beaucoup moins linéaire (Kramer et Miller, 2014). Il est donc difficile de délimiter chaque phase, le départ du processus n'étant pas toujours pris en considération de la même manière. À titre d'exemple, Galois-Faurie et al., (2022) proposent de distinguer la socialisation anticipatoire, en amont du processus de recrutement, de la phase de pré-socialisation se déroulant pendant le recrutement, avant l'entrée organisationnelle.

En regardant du côté de la socialisation professionnelle, nous constatons que les socialisations primaires (relatives à la famille, à l'école ou même aux premières expériences professionnelles) sont prises en considération dans le processus de socialisation. En effet, Denave (2020) montre qu'il est important, afin de comprendre l'entrée et le maintien dans un métier, de prendre en considération, non seulement, les compétences exigées par le poste mais également les acquis des socialisations primaires. La socialisation professionnelle est donc un processus de (trans)formation qui va s'appuyer sur les acquis des précédentes socialisations. Or, dans le cadre de la socialisation organisationnelle et de son processus, les socialisations passées ne sont pas ou peu prises en considération.

Deuxièmement, la durée de ce processus n'est pas claire, certains auteurs l'estiment allant de trois à six mois, d'autres de douze à dix-huit mois et d'autres estiment que l'apprentissage est constant au sein de l'organisation (Ashford & Nurmohamed 2012). La compréhension des dynamiques temporelles de socialisation est ainsi peu traitée et faiblement associée au niveau de socialisation.

De plus, la fin du processus n'est pas claire et ne fait pas consensus, puisque certains auteurs évoquent une quatrième étape en parlant de la phase évaluative (Wanous, 1980). Ceci reviendra à identifier le moment à partir duquel on peut considérer qu'un individu est socialisé, c'est-à-dire, le moment à partir duquel on estime que la socialisation organisationnelle est réussie. Nous précisons ce point dans notre section 3, en tentant de définir ce qu'est la réussite ou l'échec du processus de socialisation.

Troisièmement, ces modèles séquentiels, bien que connus et mobilisés dans la littérature, n'ont que faiblement été validés empiriquement (Perrot, 2005). Les modèles théoriques sous-jacents sont ainsi faiblement prouvés empiriquement (Perrot, 2008) et ne permettent pas une modélisation unanime de la socialisation dans le temps (Wanous, 1980). En effet, ces étapes séquentielles et leurs contenus sont fortement reliées au contexte.

Enfin, la socialisation professionnelle identifie des « turning points » que nous pourrions traduire par points tournants ou moments de bifurcation dans le processus de socialisation. Ces moments ou événements tels que les insatisfactions liées à l'ajustement au poste de travail, un accident de travail, une déception professionnelle, la non-adhésion à l'orientation scolaire, le décalage entre la formation et le métier, conduisent à des bifurcations professionnelles (Denave, 2015). Or, le processus de socialisation organisationnelle ne fait pas état de ces points tournants, dans le cadre de la socialisation organisationnelle, aux différents domaines de socialisation. Il serait alors intéressant d'identifier ces moments et événements qui peuvent faire basculer le processus de socialisation.

Si nous regardons plus précisément du côté de la socialisation anticipée, nous notons deux limites majeures, les tactiques réelles mises en œuvre tant par l'individu que l'organisation et ses membres dans cette phase sont peu connues (contrairement à l'étape d'intégration) et la trajectoire professionnelle individuelle, dimension centrale pour comprendre la socialisation anticipée, n'est que peu considérée (Galois-Faurie et al., 2022).

À retenir Section 1.

La socialisation organisationnelle peut être analysée au travers de son contenu, c'est-à-dire des domaines de socialisation qu'elle contient, que sont : l'organisation, le travail et le groupe de travail (Fisher, 1986 ; Feldman, 1981). Nous pouvons déjà percevoir que le métier ne fait pas partie du « contenu » de la socialisation organisationnelle et qu'ainsi, il est intéressant d'ouvrir le dialogue avec la socialisation professionnelle.

Deux processus sont en jeu dans la socialisation organisationnelle : l'un relatif à la notion d'apprentissage des domaines de socialisation (plus on apprend les domaines et plus les individus sont dits socialisés), l'autre construit autour du questionnement d'acceptation des valeurs de l'organisation, on parlera alors d'intériorisation (Perrot, 2009).

Le processus de socialisation organisationnelle peut être délimité en trois grandes phases : socialisation anticipée, intégration, management de rôle (Feldman, 1976, Emery, 1990). Nous nous intéressons, plus particulièrement, à la phase de socialisation anticipée (Feldman, 1976 ; Emery, 1990) également qualifiée de pré-arrivée (Porter et al., 1975) ou de socialisation anticipatoire (Galois-Faurie et al., 2022), qui se déroule en amont de l'entrée organisationnelle des nouveaux arrivants. En effet, le programme 100% inclusion est destiné à préparer l'entrée en apprentissage des jeunes. Ainsi, nous étudierons cette phase au travers de notre terrain de recherche.

Nous tenterons également de comprendre l'impact de la socialisation primaire dans cette phase. En effet, jusqu'alors, la socialisation organisationnelle ne considère que peu les socialisations passées et plus particulièrement la socialisation primaire. De plus, contrairement à la socialisation professionnelle, qui identifie des bifurcations dans le processus de socialisation, la socialisation organisationnelle n'en fait pas état et préfère considérer les étapes de manière linéaire. Finalement, nous proposerons de répondre à ces différentes limites en analysant spécifiquement cette phase de socialisation anticipée et en croisant les notions de socialisation professionnelle et organisationnelle, au cours de cette étape.

SECTION 2 : LE ROLE DES DIFFERENTS ACTEURS DANS LA SOCIALISATION ORGANISATIONNELLE

Encadré abductif 4 : les acteurs et leurs actions dans la trajectoire de socialisation

L'objectif principal du projet « 100% inclusion » est de permettre aux bénéficiaires d'entrer en formation en ayant un contrat d'apprentissage. Ainsi, plusieurs objectifs pédagogiques sont mis en avant au travers du programme :

1. Rendre le jeune acteur et pleinement partie prenante de son parcours.

Les nouveaux entrants (ici les jeunes) ne semblent pas être totalement inactifs face à leur processus de socialisation, ainsi il semble intéressant de questionner leurs comportements proactifs. Dans le cas de Kévin, nous relevons sa participation à des moments de socialisation informels tels que le sport au travers du basket avec d'autres jeunes ou à des actions demandées dans le cadre du programme, répondre aux questions ou appeler les entreprises pour trouver un stage.

2. Favoriser le développement de la confiance en soi et dans les autres en repérant les manques et les atouts pour accéder à l'apprentissage, en intégrant les jeunes à des actions de la communauté, en ayant un accompagnement basé sur le dialogue, en expérimentant le développement de la mobilité pour vivre des expériences en dehors du cadre habituel. À titre d'exemple, Kévin a ainsi pu échanger avec sa référente régionale qui s'est renseignée sur son parcours, sur sa motivation professionnelle et sur les besoins qu'il pourrait rencontrer. Il a également pu participer à une découverte des métiers au travers d'une visite des monuments de Paris. Il avait jusqu'alors « *vu uniquement la Tour Eiffel de loin* ».

3. Acquérir les codes et comportements attendus pour intégrer une entreprise en ayant une équipe dédiée pour préparer le jeune et l'entreprise à leur collaboration par un suivi personnalisé et en développant les soft skills des jeunes.

Il convient, ainsi, de noter que les Compagnons préparent non seulement les jeunes à leur organisation mais également aux entreprises. Nous nous questionnons, alors, sur le lieu dans lequel se déroule la socialisation : la socialisation organisationnelle peut-elle se faire en dehors de l'organisation ? Quel peut être le rôle des organismes de formation dans la socialisation organisationnelle ?

4. Intégrer progressivement par la découverte. Redynamiser autour de la construction d'un projet professionnel par des démarches concrètes : participation à des ateliers, stage en entreprise, afin de développer des connaissances liées aux métiers et à l'entreprise et permettre aux jeunes de confirmer ou définir leur projet professionnel.

Cette découverte du métier s'appuie notamment sur les formateurs, acteurs clés du dispositif. Kévin a pu participer à des journées en atelier avec des groupes d'apprentis et leur formateur afin de découvrir progressivement les métiers de plomberie, de couverture et d'identifier la voie professionnelle souhaitée.

Finalement, le contenu du dispositif doit nous conduire à étudier **la littérature des tactiques de socialisation organisationnelle, des comportements proactifs des nouveaux entrants et des comportements des agents socialisateurs**, dans un objectif de qualification de ces actions. En effet, plusieurs acteurs prennent part à la socialisation (jeunes, formateurs, entreprises, référents régionaux).

Ainsi, pour comprendre comment se passe la socialisation organisationnelle des jeunes en situation de décrochage, il semble particulièrement intéressant de regarder du côté de ses acteurs et de leurs actions. Nous sélectionnons cette nouvelle grille afin de développer notre compréhension de la trajectoire de socialisation.

À la suite de l'approche séquentielle (Feldman, 1976, Schein, 1978, Wanous, 1980) et de ses limites, notamment de validation empirique, les travaux sur les tactiques de socialisation émergent. Ces tactiques peuvent être organisationnelles (1.) ou individuelles (Ashford et Black, 1996), c'est-à-dire mises en œuvre par les nouveaux entrants (2.). La coexistence de ces tactiques fait émerger une approche interactionniste de la socialisation (Kammeyer-Mueller et Wanberg, 2003) alors perçue comme un processus dynamique au cours duquel il existe une transformation des individus et de l'organisation (Fisher, 1986). Plus récemment, l'approche interactionniste relationnelle a émergé, elle souligne le rôle des agents socialisateurs dans le processus (3.).

1. Le rôle de l'organisation

Nous nous concentrerons, ici, sur le rôle que l'organisation peut jouer dans le processus de socialisation et étudierons, dans un premier temps, l'approche dite organisationnelle (1.1.) pour ensuite analyser les pratiques de socialisation (1.2.) à distinguer des tactiques de socialisation (1.3.) dont nous préciserons les antécédents (1.4.).

1.1. L'approche organisationnelle de la socialisation

Avec Schein (1968) puis Van Maanen et Schein (1979) la socialisation est théorisée comme étant une politique mise en place par l'organisation pour influencer et modeler le salarié. Nous sommes alors dans une approche que nous pourrions qualifier d'organisationnelle, entendu au sens où l'organisation joue un rôle primordial dans la conduite du processus de socialisation organisationnelle. Djabi (2014) identifiait cette approche en tant que « gestionnaire ».

Schein (1968, p.2) qualifie la socialisation de : « *processus d'apprentissage des ficelles d'un emploi, d'endoctrinement et de formation, par lequel un individu reçoit l'enseignement de ce qui est important dans une organisation et dans les sous-unités.* » La présence du terme d'endoctrinement traduit l'importance exercée de l'organisation sur l'individu, relative aux institutions étudiées, fortement socialisantes (ex : l'armée, la police). La socialisation est alors l'apprentissage du système de valeurs, normes et comportements appropriés (Lacaze, 2005b). Schein (1968) précise également que cette sculpture de l'individu par l'organisation peut impliquer une phase destructrice consistant notamment à les « nettoyer » de leurs anciennes valeurs. Lacaze (2005b) traduit ces propos en soulignant que l'ancienne identité des nouveaux entrants peut être symboliquement détruite au sein d'institutions, telles que l'armée, avec l'adoption d'une nouvelle coupe de cheveux, de nouveaux vêtements.

Le processus de socialisation peut alors être un échec dans deux cas (Schein, 1968) : lorsqu'un individu refuse les valeurs de l'entreprise, on parlera alors de situation de non-conformité ou, lorsque l'individu se situe dans une situation d'extra-conformité, autrement dit, lorsque l'individu efface sa propre personnalité au profit de celle de l'organisation en acceptant toutes les valeurs et normes de celle-ci. Ainsi, on recherche une situation idéale de type « *individualité créative* » dans laquelle un individu adhère aux valeurs prioritaires, essentielles de l'organisation (contrairement aux valeurs pertinentes mais non essentielles) mais conserve également sa propre personnalité (Lacaze, 2005b).

Van Maanen, partageant la même vision que Schein, s'associe à lui en 1979 (p.3) et dans un travail à quatre mains, ils complètent cette définition de 1968 en ajoutant l'idée de « *connaissances sociales* ». Ainsi, la socialisation devient « *un processus par lequel on*

enseigne à un individu et par lequel cet individu apprend les ficelles d'un rôle organisationnel spécifique. Processus par lequel un individu acquiert les connaissances sociales et les compétences nécessaires pour assumer un rôle dans une organisation ». Ils introduisent également une nouvelle notion, la temporalité. Pour eux, le temps est un élément clé à prendre en compte puisque la socialisation apparaît à différents moments de la carrière professionnelle avec des intensités variées. Ainsi, la socialisation s'avère être intense en début de vie professionnelle pour s'estomper au fil de l'eau mais elle demeure tout de même importante lors de changements professionnels ou lors de changements organisationnels (Fabre, 2005). Finalement, le processus de socialisation sera à l'œuvre dès lors qu'il y aura franchissement d'une barrière organisationnelle, lors d'un changement de fonction, d'une progression hiérarchique ou d'un changement de positionnement (Schein, 1971b). On parle donc de processus continu tout au long de la carrière des individus avec des intensités variées particulièrement intenses lors d'une entrée dans l'organisation car toutes les barrières se retrouvent franchies en une seule fois (Schein, 1971b. ; Van Maanen & Schein, 1979).

Lewicki (1981) apporte une interprétation de la socialisation organisationnelle que nous pourrions qualifier de critique. Son article sur la « séduction organisationnelle » montre que les individus, bien qu'ils aient l'impression de choisir librement d'entrer au sein d'une organisation, sont en réalité séduits par de la flatterie ou des promesses de leurs supérieurs et ou collègues. Ils sont donc manipulés. Lewicki (1981) dénonce l'impact manipulateur de ce jeu de séduction et définit la socialisation organisationnelle comme étant : « *l'ensemble des pratiques de gestion de ressources humaines susceptibles de séduire les salariés* » (cité dans Lacaze & al., 2005, p.277). Il met en garde quant à la conséquence de cette manipulation et demande de loyauté, limitant la créativité et la capacité à trouver des solutions aux problèmes émergents, il s'agit alors de ce que Schein (1968) appelait extra-conformité, sans oublier le principe de non-conformité d'individus, qui, en quittant l'organisation peuvent ternir la réputation de l'entreprise.

Finalement, nous pouvons dire que l'approche organisationnelle (Kamning Kamwa, 2020) de la socialisation organisationnelle, s'appuie sur la théorie de la réduction de l'incertitude. Cette théorie souligne que, lors de l'entrée au sein d'une nouvelle organisation ou lors de nouvelles situations, les individus se trouvent dans une situation d'incertitude à cause du manque d'information à leur disposition. Ainsi, l'organisation joue un rôle clé dans la réduction de cette incertitude et dans la transmission des informations aux individus. C'est ainsi que se

développent les travaux sur les tactiques et les pratiques de socialisation organisationnelle. L'individu est alors mis au second plan. Nous pourrions dire que cette approche néglige le rôle individuel dans le processus de socialisation. Cependant, bien que ces premiers travaux accordent une place majeure à l'organisation dans le processus de socialisation, le rôle actif de l'individu pouvait déjà être entraperçu dans la définition proposée par Van Maanen et Schein (1979) au travers de la notion d'apprentissage : « *le processus [...] par lequel cet individu apprend les ficelles d'un rôle organisationnel* ».

1.2. Les pratiques de socialisation

Nous proposons d'étudier les pratiques de socialisation mises en œuvre par l'organisation en précisant leur définition et distinction avec les tactiques de socialisation (1.2.1.) pour ensuite décrire les plus courantes, identifiées dans la littérature (1.2.2.).

1.2.1. La distinction nécessaire entre tactiques et pratiques de socialisation

La littérature sur les tactiques de socialisation trouve ses fondements en Van Maanen et Schein (1979) qui parlent du concept de « *organizational socialization tactics* » dont la traduction des termes est parfois évoquée en tant que « *stratégie de socialisation organisationnelle* » (Perrot, 2000), de « *procédures de socialisation organisationnelle* » (Lacaze, 2001, Lacaze et Fabre 2005) ou de « *pratiques de socialisation organisationnelle* » (Bargues, 2008) cherchant à évoquer une structuration informelle de la socialisation organisationnelle, non retrouvée, selon l'auteur, dans les termes de « stratégies » ou de « procédures » (Bargues, 2008).

Perrot et Roussel (2009) proposent une distinction des notions de tactiques et de pratiques de socialisation qu'ils considèrent comme des notions conceptuellement distinctes alors qu'elles ont été empiriquement confondues.

En repartant notamment des études montrant que les tactiques institutionnelles sont positivement liées à des variables telles que l'implication, l'engagement au travail, la motivation, et négativement corrélées aux intentions de départ et turnover (Allen et Meyer, 1990 ; Ashforth et Saks, 1996 ; Black et Ashford, 1995 ; Cable et Parsons, 2001...), ils soulignent deux limites importantes à ces travaux :

- Les tactiques et pratiques de socialisation sont des notions conceptuellement différentes mais empiriquement confondues « *les tactiques de socialisation étant souvent assimilées à tort aux actions mises en œuvre par les organisations pour faciliter la*

socialisation » (Perrot et Roussel, 2009, p.5) alors que les tactiques décrivent la mise en œuvre de ces actions.

- Le choix des variables à expliquer se concentre majoritairement vers des variables attitudinales qui ne sont pas spécifiques à la socialisation telles que l'implication, la satisfaction... En reprenant Kammeyer-Mueller et Wanberg (2003), il est nécessaire de se concentrer sur des variables en lien direct avec les définitions du processus de socialisation.

Afin d'apporter une contribution au dépassement de ces deux limites, ils justifient la nécessité de prise en compte des indicateurs directs de socialisation en considérant séparément l'impact des tactiques et des pratiques de socialisation et en reconnaissant aux tactiques et aux pratiques des rôles spécifiques (Perrot et Roussel, 2009, p. 9).

Ainsi, Perrot et Roussel (2009) définissent les tactiques comme étant des dimensions sous-jacentes aux pratiques qui décrivent la façon dont les organisations mettent en œuvre les actions de socialisation. Les pratiques relèvent en partie du management : « *les pratiques constituent un support nécessaire par lequel est véhiculé l'effet des tactiques* » (Perrot et Roussel 2009, p. 14).

1.2.2. Les différentes pratiques de socialisation

Nous étudions, ici, les pratiques de socialisation les plus représentées dans la littérature. Nous repartons notamment des travaux de Louis, Posner et al. (1983) qui étudient les pratiques de socialisation sur 217 étudiants de deux universités distinctes, en leur demandant quelles pratiques ont été mises à leur disposition et l'utilité de chacune d'entre elles.

Ils montrent, alors, que ce sont l'orientation interne autrement appelée l'accueil, la formation, le soutien d'un collègue plus expérimenté, le mentorat, les interactions sociales avec les collègues qui sont les plus représentés.

➤ L'attribution de signes de reconnaissance

Perrot (2000) donne une définition des signes de reconnaissance, il évoque ainsi « *l'ensemble des "feedback" positifs que l'entreprise donne au salarié. Il s'agit de guider le parcours du jeune recruté qui modifie et adapte son comportement selon un processus d'essai et erreur* ».

Qu'ils soient négatifs ou positifs, les retours faits au nouvel entrant lui permettent de s'adapter aux exigences de l'entreprise et de percevoir son adéquation aux attentes qu'on lui adresse. Bien que ces signes ne puissent pas être perceptibles par tous, ils ont une signification importante pour le nouvel entrant. Emery (1990, p.13) fournit une liste de signes de reconnaissances, symbolisant, pour lui, une intégration réussie : la première appréciation positive, l'augmentation de salaire, un nouveau poste avec de nouvelles responsabilités plus importantes, le partage de secrets d'entreprise, les rites tels que des cérémonies d'acceptation, l'attribution de signes d'identification réservée aux membres d'une entreprise (privilèges). Mortimer et Lorence (1979) parlent de deux dimensions principales de récompenses individuelles liées au travail : les valeurs extrinsèques (récompenses obtenues grâce au travail mais extérieures telles que le revenu, le prestige social) et les valeurs intrinsèques (intimement liées au travail avec, par exemple, l'intérêt, le défi, l'autonomie, ...).

Lewicki (1981) qualifie la reconnaissance tirée indirectement du travail comme étant un « *facteur d'hygiène* ».

Attention, cependant, à ne pas confondre reconnaissance et séduction.

Pour distinguer ces deux éléments, deux critères sont utiles. Le premier est que la séduction a lieu généralement au début de la rencontre organisationnelle alors que les signes de reconnaissance apparaissent plus tardivement. Le deuxième critère, permettant une différenciation entre séduction ou reconnaissance, est que la séduction entraîne généralement plus un sentiment de redevabilité alors que le signe de reconnaissance a une fonction de validation de la nouvelle identité organisationnelle de l'individu (Perrot, 2000).

Ces signaux peuvent également avoir un impact sur le processus de socialisation des individus. En considérant ce processus comme étant continu, cette reconnaissance jouerait un rôle dans la construction identitaire des individus (Perrot, 2000).

➤ ***La formation***

L'entreprise peut être un « espace d'apprentissage » dans le travail au sens de Franck et Maroy (1996).

Les auteurs évoquent différents objectifs de formation qu'ils soient, dans le travail, par le travail ou à partir du travail.

Ainsi, former dans le travail a pour objectif d'optimiser la productivité, former par le travail a pour but de faire acquérir des normes, pratiques et comportements au travail alors que former à

partir du travail a pour volonté de faire évoluer les contenus de travail ainsi que l'organisation. Pour cette dernière catégorie, il peut s'agir de déterminer le contenu de la formation en se basant sur un référentiel métier.

La représentation du métier peut être transformée dans ce processus de formation (Dupuy & Le Blanc, 2001), on parle, alors, non seulement d'une adaptation à la vie professionnelle mais également d'une signification ou re-signification du métier de l'entrant dans ses relations et dans ses autres sphères d'engagement.

Plusieurs types de formations peuvent être étudiés : la formation initiale, continue ou même professionnelle.

La formation initiale, est spécifiquement associée à l'apprentissage d'aspects liés à la tâche lors de l'arrivée d'un nouveau recruté.

Certains auteurs fusionnent cette formation avec l'accueil comme Klein et Weaver (2000) mais dans la plupart des recherches, ces deux pratiques sont distinguées. La formation de la nouvelle recrue peut se faire de manière individuelle ou collective et elle peut être réalisée par un formateur dédié, prendre la forme d'une formation en ligne, ... L'objectif principal de cette pratique est de développer les compétences des nouvelles recrues afin qu'elles deviennent efficaces dans l'exécution de leurs tâches (Brunet, 2004).

Dubar (1996), quant à lui, distingue trois types de formation professionnelle continue en considérant leurs durées, sources de financement, organisations et modes d'accès.

- « les formations longues (plus de 160 heures) de type scolaire ou universitaire financées au moins partiellement par l'Etat, délivrées par des établissements publics de formation et suivies par des adultes, salariés ou non, à leur initiative
- les formations courtes, décidées et financées par les entreprises sont à la fois beaucoup plus diversifiées, très hétérogènes et très rarement sanctionnées par des diplômes. La moitié d'entre elles est organisée par les entreprises elles-mêmes
- les formations destinées aux personnes sans emploi et tout particulièrement aux jeunes » (Dubar, 1996, p. 5).

Nous tenterons d'aborder, plus spécifiquement, dans le cadre de notre recherche, les formations dédiées aux jeunes sans emploi, en situation de décrochage.

La fonction socialisatrice de la formation a été soulignée par plusieurs auteurs tels que Feldman (1989), Dubar (1996) ou encore Delobbe (1996).

Feldman (1989) souligne à ce sujet qu'« à mesure que le rôle et la portée de la formation dans les organisations se sont élargis, la formation est devenue une partie de plus en plus importante du processus de socialisation... De plus en plus, la formation est devenue le cadre où se forment les perceptions et les attentes à l'égard de l'organisation, où se développent les normes sur le comportement social, où sont communiquées les valeurs et l'idéologie de l'entreprise, et où les individus formulent leur cheminement de carrière¹⁶ » (Feldman, 1989, p. 398).

Il croise donc la recherche sur la formation en entreprise et la socialisation. Pour lui, la formation formelle, notamment l'apprentissage de valeurs, d'attitudes ou de comportements sociaux à adopter, a un impact sur l'apprentissage du travail. La formation peut être aussi de nature plus informelle, avec un rôle important joué par les collègues ou les supérieurs hiérarchiques. Ainsi, les conséquences de la formation, face à la socialisation, sont l'adaptation et l'innovation. Il existe également un réel impact des expériences antérieures de socialisation sur la volonté d'apprentissage d'un individu nouvellement entrant.

Feldman (1989) précise, cependant, que tout processus de formation n'a pas une fonction socialisatrice. Pour qu'une formation prenne cette fonction, nous devons nous trouver dans deux natures de processus de formation :

- Les processus attributionnels (concernant les nouveaux arrivants) déterminent les éléments de l'environnement auxquels ils prêtent la plus grande attention, la perception du contexte organisationnel pendant la dite formation.
- Les processus de développement des normes, qui ont lieu à l'occasion de contacts avec un ou plusieurs responsables d'entreprise, notamment par l'identification de comportements dits « déviants ou valorisés » (Perrot, 2000, p. 47)

Delobbe (1996) souligne que la formation en entreprise a une fonction socialisatrice dans deux cas :

- Lorsque l'entreprise développe de nouveaux modèles organisationnels, «*la formation constitue un dispositif de gestion de la dynamique humaine, politique et culturelle, de tout changement organisationnel* » (Delobbe, 1996, p.47).

¹⁶ Traduit de l'anglais "As the role and the scope of training in organizations have expanded, training has become an increasingly major part of the socialization process...More and more, training has become the setting where perceptions and expectations about the organization are formed, where norms about social behavior are developed, where corporate values and ideology are communicated, and where individuals formulate their career paths." (Feldman, 1989, p. 398)

- Lorsque l'entreprise veut stabiliser son modèle organisationnel en transmettant, notamment, des identités de travail articulées autour de « *l'esprit d'entreprise* », « *la formation joue alors un rôle essentiel dans l'intégration des nouvelles recrues* » (Delobbe, 1996, p.47).

Les programmes de formation sont donc des pratiques pouvant être associées à la socialisation, cependant, comme le précise Dumouchel (2016) peu d'études font le lien entre cette pratique et les effets sur la socialisation organisationnelle.

➤ *L'accueil*

Le moment d'arrivée dans l'organisation est généralement empreint d'incertitude pour le nouvel entrant. Ainsi, Emery, Aeberly et Chuard Delaly (2005) précisent qu'il est important que l'organisation prévoie un accueil de qualité pour la nouvelle recrue en prenant « *garde à ce que la personne n'ait pas le sentiment d'arriver au mauvais moment, de ne pas avoir de place* ».

Dans leurs études, Louis, Posner et Powell (1983) et Nelson et Quick (1991) comparent les liens entre dix pratiques de socialisation et quatre variables : symptômes de détresse psychologique, satisfaction au travail, intention de quitter et performance. Concernant les programmes d'accueil, les résultats montrent qu'ils sont très répandus dans les organisations 64% pour Louis et al. (1983) et 67% pour Nelson et Quick (1991), bien que considérés comme modérément utiles par les recrues.

Accueillir le nouvel entrant dans l'entreprise signifie l'introduire dans l'entreprise dès le premier jour de son arrivée, notamment, en lui présentant l'entreprise, en lui faisant rencontrer son équipe, ses responsables, en lui communiquant un livret d'accueil (Lacaze et Perrot, 2010). Plusieurs autres pratiques d'accueil peuvent être identifiées lors de cette journée de réception également appelée journée ou programme d'intégration (Saks et Gruman, 2012) telles que : l'annonce de l'arrivée du nouveau, le mot ou pot de bienvenue, la logistique montrant l'arrivée du nouvel entrant, par exemple en préparant son bureau et son matériel nécessaire, la visite du site et le séminaire d'intégration (Cadin et al., 1997 ; Citeau, 1997 ; Dalmas, Durrieu, Fabre & Roussel, 2006).

Plusieurs personnes peuvent être mobilisées dans cette pratique de socialisation organisationnelle : les collègues, la direction, tout membre de l'organisation.

Plusieurs biais sont mobilisables pour diffuser ces informations, en présentiel sur le lieu de travail, sur le site internet, dans un manuel d'entreprise... Toutes ces méthodes ne sont pas exclusives et peuvent être cumulées.

➤ *Les activités sociales*

Les activités sociales sont proposées par l'entreprise mais non obligatoires pour les nouvelles recrues. Il peut s'agir, de manière non exhaustive, de célébrations, colloques, sorties de groupes, jeux (Bauer et Green, 1994 ; Brunet, 2004).

Lors de ces activités, différents apprentissages peuvent se dérouler tels que la connaissance des collègues, de l'organisation, des valeurs, des objectifs... (Bauer et Green, 1994).

Ainsi, cette pratique favorise les échanges entre les membres de l'organisation, le nouvel arrivant et facilite donc son intégration.

➤ *L'aide à la construction d'un réseau*

La pratique de se construire un réseau dans une organisation est absolument nécessaire pour tout nouvel arrivant (Reichers, 1987). En effet, les collègues, les supérieurs hiérarchiques et tous les membres d'une organisation peuvent aider la nouvelle recrue dans sa collecte d'informations sur le métier et/ou l'entreprise (Morrison, 1993b).

Deux types de réseaux doivent être construits afin d'éviter que le nouvel arrivant ne s'attache à son entourage de proximité au détriment de l'attachement à un réseau plus général (favorisant la connaissance de la culture organisationnelle) (Reichers, 1987) :

- Premièrement, le réseau informationnel, plutôt large, permettant de recueillir toutes les informations nécessaires sur l'entreprise, pour que le nouvel entrant se forge sa propre opinion de ce qu'il perçoit (Lacaze, 2005b). Les personnes du réseau ne doivent pas forcément être liées les unes aux autres afin de pouvoir obtenir des points de vue multiples sur l'organisation.
- Deuxièmement, le réseau d'amitié, qui doit être plus restreint et composé de personnes avec qui le nouvel arrivant partage une certaine proximité. Des informations relatives au poste et à la fonction de l'individu pourront être transmises. Ce réseau dit d'amitié renforcera le sentiment d'appartenance à l'organisation et pourra jouer un rôle de soutien (Podolny et Baron, 1997). Sarnin et al. (2012) confirment ce constat en notant

que le soutien social est un bon prédicteur de l'ajustement des salariés, notamment lors de rencontres avec certaines problématiques.

Podolny et Baron (1997) précisent, d'ailleurs, que lorsque l'individu a besoin d'informations sur des aspects techniques du métier, le réseau de contacts restreint convient le mieux. Cependant, si le nouveau a besoin d'informations générales sur l'organisation, il est nécessaire de mobiliser le réseau plus large. Ainsi, les deux types de réseaux se valent et dépendent des objectifs fixés.

Selon Lacaze (2005b), pour caractériser ces deux réseaux, il est important de regarder leur taille (nombre de personnes constituant le réseau), la densité (nombre de liens entre les membres), la fréquence des contacts, l'étendue (nombre de départements d'une organisation concernée), le statut (position hiérarchique moyenne des membres).

Les entreprises peuvent favoriser ces créations de réseau pour les nouveaux arrivants, notamment lors de séminaires d'intégration favorisant les échanges et les rassemblements de salariés. Cependant, il est important de noter qu'à elle seule, la pratique de constitution d'un réseau n'est pas suffisante pour développer de la socialisation, selon Lacaze (2005b) elle doit être cumulée avec de la formation, et/ou du tutorat pour être efficace.

➤ *Le tutorat et le mentorat*

Bien que tutorat et mentorat partagent des points communs, relations face à face entre une personne expérimentée et un novice ayant pour objectif de transférer des savoirs au sein d'une même organisation, le tutorat renvoie essentiellement à la dimension pédagogique d'une relation entre maître d'apprentissage et apprenti alors que le mentorat prend une perspective centrée sur le développement de la carrière des novices par la relation entre un mentor et un protégé (Abonneau, 2012, p.13). En repartant de Hulin (2010), nous pouvons distinguer tutorat et mentorat pour trois raisons en fonction :

- De la nature de la relation : le tutorat étant lié à une relation contractuelle alors que le mentorat correspond à une relation tacitement acceptée.
- Des publics concernés : un tuteur est expérimenté dans le domaine du travail du tuteuré alors qu'un mentor ne l'est pas forcément dans le même domaine.

- Des enjeux de la relation : le tutorat doit conduire à de la qualification, de l'adaptation alors que le mentorat doit conduire à de la socialisation, des compétences en termes de savoir-être, au-delà du savoir-faire (cité dans Abonneau, 2012, p. 138).

Parler du tutorat revient à le qualifier comme étant un ensemble de moyens mobilisés par une entreprise dans le but d'intégration et de formation dans le cadre d'une situation de travail (Locufier, 2015) ou comme étant l'instauration d'une relation de travail entre un novice et un membre expérimenté, chargé de sa formation (Lacaze, 2005b).

Il sera question, pour le tuteur, d'aider le nouvel entrant à être performant sur son poste de travail (Schrodt et al., 2003) ainsi que de l'aider à accéder à des informations sur les différents domaines organisationnels. Louis (1980) avait déjà souligné l'importance d'intermédiaires tels que des membres de l'organisation afin de faciliter l'accès à l'information pour les nouveaux arrivants.

Le mentorat revient à jumeler le nouvel arrivant avec un employé plus expérimenté afin de faciliter la socialisation. Le mentor est comme un phare dans la nuit, il sert de repère pour la recrue, l'aide apportée est multiple, tant sur le plan formel qu'informel. En effet, il peut fournir des conseils, mettre en garde, offrir un soutien affectif (Chao, Walz et Gardner, 1992), il a la responsabilité de former le nouveau aux aptitudes, connaissances requises pour l'exercice de sa fonction, il doit l'aider dans sa promotion de carrière, lui faire comprendre les modes de fonctionnement et la configuration dite « politique » de l'organisation (Blau, 1988, Chao, 1997). Ainsi, l'objectif de cette pratique est dual : développer la carrière de la recrue et l'accompagner socialement.

Le mentoring est, alors, considéré comme une pratique favorisant l'implication et l'intégration dans le travail (Chao, Walz, & Gardner, 1992) tout en dépendant de la qualité et de l'intensité de la relation entre le mentor et l'agent à socialiser (Lacaze, 2010).

➤ *Le soutien des pairs*

Brunet (2004) précise que la pratique « soutien des pairs » a été peu étudiée dans les recherches sur la socialisation.

Cette pratique est souvent informelle et dans l'échange mutuel, contrairement au mentorat qui est un échange d'informations plus unidirectionnel et formel (Brunet, 2004). L'interaction avec

les pairs est considérée par Louis et al. (1983) comme étant la pratique la plus utile par les recrues et également la pratique la plus répandue (89% des répondants).

Feldman (1981) intègre le soutien des pairs dans son modèle de socialisation, il montre que la socialisation passe par une acquisition de comportements adaptés, par le développement de compétences de travail et également l'acquisition de normes, valeurs du groupe (Bontje, 2012). L'intégration est alors essentielle pour que les nouveaux employés ajustent leurs comportements aux normes et valeurs du groupe et de l'organisation (Feldman, 1981).

Dans un contexte d'environnement informatisé et de travail avec des équipes de plus en plus dispersées, la socialisation organisationnelle devient plus complexe. En effet, les interactions en face à face deviennent limitées. Ainsi, un pan de la recherche s'est concentré sur les communautés de pratiques, définies comme étant « *un groupe de personnes rassemblées pour collaborer et apprendre les unes des autres* » (Wenger, McDermott et Snyder, 2002), en observant, notamment le partage de l'information et la participation à la tâche commune dans ces communautés de pratiques virtuelles (Bontje, 2012). Tout comme le soutien des pairs, cette pratique amène les membres à se soutenir dans l'aide à la tâche, ces communautés virtuelles peuvent donc favoriser la socialisation des nouveaux entrants en encourageant les échanges et la collaboration dans un contexte d'équipes géographiquement dispersées (Bontje, 2012).

Tableau 1 : Résumé des pratiques et exemples concrets (inspiré de Lacaze et Perrot, 2010)

Pratiques	Exemples
L'attribution de signes de reconnaissance (Mortimer et Lorence, 1979, Lewicki 1981, Perrot 2000, Lacaze et Perrot, 2010)	<ul style="list-style-type: none"> - Symboliser l'appartenance : remise d'objets symboliques - Entretiens de suivi avec le manager - Évaluation de l'intégration : rapport d'étonnement, questionnaires.
La formation (Feldman, 1976, 1977, 1983, 1989, Taormina, 1994, Louis et al. 1983, Dubar 1996, Delobbe 1996, Klein et Weaver, 2000, Boussaguet, 2008, Lacaze et Perrot, 2010)	<ul style="list-style-type: none"> - Formation découverte de l'entreprise - Stage d'immersion - Suivi d'un séminaire - Explications techniques
L'accueil (Chao, 1988, Louis 1980, Klein et Weaver, 2000, Emery, Aeberly et Chuard Delaly 2005, Dalmas, Durrieu, Fabre & Roussel, 2006, Lacaze et Perrot, 2010, Saks & Gruman, 2012)	<ul style="list-style-type: none"> - Présentation orale de l'entreprise de ses valeurs - Visite des locaux - Introduction et présentation formelle ou informelle aux collègues, supérieurs hiérarchiques - Aspects administratifs : contrat de travail, mutuelle
Les activités sociales (Louis et al. 1983, Nelson et Quick, 1991, Bauer et Green, 1994, Brunet, 2004)	<ul style="list-style-type: none"> - Un dîner, une fête d'entreprise célébrée à l'extérieur - Des activités de rencontre entre les employés (rencontres sportives) - Un voyage d'affaires
L'aide à la construction d'un réseau, rencontres, échanges (Louis et al. 1983, Reichers, 1987, Nelson et Quick, 1991, Morrison 1993, Lacaze 2005b, Lacaze et Perrot, 2010)	<ul style="list-style-type: none"> - Échanges informels avec les interlocuteurs majeurs - Rencontres ciblées par thèmes ou populations - Les interactions avec les collègues, supérieurs hiérarchiques
Le tutorat et mentorat (Hunt et Michael 1983, Kram, 1985, Chao et al. 1992, Louis et al 1983, Delobbe et Vandenberghe, 2000, Delobbe 2001, Lacaze 2005b, Boussaguet, 2008, Lacaze et Perrot, 2010)	<ul style="list-style-type: none"> - Employé formé pour soutenir une nouvelle recrue pendant ses premières années de travail - Mentoring : un collaborateur expérimenté mais pas forcément du même métier accompagne le nouvel arrivant - Parrainage/tutorat : le supérieur ou un collègue accompagnent le salarié : but d'acquisition de connaissances techniques et relationnelles.
Le soutien des pairs (Feldman, 1981, Taormina, 1997, Brunet, 2004, Bontje, 2012)	<ul style="list-style-type: none"> - Un collègue aide un nouvel arrivant dans l'apprentissage de sa tâche - Un groupe soutient un nouvel arrivant dans sa tâche - Communauté de pratiques notamment virtuelles aidant à la tâche

Enfin, nous avons pu étudier le rôle de l'organisation au travers de pratiques. Nous tentons de préciser maintenant leur mise en œuvre, selon différentes dimensions sous-jacentes, appelées tactiques de socialisation.

1.3. Les tactiques de socialisation

« Les tactiques de socialisation se réfèrent aux méthodes organisationnelles utilisées pour aider les nouveaux collaborateurs à s'adapter dès leur entrée dans l'entreprise, pour réduire l'anxiété et le stress associés à la réalité du changement d'entreprise et pour acquérir les attitudes et comportements nécessaires » (Allen, 2006, p. 238).

Les tactiques de socialisation peuvent être entendues comme étant différentes manières par lesquelles les organisations socialisent les employés, notamment les nouvelles recrues (Bontje, 2012). Plusieurs auteurs ont contribué à ce courant de recherche en identifiant des typologies de tactiques mais le modèle central sur lequel les recherches actuelles s'appuient encore est celui de Van Maanen et Schein (1979), opérationnalisé par Jones (1986). Nous présentons, ici, ces modèles (1.3.1.) en indiquant leurs relatives remises en cause (1.3.2.).

1.3.1. Les deux principaux modèles des tactiques de socialisation

Au berceau du travail de recherche sur les stratégies de socialisation organisationnelle, Van Maanen (1978) part d'un postulat important à savoir que, les divers résultats des expériences de socialisation ne doivent pas être attribués uniquement aux différences individuelles des candidats fraîchement recrutés mais que ces résultats doivent être rapprochés des stratégies mises en place par l'organisation. Il déclare : « *comme les contours du moule d'un sculpteur, certaines formes de socialisation organisationnelle produisent des résultats remarquablement différents... Indépendamment de la méthode choisie, chaque tactique de socialisation représente un ensemble identifiable d'événements qui auront certaines conséquences attitudinales et comportementales...* » (Van Maanen, 1978, pp. 19-20). Van Maanen (1978) invite les organisations à prendre davantage conscience de l'effet de décisions organisationnelles sur les nouveaux arrivants. Ainsi, si le degré d'apprentissage est différent entre deux individus, la raison est à chercher non pas dans les différences individuelles mais bien dans les différences de tactiques de socialisation.

Van Maanen et Schein (1979) proposent une typologie de sept stratégies également appelées tactiques de socialisation et repartent, pour ce faire, des travaux de Van Maanen (1975) portant sur la police urbaine et de Schein (1971) sur le comportement innovant des nouveaux entrants et des frontières organisationnelles. Van Maanen et Schein (1979) s'inspirent également de Cogswell (1968) ainsi que de Brim et Wheeler (1966) qui se sont intéressés à la socialisation primaire. Cogswell (1968) développe l'idée qu'un processus de socialisation primaire est

influençable, ainsi trois caractéristiques peuvent venir modifier le cadre : la formalité, le caractère individuel ou collectif et le caractère en série ou disjoint.

Ces trois éléments sont bien repris par Van Maanen et Schein (1979) dans leur typologie auxquelles trois autres tactiques sont ajoutées : les tactiques de type aléatoire/séquentiel, fixe/variable, d'investissement/de non-investiture.

Le tableau 2 suivant présente la typologie de Van Maanen et Schein (1979) en explicitant les définitions.

Tableau 2 : Les tactiques de socialisation organisationnelles de Van Maanen et Schein (1979)

Tactiques	Définitions (Van Maanen, Schein, 1979, p. 232-250)
Collective	L'individu est placé en groupe afin de vivre une série d'expériences communes, plusieurs nouveaux entrants sont intégrés en même temps pour vivre une expérience de socialisation commune.
Individuelle	L'individu est isolé, seul à entrer dans l'organisation, sa stratégie d'expériences est plus ou moins unique. Le nouvel entrant apprend donc isolément.
Formelle	L'individu est plus ou moins isolé des autres membres de l'organisation par des séries d'expériences façonnées pour les nouveaux entrants. L'apprentissage est structuré de manière claire et officielle. Ainsi, les nouveaux sont clairement dissociés des anciens pour suivre un programme de formation explicite. Le nouvel entrant joue un rôle de novice dans l'organisation.
Informelle	L'individu est accepté au moins comme membre provisoire du groupe. Sa spécificité du rôle n'est pas distinguable. On peut parler de socialisation de « laisser-faire ». Les nouveaux entrants sont formés sur le terrain, par des logiques d'essais-erreurs ayant des conséquences directes sur l'activité professionnelle. Le contexte de socialisation ne distingue pas la spécificité du rôle de novice.
Séquentielle	Les étapes par lesquelles passent l'individu sont distinctes, ordonnées et s'appuient les unes sur les autres. Elles sont identifiables et mènent à une position cible dans l'organisation. Le nouveau a connaissance des séquences de rôles par lesquelles il doit passer pour atteindre cette position cible.
Aléatoire	Les étapes par lesquelles passent l'individu sont ambiguës, changeantes et dépendent des opportunités. La séquence de rôles qui mène à une position donnée est inconnue, ambiguë ou changeante.

Fixe	L'organisation communique à l'individu la durée de chaque séquence de rôle menant à la position cible. Les étapes de la socialisation ont un calendrier clair et connu par les individus.
Variable	La durée des séquences est inconnue, les individus ont peu d'informations sur le temps requis pour franchir chaque étape. Absence de calendrier des étapes du processus de socialisation.
En série	Les salariés seniors, expérimentés prennent en charge les nouveaux entrants et servent de modèles pour eux. Ils accompagnent les nouveaux qui assument des positions relativement similaires dans l'organisation.
Disjointe	Les nouveaux entrants et les seniors ne se côtoient pas. Le nouveau ne dispose pas de modèle de rôle pour obtenir des informations sur la manière d'occuper son rôle. Les prédécesseurs « sortent par la porte de derrière » et les nouveaux « entrent par la porte de devant », les nouveaux ne suivent donc pas les traces du prédécesseur.
Investiture / confirmation	Confirmation de l'identité de l'individu, prise en considération de l'utilité des caractéristiques personnelles. On accepte le nouveau tel qu'il est. L'identité initiale des individus est confirmée et ses caractéristiques personnelles sont valorisées.
Désinvestiture / infirmation ¹⁷	Infirmation de l'identité de l'individu à son entrée, on cherche à le dépouiller de certaines de ses caractéristiques, de sa personnalité pour qu'il devienne un membre de l'organisation en construisant une nouvelle identité. Il perçoit la nécessité d'abandonner certaines caractéristiques.

Source : *Adapté de Van Maanen et Schein "Towards a theory of organizational socialization" (1979).*

Par ce modèle, Van Maanen et Schein (1979) théorisent la socialisation organisationnelle par la description de tactiques de socialisation structurant plus ou moins consciemment l'expérience des nouveaux entrants et orientant durablement ces derniers vers de la conformité, de l'innovation de rôle, de l'innovation de contenu (Dumouchel, 2016). Van Maanen et Schein (1979) décrivent ces catégories de tactiques comme étant généralement combinées les unes avec les autres sans être mutuellement exclusives. Les effets de ces tactiques sont cumulatifs, ils peuvent se renforcer ou s'annuler. Ces tactiques peuvent être choisies délibérément ou non par l'organisation. Ainsi, l'organisation, mettant en place ces tactiques, doit porter une attention particulière à leur cohérence pour atteindre les résultats initialement envisagés (Perrot, 2000).

¹⁷ Van Maanen et Schein (1979) parlent des termes « *investiture/divestiture* », ces termes sont traduits dans la littérature par « confirmation/infirmation » ou « investiture/désinvestiture ».

La dimension de l'investissement/désinvestissement a été développée chez d'autres auteurs, notamment chez Emery (1990) qui parle de rites dont l'objectif est de faire comprendre au nouvel arrivant qu'il a tout à apprendre, on met alors le salarié à l'épreuve. Ces rites peuvent être rapprochés de la dimension de désinvestissement. Emery (1990) en distingue trois catégories :

- la tactique « nager ou couler » qui place le nouvel employé dans une situation où il se retrouve seul face à lui-même, sans aide de l'entreprise. Il devra alors se débrouiller par ses propres moyens pour atteindre un résultat prédéterminé
- la tactique « d'humiliation » qui a pour objectif de faire découvrir au nouveau recruté des travaux dits « non qualifiés » tels que le travail administratif, les photocopies, ... Plus le niveau de qualification du nouvel arrivant est élevé et plus cette tactique est forte.
- enfin, la tactique de « choc » dans laquelle on confie une mission tellement difficile au nouveau recruté que l'échec est quasiment inévitable. « *Cette option devra correspondre à l'esprit des tâches ... assignées par la suite* » (Emery, 1990, p.11)

Concernant la tactique d'investissement, Emery (1990) la rapproche de la séduction.

La séduction peut être définie comme étant l'ensemble des actions mises en place ayant pour objectif de vendre, autrement dit, à faire accepter l'entreprise au nouvel entrant. Selon Lewicki (1981), la séduction conduit à un engagement plus fort des employés en entraînant un sentiment de redevabilité à l'égard de l'entreprise. Un syndrome qualifié de « I.N.W.O.A.T » va alors créer un engagement et une implication forte de l'individu au sein de la société (Perrot, 2000). Schein (1988) complète la définition accordée à la tactique de « séduction » en repérant trois mises en œuvre possibles :

- la naissance d'espérance de retour en échange d'un travail dur, de la loyauté ou d'un apprentissage rapide
- le fait de pousser le nouvel arrivant à s'engager de manière comportementale le poussant à justifier à ses propres yeux une adhésion aux valeurs de l'entreprise
- l'encouragement à l'adhésion à des idéaux très généraux, dont le respect peut justifier de multiples demandes.

Jones (1986), poursuit la caractérisation de ces tactiques et propose une opérationnalisation de la typologie de Van Maanen et Schein (1979) en développant une échelle de mesure, considérant un facteur commun sous-jacent aux six des sept dimensions identifiées.

Ces dimensions sont considérées comme étant inscrites le long d'un même axe et positionnées entre « l'institutionnalisation » et « l'individualisation ».

« L'institutionnalisation » représente les stratégies collectives, formelles, séquentielles, fixes, en série, d'investissement alors que « l'individualisation » évoque des stratégies individuelles, informelles, aléatoires, variables, disjointes, de désinvestissement. Autrement dit, l'institutionnalisation représente des tactiques qui tendent à guider le processus d'apprentissage, de construction de sens des nouveaux arrivants dans un modèle commun, partagé au sein de l'organisation, avec un modèle unique culturel, managérial et organisationnel (Bauer, Morrison et Callister, 1998; Louis, 1980) alors que l'individualisation représente un processus d'intégration des nouveaux arrivants au cas par cas, l'apport de chaque individu étant considéré comme un bénéfice.

Jones (1986) propose également de différencier les tactiques selon trois dimensions :

- le contexte, dans lequel l'information est diffusée par l'organisation. Il fait référence aux tactiques collectives ou individuelles et formelles ou informelles.
- le contenu de l'information donnée aux nouveaux entrants. Il concerne les tactiques séquentielles ou non séquentielles et les tactiques fixes ou variables.
- les aspects relationnels, également appelés aspects sociaux, représentant les relations sociales que les nouveaux entrants vont avoir avec les membres de l'organisation. Elles concernent ainsi les tactiques en série ou disjointes et d'investissement ou de désinvestissement.

La typologie décrite par Jones (1986) est présentée dans le tableau 3 suivant.

Tableau 3 : Typologie des stratégies de socialisation en trois dimensions (Jones, 1986)

Dimension liée au	Institutionnalisation	Individualisation
Contexte	Collective Formelle	Individuelle Informelle
Contenu	Séquentielle Fixe	Non séquentielle Variable
Aspects relationnels	En série Investiture	Disjonctive Désinvestissement

Source : Adapté de Jones, "Socialization Tactics, Self-Efficacy and Newcomer's Adjustments to Organizations" (1986), p.263.

Finalement, la synthétisation des définitions des tactiques de socialisation de Van Maanen et Schein (1979) et Jones (1986) est présentée dans le tableau 4 suivant.

Tableau 4 : Synthèse des définitions des tactiques organisationnelles

Tactiques	Définitions (Van Maanen, Schein, 1979, p. 232-250)	Objet des tactiques (Jones, 1986)
Collective	Individu placé en groupe, plusieurs nouveaux entrants sont intégrés en même temps, expérience de socialisation commune.	Contexte
Individuelle	Individu isolé, seul à entrer dans l'organisation, expérience plus ou moins unique, apprentissage isolément.	
Formelle	Les nouveaux (novices) sont dissociés des anciens pour suivre un programme de formation spécifique et explicite.	
Informelle	Les nouveaux entrants sont formés sur le terrain, par des logiques d'essais-erreurs ayant des conséquences sur l'activité professionnelle.	
Séquentielle	Les étapes par lesquelles passent l'individu sont distinctes, ordonnées et s'appuient les unes sur les autres.	Contenu
Aléatoire	Les étapes par lesquelles passent l'individu sont ambiguës, changeantes et dépendent des opportunités.	
Fixe	Les étapes de la socialisation ont un calendrier clair et connu par les individus.	
Variable	Absence de calendrier des étapes du processus de socialisation.	
En série	Les salariés seniors, expérimentés, prennent en charge les nouveaux entrants et servent de modèles pour eux.	Aspects sociaux
Disjointe	Les nouveaux entrants et les seniors ne se côtoient pas.	
Investiture / confirmation	L'identité initiale des individus est confirmée et ses caractéristiques personnelles sont valorisées.	
Désinvestiture / infirmation	Infirmation de l'identité de l'individu à son entrée, on cherche à le dépouiller de certaines de ses caractéristiques en construisant une nouvelle identité.	

1.3.2. Vers une remise en question de ces modèles ?

Au-delà de l'apport majeur de ces modèles fondateurs toujours très utilisés dans les recherches à ce jour, plusieurs limites viennent, en partie, remettre en question ces modèles.

Tuttle (2002) critique le stade de développement théorique du modèle de Van Maanen et Schein (1979) en expliquant qu'au-delà de l'analyse organisationnelle, les différences individuelles et environnementales peuvent influencer les interactions des unités. Or, ces auteurs n'ont pas pris en considération ces influences. Plusieurs chercheurs estiment que ces influences ne peuvent pas être ignorées (Adkins, 1995 ; Jones, 1983 ; Louis, 1980 ; Morrison, 1993 ; Ostroff & Kozlowski, 1992 ; Wanous, 1980). Tuttle (2002) propose alors que ce modèle soit actualisé

avec l'intégration de travaux supplémentaires. Malik et Manroop (2017) remettent ainsi en question les catégories existantes des tactiques de socialisation individualisées et institutionnalisées en étudiant un public d'entrant particulier, celui des migrants.

Bien que la quasi-totalité des travaux s'appuient sur le questionnaire élaboré par Jones (1986) pour son travail de regroupement des tactiques (Bargues, 2008), Ashforth, Saks et Lee (1998), tout comme Perrot (2009), soulignent que ce modèle et sa structure factorielle ne font pas consensus puisque de fortes corrélations existent entre certains facteurs. Les trois structures factorielles qui coexistent dans le modèle (plusieurs facettes d'un même facteur, six facteurs identifiés en tant que tactiques de socialisation et trois facteurs reliés au contexte, contenu et aspects sociaux), peuvent être remises en cause concernant le nombre de dimensions à retenir, la place de certaines tactiques dans le modèle (Lacaze et Fabre, 2005), la place des stratégies d'investissement et de désinvestissement (Ashforth, Sluss et Saks, 2007) ou le regroupement des tactiques (Bargues, 2008).

D'un point de vue plus pratique, Ashford et Saks (1996) ainsi que Duchesne (2002) critiquent l'interprétation du monde bipolaire des configurations de tactiques portée par Jones (1986).

Ashford et Saks (1996) considèrent, ainsi, les procédures organisationnelles de socialisation comme un concept unidimensionnel, ces dernières étant plus ou moins institutionnalisées. Ils montrent que la socialisation individualisée implique des procédures « *qui se définissent par ce qu'elles ne sont pas* ». Elles se réfèrent, en réalité, à l'absence relative de tactique ou de structure. À titre d'exemple, les individus ne sont pas intégrés en groupe, il n'y a pas de formation élaborée pour tous les nouveaux arrivants, pas de modèle à suivre.

On parle alors d'une opposition entre l'absence ou la présence d'une structure de socialisation plutôt que d'un monde bipolaire construit autour de deux types de socialisation. Ainsi, on ne peut pas, à partir de cette structuration, déterminer si l'organisation doit structurer les expériences selon l'une ou l'autre des tactiques. De plus, cette structuration réductrice de la réalité avec d'une part les tactiques individualisées décrivant des expériences de socialisation dépourvues de structures et, d'autre part, les tactiques institutionnalisées relatives à des expériences structurées par les organisations, ne fournit que très peu d'indications sur les pratiques ou activités concrètes à mettre en place et donc ne fournit que peu d'indices pour toute application pratique.

L'identification de ces différentes limites fait émerger plusieurs **autres propositions de conceptualisation des tactiques de socialisation** que nous présentons maintenant.

Tout d'abord Bargues (2008) tente d'identifier « *toutes pratiques agissant sur le processus de socialisation* » (p. 3).

Elle propose une nouvelle classification des stratégies de type séquentiel en la décomposant en deux sous stratégies : une première liée à la structuration chronologique de l'intégration et une seconde se focalisant sur la structuration du contenu de l'information diffusée aux nouveaux entrants. En repartant de Van Maanen et Schein (1979), elle avance une classification des stratégies de type fixe/aléatoire en segmentant, d'une part, les pratiques structurant la durée des séquences et, d'autre part, les pratiques structurant le contenu des informations transmises. Enfin, sa dernière proposition porte sur les stratégies de type en série/disjoint (Van Maanen et Schein, 1979), en considérant que ces stratégies de socialisation « *ne structurent pas exclusivement les relations sociales de la recrue mais plus largement son contexte d'intégration* » (Bargues, 2008, p.7-8). De plus, pour elle, considérer la présence d'un prédécesseur auprès d'une recrue ne représente pas une condition nécessaire pour identifier une stratégie en série.

D'autres travaux, plus récents, viennent à questionner l'utilité des tactiques de socialisation pour des publics précis, en remettant en cause les catégories existantes des tactiques de socialisation individualisées ou institutionnalisées (Malik et Manroop, 2017).

Mac Millan-Capehart (2004) suggèrent que les organisations doivent utiliser des tactiques de socialisation individualisées de manière à tirer parti des antécédents des employés dans des environnements culturellement diversifiés. En se basant sur cette suggestion, Malik et Manroop (2017) étudient un public bien particulier, qui est celui des nouveaux arrivants immigrants, et montrent que les tactiques de socialisation de Van Maanen et Schein (1979), et plus précisément les tactiques individualisées et institutionnalisées (Jones, 1986), ne conviennent pas à ce public. En effet, les tactiques individualisées laissent les nouveaux arrivants seuls pour donner un sens à la situation à laquelle ils sont confrontés, ils peuvent alors manquer de connexions avec des membres de l'organisation pour interpréter les situations auxquelles ils font face (Turchick-Hakak et al., 2010). De plus, l'argument avancé par Mc-Millan-Capehart (2005, p.494), indiquant que les tactiques individualisées favoriseraient une main-d'œuvre diversifiée par l'appréciation de valeurs et croyances différentes, est en contradiction avec l'aspect de désinvestissement des tactiques dans la socialisation individualisée suggérant que les nouveaux

arrivants doivent se dépouiller de leurs propres valeurs pour être acceptés par les autres membres de l'organisation (Van Maanen et Schein, 1979). Concernant les tactiques institutionnalisées, bien qu'elles puissent conduire à une meilleure adéquation entre la personne et l'organisation dans un cadre de diversité (Mc Millan et Lopez, 2001), les tactiques d'investissement sont inadéquates pour ce public, du fait de la pensée hors-groupe (Howard et Rothbart, 1980) et de la présence de défis de construction de réseaux auxquels ils ne peuvent pas répondre. De plus, promouvoir des tactiques séquentielles et fixes peut entraîner la déqualification de ces publics et les frustrer. Enfin, étant donné qu'ils doivent prendre conscience du nouveau modèle comportemental attendu (Zikic, 2015), les tactiques informelles peuvent être inadéquates pour apprendre le rôle et faciliter l'adaptation au travail (Jokisaari et Nurmi, 2009).

Mc Millan et Lopez (2001, p.30) précisaient déjà, à l'époque, l'importance de remettre au goût du jour la socialisation des employés étant donné « *la diversité croissante de la main d'œuvre* ». En s'appuyant sur Cooper-Thomas et al. (2004) qui précisaient que les processus de socialisation des nouveaux arrivants différents socio-démographiquement devaient être adaptés pour s'assurer du soutien de l'organisation des collègues et des superviseurs et sur Levitt et March (1988), qui soulignaient que les processus de socialisation incomplets pour les nouveaux arrivants pouvaient avoir des conséquences dramatiques sur l'ensemble d'une organisation, Malik et Manroop (2017) proposent l'utilisation de nouvelles tactiques de socialisation. Ces tactiques sont dites personnalisées pour les nouveaux arrivants migrants, notamment au niveau organisationnel avec une nouvelle combinaison de plusieurs tactiques existantes (formelle, aléatoire, variable et en série) qui n'ont jamais été proposées pour être mobilisées ensemble. De plus, les auteurs ajoutent deux nouvelles tactiques : duale et intégrative. L'approche « duale » combine les tactiques individuelles et collectives de Van Maanen et Schein (1979), elle permet au public migrant de recevoir une attention individualisée et spécifique qui améliore l'adaptation sur le lieu de travail, sans forcer les individus à changer de valeurs ou de croyances (Cooper-Thomas et al., 2004). Recevoir des formations et des informations avec d'autres nouveaux arrivants, d'autres employés donneraient une meilleure occasion d'interaction permettant une connaissance de son propre rôle mais également du fonctionnement organisationnel au sens comportements attendus, favorisant les relations informelles facilitant l'intégration. Zikic (2015) souligne l'importance des employés dans la réussite de l'intégration ainsi que la mise en place d'une formation dite culturelle améliorant ainsi « *l'adaptation globale aux nouvelles normes et valeurs* » (p. 1373). On retrouve, alors, dans cette tactique de socialisation intégrative une formation formelle. Les tactiques aléatoires pourraient permettre à

ce public d'exprimer diverses opinions, profitant ainsi aux employeurs par la production de solutions innovantes. Les tactiques variables pourraient favoriser la contribution importante dans des domaines majeurs de l'organisation étant donné que ce public migrant a été parfois hautement qualifié dans son pays d'origine (Malik et Manroop, 2017). Les mentors jouent un rôle majeur dans le développement de l'apprentissage (Ostroff et Kozlowski, 1992).

Ainsi, alors que la littérature actuelle se concentre principalement sur les tactiques de socialisation individualisées ou institutionnalisées (Van Maanen, 1979, Schein, 1986) Malik et Manroop (2017) proposent des tactiques de socialisation personnalisées ajoutées aux modèles de socialisation existants pour des publics migrants.

Cette recherche semble tout à fait intéressante conceptuellement mais doit-être testée empiriquement. Elle nous donne des indications sur la meilleure prise en considération des individus dans la mobilisation de tactiques de socialisation organisationnelles.

Bien que les recherches ancrées sur les modèles fondateurs des tactiques de socialisation organisationnelles soient prééminentes, des limites importantes viennent remettre en question ces fondements et leur pertinence dans un monde différent de celui pendant lequel ils ont été construits. L'étude de populations spécifiques, telles que celles des migrants (Malik et Manroop, 2017) vient ainsi proposer des pistes de réflexions nouvelles, à tester empiriquement.

1.4. Les antécédents aux tactiques de socialisation organisationnelle

La mobilisation de ces tactiques de socialisation se fait selon différents antécédents qu'il convient d'identifier.

L'identification des antécédents aux tactiques de socialisation reste un pan mal connu de la littérature que nous avons tenté de préciser au sein de notre article Tassigny et al. (2022).

Nous revenons ici sur les antécédents organisationnels (1.4.1.) et individuels (1.4.2.) qui peuvent conduire à la mobilisation de certaines tactiques de socialisation organisationnelle.

1.4.1. Les antécédents organisationnels

La recherche, à ce jour, a exploré quatre variables contextuelles pouvant conduire à certains choix de tactiques, il s'agit de la taille de l'entreprise (Bargues, 2006 ; Ashforth, Saks et Lee, 1998), de la structure mécaniste ou organique (Ashforth, Saks et Lee, 1998), de la conception du travail en anglais « job design » (Ashforth, Saks et Lee, 1998), et de la stratégie d'entreprise souhaitée (Baker et Feldman, 1991).

Cette dernière variable est un peu différente car elle n'est pas imposée par le contexte organisationnel (taille de l'entreprise, structure, conception du travail) mais elle résulte d'une volonté, d'un choix, conduisant à la sélection de tactiques de socialisation.

➤ *Les variables contextuelles de type transitionnelles*

Van Maanen et Schein (1979) considèrent que plusieurs variables peuvent conduire à préférer une polarité plutôt qu'une autre (institutionnalisé VS individualisé) pour chaque tactique organisationnelle. Ainsi, ces deux auteurs définissent la polarité la plus adaptée en fonction du type de transition : hiérarchique, fonctionnel, inclusif en repartant du modèle développé par Schein (1971).

Tableau 5 : Réflexion de Van Maanen et Schein quant aux choix des tactiques organisationnelles

Collective Transitions fonctionnelles et inclusives	Individuelle Transitions hiérarchiques et inclusives hautement centralisées.
Formelle Transitions hiérarchiques et inclusives	Informelle Transitions fonctionnelles
Séquentielle Transitions hiérarchiques	Non séquentielle Transitions fonctionnelles et inclusives
Fixe Transitions hiérarchiques et fonctionnelles	Variable Transitions inclusives et fonctionnelles
En série Transitions inclusives, fonctionnelles, hiérarchiques avec continuité.	Disjointe Transitions fonctionnelles et hiérarchiques sans continuité.
D'investissement Transitions inclusives, fonctionnelles, hiérarchiques sans passage d'épreuve particulier.	De désinvestissement Transitions inclusives, fonctionnelles, hiérarchiques avec passage d'épreuves.

➤ *La structure de l'organisation*

En repartant de Burns et Stalker (1994), qui distinguent les structures mécanistes des structures organiques, Ashforth et al. (1998) définissent les structures mécanistes comme étant conçues pour les environnements stables et donc prédictibles. Dans ces structures, la décision est relativement centralisée, les emplois sont spécialisés, le comportement à tenir est plus ou moins formalisé et la communication suit la chaîne de commandement. Ces structures sont conçues idéalement pour la répétition de la production, avec de bonnes et mauvaises pratiques

conceptualisées pour optimiser la performance dans les activités. On retrouve alors Mintzberg (1979). Les rôles et les tâches sont donc bien définis et formalisés.

A l'inverse, la structure organique est conçue pour les environnements relativement dynamiques (Burns, Stalker, 1994), elle est considérée comme plus adaptative et fluide, la spécialisation du travail est relativement faible et les tâches peuvent être émergentes, les décisions ainsi que la communication sont décentralisées où sont localisés les experts. Cette structure est faite pour augmenter la flexibilité (Galbraith, Lawler et al., 1993).

A partir de ces définitions de structure, dans la structure mécaniste, il est attendu des nouveaux arrivants qu'ils s'adaptent à leurs rôles, plutôt que l'inverse. Ainsi, la structure mécaniste semble opter pour des tactiques de socialisation institutionnalisées plutôt qu'individualisées pour deux raisons.

Premièrement, car le processus de socialisation institutionnalisé donne un plus grand contrôle organisationnel de l'expérience vécue par le nouvel arrivant et peut donc être utilisé comme mécanisme de transmission du rôle souhaité.

Deuxièmement, bien que la socialisation institutionnalisée puisse transmettre et encourager, soit la conformité ou l'innovation de rôle, dans les faits, elle tend à être utilisée pour transmettre la conformité de rôle. Ainsi, on associe à un processus structuré et institutionnalisé, un rôle structuré et conformiste (Ashforth et al., 1998).

A partir de ces deux arguments, les auteurs posent une première hypothèse : « *plus la structure est mécaniste, plus le recours à la socialisation institutionnalisée est important* » (Ashforth et al., 1998).

Suite à leur étude empirique sur une population de deux classes de diplômés de Concordia par la réalisation de trois questionnaires longitudinaux pendant le semestre final puis après quatre mois de travail et enfin après dix mois de travail, les résultats indiquent que l'utilisation des tactiques, collectives, formelles, séquentielles, fixes et en séries (Jones, 1986) autrement dit, que la socialisation institutionnalisée est positivement associée à la structure mécaniste, l'hypothèse H1 est donc validée.

D'autres études plus récentes, notamment celle de Igalens et Roger (2007), considèrent également dans leurs recherches le facteur environnemental de l'organisation comme essentiel dans le choix du type de procédure d'intégration.

Ainsi, ils estiment que dans un environnement dit stable, l'organisation doit adopter un faible accompagnement alors que dans un environnement dit instable, l'accompagnement doit être renforcé. Cependant, la définition de la stabilité ou de l'instabilité de l'environnement n'est pas

clairement précisée dans leur travail, ce qui pose une limite importante (Guerfal-Henda et al., 2012).

➤ *La taille de l'organisation*

Ashforth et al. (1998) s'appuient sur le constat de Johns (1993), évoquant la taille de l'organisation comme étant une variable contextuelle nécessaire à prendre en compte pour l'adoption de pratiques de ressources humaines.

Il apparaît alors, toutes choses égales par ailleurs, que les organisations de grande envergure nécessitent une socialisation plus structurée. En effet, plus l'organisation est importante, plus le flux de nouveaux entrants y est conséquent, des économies d'échelles semblent alors possibles en réglementant la socialisation des nouveaux entrants (Baker et Feldman, 1991, Wheeler, 1976).

De plus, des tactiques de socialisation semblent seulement réalisables dans des organisations avec une certaine taille critique. A titre d'exemple, la tactique, dite collective, semble seulement réalisable s'il y a de nombreux arrivants.

Les organisations de grande envergure sont inévitablement plus complexes (Cullen, Anderson et Baker, 1986). Ainsi, une structure est nécessaire pour permettre au nouvel arrivant de naviguer dans l'organisation. Par conséquent, la taille augmente le besoin de socialisation institutionnalisée.

Ashforth et al. (1998) proposent alors une seconde hypothèse (H2) qui est la suivante : « *plus l'organisation est grande, plus le recours à la socialisation institutionnalisée est important. Et inversement, plus elle est petite et plus le recours aux tactiques de socialisation individualisées est important* ». Cette deuxième hypothèse est validée, la socialisation institutionnalisée est positivement associée à la taille de l'organisation.

Boussaguet et al. (2004) évoquent l'importance du nombre de salariés dans les programmes d'intégration mis en place. En effet, au travers de leur échantillon, ils observent que les entreprises ayant eu recours à des programmes d'intégration très formels sont des entreprises de plus de 100 salariés, dans lesquelles toutes les fonctions sont organisées de manière formelle et hiérarchique. De plus, ces programmes sont collectifs si plusieurs recrues sont recrutées dans le même temps pour exercer les mêmes fonctions (p. 707).

Dans les structures organisationnelles plus réduites, les fonctions sont moins formellement définies et il est peu commun de trouver plusieurs fois la même fonction. A titre d'exemple, les

PME sont caractérisées par le manque de formalisation et la non-délimitation des fonctions. Ainsi, dans de telles structures, les programmes d'intégration de grande ampleur ne sont pas envisagés, Boussaguet et al. (2004) observent, dans ce contexte, des types de tactiques dites informelles, au sens de Van Maanen et Schein (1979), souvent utilisées en complément de programmes d'intégration plus restreints.

Dans les études plus récentes, notamment portées par Bargues (2006 et 2012), les TPE et les PME sont étudiées plus spécifiquement dans le cadre des tactiques de socialisation.

Ainsi, Bargues (2006) propose un modèle permettant de déterminer les tactiques de socialisation adaptées à certains éléments du contexte des TPE (très petites entreprises). Elle identifie des types de TPE pour lesquelles les tactiques de socialisation adaptées à leur contexte seraient moins favorables aux attitudes de travail positives des nouveaux entrants. La spécificité des TPE étant liée au nombre de salariés constituant l'entreprise (moins de 10 salariés) mais également liée à la fréquence relativement plus importante de l'échec du processus d'entrée organisationnelle, (Bargues, 2006).

Elle repart alors du modèle de Baker et Feldman (1991) portant sur les orientations de rôle et pratiques organisationnelles de socialisation adaptées à un élément contextuel qui est la stratégie concurrentielle des entreprises et elle décide de l'appliquer au champ des TPE, dans lequel la dimension culturelle de la stratégie s'explique, notamment, par la place prépondérante jouée par le dirigeant dans la gestion et la stratégie de l'entreprise (Julien et Marchesnay, 1988). Ainsi, elle explique qu'en fonction de la TPE rencontrée, les tactiques organisationnelles de socialisation sont soit individualisées (pour la TPE entrepreneuriale), institutionnalisées (TPE indépendante traditionnelle et managériale) ou entre individualisées et institutionnalisées (TPE professionnelle libérale ou flexible).

Après s'être intéressée aux TPE, Bargues (2012) s'intéresse aux PME (Petites et Moyennes Entreprises), en regardant l'influence de la configuration des PME sur leurs tactiques de socialisation. Ainsi, en s'appuyant sur une approche des configurations organisationnelles (Bentabet et al., 1999) et d'une étude de cas multiples, elle met une nouvelle fois en évidence, l'interaction entre processus de socialisation et contexte organisationnel. La socialisation organisationnelle est alors perçue comme une « opportunité d'innovation » dans la configuration PME « entrepreneuriale » alors que, dans les structures de PME « indépendantes traditionnelles », l'organisation refuse toute innovation et les tactiques consistent à dénigrer et étouffer les nouvelles idées des recrues. Par ce constat, Bargues (2012) complète la typologie

proposée par Van Maanen et Schein (1979) en proposant une nouvelle tactique « innovante/conservatrice » (Bargues, 2012, p.18).

➤ *Job Design : conception du travail et des tâches*

Ashforth et al. (1998) décrivent la conception des tâches comme étant un facteur pouvant influencer les tactiques de socialisation choisies. La conception des tâches est entendue comme la structuration des tâches, la nature du travail, le potentiel de motivation du travail et la régularité de la tâche. Nous sommes, alors, dans un contexte plus « micro ».

S'appuyant sur Hackman et Oldham (1980) qui développent un modèle de caractéristiques de la tâche en cinq caractéristiques (motivation, autonomy, job feedback, task identity, skill variety, task significance) et sur un indice de potentiel de motivation de la tâche, ils en déduisent que plus le travail, la tâche à réaliser sont enrichis et plus le potentiel de motivation est important. De plus, en repartant de Mintzberg (1979), ils soulignent que les structures mécanistes ont tendance à favoriser les routines de travail par leurs structures.

Ainsi, partant de ce constat, ils estiment que les emplois, à fort potentiel de motivation, représentent un investissement considérable et un risque important pour une organisation. En effet, ils exigent plus de connaissances, de compétences et d'expériences que des emplois à faible capital de motivation, ils sont généralement associés à des rémunérations plus élevées et comportent des responsabilités, donc un risque plus important en cas de mauvaise exécution du travail. Par conséquent, pour protéger l'investissement et se prémunir contre le risque, les gestionnaires sont plus susceptibles de structurer soigneusement l'expérience de travail des nouveaux arrivants dans des emplois au potentiel de motivation plus élevé. De plus, la complexité même de ce type de travail nécessite généralement une formation.

D'où l'hypothèse (H3) proposée dans les travaux de Ashforth et al. (1998) indiquant que : « *plus le potentiel de motivation de l'emploi d'un nouvel arrivant est élevé, plus le recours à la socialisation institutionnalisée est important* ». Cette troisième hypothèse est vérifiée, les pratiques de socialisation institutionnalisées sont positivement associées au potentiel motivant du travail.

➤ *La stratégie concurrentielle des entreprises*

Baker et Feldman (1991) proposent un modèle qui identifie les orientations de rôles et les pratiques organisationnelles de socialisation adaptées à un élément contextuel qui est la stratégie concurrentielle des entreprises.

Pour eux, le choix des tactiques de socialisation est stratégique et doit être précédé d'une volonté clairement identifiée de la stratégie au niveau de l'entreprise. Ainsi, ils répondent à la question : quelle tactique mettre en place pour obtenir telle stratégie d'entreprise souhaitée ?

Pour répondre à cette question, ils développent un modèle en trois étapes :

- Premièrement, identifier la stratégie d'entreprise poursuivie
- Deuxièmement, identifier les comportements des employés requis pour cette stratégie
- Troisièmement, développer un programme de socialisation qui a le plus de chance de produire les types de comportements souhaités.

La stratégie évoquée de réduction des coûts, dans laquelle une entreprise souhaite améliorer sa rentabilité en réduisant ses coûts et en augmentant le comportement prévisible de ses employés au détriment de l'initiative personnelle, implique que les tactiques de socialisation les plus importantes soient formelles, collectives, séquentielles, fixes en série et de désinvestissement. En effet, ces tactiques vont minimiser les différences entre les employés et vont favoriser les comportements reproductibles facilement par tous.

Une autre stratégie identifiée par Baker et Feldman (1991) est l'amélioration de la qualité, susceptible d'être mieux réalisée par l'innovation de contenu. Ainsi l'organisation va souhaiter que les comportements soient réguliers mais également que les employés prennent l'initiative d'assurer qu'un service de la plus haute qualité soit fourni en toute circonstance. Ainsi, les tactiques de socialisation les plus importantes sont formelles, collectives, aléatoires, fixes, disjonctives et d'investigation.

Enfin, la troisième stratégie, évoquée par ces deux auteurs, est l'innovation. Les entreprises cherchent alors à ce que les nouveaux arrivants soient créatifs, prennent des initiatives et des responsabilités sans avoir une supervision développée. Les tactiques de socialisation se référant à ce type de stratégie sont donc informelles, individuelles, aléatoires, variables, disjonctives et d'investissement. Ces tactiques favorisent le développement de talents individuels plutôt que la conformité aux exigences organisationnelles, la flexibilité est également un facteur clé.

Les auteurs, en conclusion, indiquent que les tactiques de socialisation ne doivent pas être une fin en soi, elles ont des implications sur la manière dont les objectifs de l'entreprise seront atteints. Ainsi, avant de concevoir un programme de socialisation, il faut non seulement se concentrer sur les attitudes des employés mais ne pas oublier les exigences et les objectifs de l'entreprise. Finalement, le modèle de Baker et Feldman (1991) permet d'identifier les tactiques organisationnelles de socialisation qui favorisent l'orientation de rôle des nouveaux en adéquation avec la stratégie considérée.

1.4.2. Vers la prise en considération d'antécédents individuels

Sans évoquer explicitement les tactiques de socialisation organisationnelles, Reichers et al. (1994) montrent que les designs de socialisation, définis comme étant des actions mises en place par l'organisation dans le but de socialiser les individus, doivent être adaptés à chaque profil d'employé en fonction de deux éléments : son expérience et la nature de cette expérience. À partir de ces deux dimensions, quantité et nature d'expérience, ils identifient plusieurs profils (insiders, néophytes, vétérans et convertis).

- Les insiders ont peu d'expérience mais leurs expériences sont pertinentes
- Les néophytes ont peu d'expérience majoritairement peu pertinentes
- Les vétérans ont beaucoup d'expériences pertinentes
- Les convertis ont beaucoup d'expériences mais la nature de ces expériences est peu pertinente.

Tableau 6 : Profils des employés selon la nature et la qualité de l'expérience précédente

		Nature de l'expérience	
		Pertinente	Non pertinente
Quantité d'expérience	Peu importante	Insiders	Néophytes
	Importante	Vétérans	Convertis

Reichers et al. (1994) identifient des actions spécifiques à chacun de ces profils afin de favoriser leur socialisation.

- L'objectif de socialisation pour les néophytes, associés à des « pages blanches », est de leur faire acquérir des connaissances tout en réduisant leur anxiété. Pour cela, des instructions formelles, informelles et des pratiques d'accompagnement, notamment menées par des employés expérimentés, doivent être envisagées.

- Les insiders autrement appelés « établis » en français, ont des actions se rapprochant de celles des néophytes mais étant donné la pertinence de leur expérience, la formation peut être moins longue et moins intense, leur transition de rôle étant moins propice au sentiment d'anxiété.
- Les convertis représentent la population la plus difficile à socialiser. En effet, une dé cristallisation des connaissances passées est nécessaire ainsi qu'un détachement aux rôles passés. Reichers et al. (1994) suggèrent alors la nécessité de déstabiliser la confiance des convertis en leurs expériences précédentes dans le but qu'ils ne transfèrent pas les connaissances acquises dans leurs anciens rôles pour l'exercice de leur nouveau rôle. L'enjeu est que cette population s'ouvre à l'apprentissage de nouvelles connaissances. Ainsi, des tactiques de non-confirmation, des rites de sortie de rôle (pot de départ) ou des rites d'entrée de rôle et de confirmation marquant la reconnaissance symbolique de leur nouveau rôle au sein de l'organisation (badges, goodies, discours inclusif) doivent être privilégiés.
- Enfin, la socialisation des vétérans représente la socialisation la plus facile à effectuer, du fait que cette population nécessite le moins d'efforts étant donné la multitude d'expériences pertinentes pour le nouveau rôle. Ainsi, les tactiques de socialisation les plus pertinentes sont des actions réactives telles que répondre aux questions de vétérans, par exemple, avec l'objectif de les aider dans des situations particulières.

Reichers et al. (1994) sont les premiers à introduire la variable individuelle par rapport à la socialisation, sans citer explicitement les tactiques de socialisation de Van Maanen et Schein (1979).

Tassigny et al. (2022) retrouvent une convergence avec les travaux d'Ashforth et al. (1998) concernant le degré de centralisation et de formalisation des procédures et leur association à la mise en œuvre de tactiques fixes ou variables.

De plus, en s'appuyant sur les travaux de Reichers et al. (1994), ces auteurs montrent un nouvel antécédent individuel qui est celui du besoin d'accompagnement du public concerné.

Ce besoin d'accompagnement se caractérise à la fois par des variables objectives (trajectoires biographiques et familiales) et subjectives (motivations et craintes).

Ainsi, plus le besoin d'accompagnement est important, plus le choix de tactiques en série est mobilisé. Moins il est important, moins le besoin d'un rôle model se fait sentir et plus les tactiques disjointes sont mobilisées.

En conclusion, la plupart des études portant sur les antécédents aux tactiques de socialisation identifient des variables contextuelles qui entrent en jeu. Cependant, dans la lignée de Reichers et al. (1994) considérant que les designs de socialisation pouvaient être adaptés à chaque profil d'employé en fonction de son expérience et de la nature de cette expérience, nous considérons qu'il est important d'identifier de nouveaux antécédents individuels dans la mobilisation de ces tactiques. C'est ce que nous avons initié, au travers de l'identification du besoin d'accompagnement, en tant qu'antécédent individuel (Tassigny et al., 2022).

2. Le rôle de l'individu

Les efforts mis en œuvre par les organisations dans la transmission des informations aux nouveaux entrants ont été ensuite considérés comme pouvant être insuffisants, notamment dans la nature et la portée de l'information transmise (Miller et Jablin, 1991). Ainsi, une nouvelle approche de socialisation s'est développée laissant une place importante à l'individu en tant qu'acteur de sa socialisation.

L'objectif de cette partie est de définir l'approche individuelle de la socialisation (2.1) pour ensuite préciser la notion de proactivité et ses phases (2.2), d'identifier les différents comportements proactifs (2.3) ainsi que leurs antécédents (2.4), pour finalement spécifier les limites des recherches sur la proactivité (2.5.).

2.1. L'approche individuelle de la socialisation

Afin de dépasser la vision de l'agent passif face à son processus de socialisation, plusieurs travaux ont émergé dans les années 1980-1990 et se sont intéressés à ce que faisaient les individus pour faciliter leurs adaptations (Miller et Jablin, 1991 ; Morrison, 1993). Ces travaux considèrent alors l'individu en tant qu'acteur de sa propre socialisation et sont très orientés sur la capacité de ces derniers à assimiler de l'information afin de réduire l'incertitude dans leur processus de socialisation (Saks et Gruman, 2011).

Adopter une vision proactive de la socialisation organisationnelle (Morrison, 1993, 1995) signifie alors considérer l'individu en tant qu'acteur, notamment par ses comportements.

Wanous (1980) complète bien cette approche active de l'individu avec l'identification d'un processus identitaire de la socialisation qu'il définit en tant qu'« *engagement intérieur à*

l'organisation, plutôt qu'une conformité aux pratiques organisationnelles » (Wanous, 1980, p171). Cette opposition entre engagement intérieur et conformité aux pratiques organisationnelles révèle le changement de paradigme d'un individu sujet à un individu acteur de sa socialisation.

Cette approche individuelle de la socialisation s'appuie sur plusieurs fondements théoriques :

- Premièrement, la théorie de la réduction de l'incertitude (Saks et Ashforth, 1997), également mobilisée pour l'explication des effets des tactiques de socialisation. Les individus, en situation d'incertitude, viennent à comprendre et percevoir les comportements attendus ainsi qu'à réfléchir à l'obtention des informations désirées (Miller et Jablin, 1991). Pour ce faire, ils mobilisent des canaux de communication qui sont, ainsi, une source de collecte d'informations (Saks et Ashforth, 1997). Berger et Calabrese (1975) indiquaient d'ailleurs une relation positive entre niveau d'incertitude et comportement de recherche d'information. Ainsi, plus le niveau d'incertitude était important, plus l'individu allait adopter des comportements de recherche d'informations afin de réduire la situation d'incertitude dans laquelle il se trouvait.
- Deuxièmement, la théorie du sensemaking de Louis (1980). Les nouveaux arrivants, confrontés aux surprises rencontrées durant leur socialisation, vont tenter de les comprendre en mobilisant la recherche d'information. Pour Louis (1980), la socialisation est « *un processus par lequel un individu en vient à apprécier les valeurs, les capacités, les comportements attendus, les connaissances sociales essentielles pour assumer un rôle organisationnel et participer en tant que membre* » (Louis, 1980, p229-230). La socialisation est ainsi un processus cognitif de rationalisation par l'individu qui tente alors d'attribuer du sens à son nouvel environnement social. La recherche du sens va passer par l'acceptation de certains comportements, de certaines valeurs des autres membres de l'organisation. Ainsi, on parlera plutôt d'un rôle réactif de l'individu dans le cadre des travaux de Louis plutôt que d'un rôle proactif.
- Troisièmement, la théorie sociale cognitive de Bandura (1986). Cette théorie démontre que le comportement humain peut s'expliquer par causalité réciproque entre facteurs cognitifs, personnels et environnementaux qui s'influencent et sont en interaction (Bandura, 1986 cité dans Kamning Kamwa, 2020). Ostroff et Kozlowski (1992), partant de cette théorie, montrent que les nouveaux entrants obtiennent de l'information à partir de modèles de rôle et à partir de l'expérimentation.

- Enfin, la théorie de l'auto-régulation (Carver et Scheier, 2001) est mobilisée pour expliquer la diminution des comportements de recherche d'information. Cette théorie indique que plus les individus se rapprochent de leur objectif, ici celui de la réduction de leur incertitude face à leur socialisation, moins ils vont adopter des comportements en ce sens.

2.2. Définir la proactivité et ses phases

L'objectif de cette partie est de définir la notion de proactivité (2.2.1), d'identifier les différentes phases de l'initiation d'un tel comportement (2.2.2) ainsi que les dimensions le composant (2.2.3).

2.2.1. Une définition unanime

La définition de la proactivité, dans les travaux de recherche, est relativement convergente autour de la notion de comportements anticipés face à une situation, la proactivité n'est donc pas reliée à des comportements réactifs ou adaptatifs face à un changement. On considère, alors, que l'individu peut être pleinement acteur de sa socialisation.

Almudever et al. (1999) soulignent qu'il convient de distinguer la « proactivité » de « l'activité » et donc le sujet actif du sujet proactif.

Les deux approches ont en commun de remettre en question la conception du sujet passif et réactif face aux actions de socialisation mises en œuvre par l'organisation. Ainsi, Ashford et Black (1996) estiment que les sujets sont acteurs à part entière de leur socialisation professionnelle. Ces travaux visent donc à dépasser les modèles dits adaptatifs de la socialisation au travail, c'est-à-dire ceux distinguant les étapes dans le processus de socialisation (Feldman, 1976 ; Porter et al., 1975 ; Schein, 1978 ; Van Maanen, 1976) et ceux centrés sur l'impact des tactiques mises en œuvre par les organisations pour faciliter l'insertion des nouveaux membres (Van Maanen et Schein, 1979 ; Ashforth et Saks, 1996).

Ces approches, distinguant activité et proactivité, présentent, cependant, quelques différences qu'il convient d'identifier.

Almudever et al. (1999) considèrent **l'approche active de la socialisation comme prospective et plurielle**. La socialisation prospective signifie que les travaux, concernant l'élaboration de sens dans le processus de socialisation, sont vecteurs d'une ambiguïté concernant le rôle des

expériences antérieures du sujet. Les auteurs soulignent donc que l'approche proactive minorise la mobilisation des représentations du futur et des expériences passées dans la socialisation.

Le second point de controverse, entre perspective active et proactive, est relatif à la place accordée à la socialisation professionnelle dans une dynamique de socialisation plus globale du sujet. La socialisation est plurielle. L'individu fait partie de différentes sphères de socialisation (familiales, professionnelles, sociales) qui peuvent, notamment, entrer en concurrence étant donné les normes et valeurs qui peuvent être antagonistes (Almudever et al., 1999). La socialisation serait donc active car plurielle, la frontière entre les différentes sphères sociales étant poreuse.

Ces deux propositions démarquent l'approche active de la socialisation de celle de la proactivité qui, selon les auteurs (Almudever et al., 1999) restait centrée sur la sphère professionnelle et sur la phase d'entrée au sein de l'organisation. L'approche active propose, ainsi, de considérer toutes les sources de socialisation dans le processus, ainsi que tous les besoins en identifiant les décalages entre la réalité et les attentes (au-delà du professionnel).

Les approches proactives sont construites autour d'une définition de la proactivité qui peut être résumée par les auteurs suivants.

Crant (2000) considère la proactivité au travers des comportements proactifs et les définit comme « *prise d'initiative pour améliorer les circonstances actuelles ou en créer de nouvelles [...], une remise en cause du statu quo plutôt qu'une adaptation passive aux conditions actuelles* » (p.436).

Ashforth et al. (2007) évoquent également la proactivité en tant qu'engagement actif des personnes dans leur environnement de travail.

Dans la même lignée, Grant et Ashford (2008), en s'appuyant sur les travaux de Parker, Williams et Turner (2006), définissent la proactivité en tant « *qu'actions anticipées que les employés mettent en œuvre pour agir sur eux-mêmes et/ou l'environnement* » (p.9). Les individus vont donc s'engager dans différents comportements qui vont avoir des effets variés tant sur leur propre socialisation que sur leur environnement.

Parker et Collins (2010) contribuent également à définir la notion de proactivité en ajoutant en plus de la dimension anticipatrice, l'objectif derrière le comportement proactif étant celui de prendre le contrôle ou de générer le changement dans une situation.

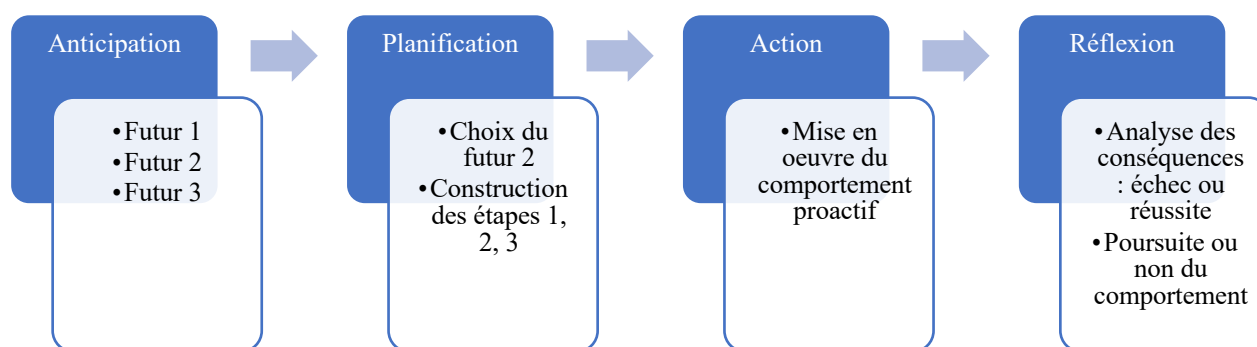
2.2.2. Les phases de l'initiation des comportements proactifs

Grant et Ashford (2008) identifient trois phases séquentielles à l'initiation d'un comportement proactif : une phase d'anticipation, de planification et d'action. Parker et Wang (2015) ajoutent, quant à eux, une quatrième phase qui est celle de la réflexion.

Nous repartons des travaux de Chaume et al. (2020) et détaillons ces différentes phases afin de comprendre les modalités d'initiation d'un comportement proactif.

- La phase d'anticipation comprend l'envie d'initier un comportement proactif permettant une anticipation des différents futurs possibles afin de déterminer dans quelle direction orienter les actions (Karniol & Ross, 1996 ; Taylor, Pham, Rivkin, & Armor, 1998). L'individu va alors penser les différentes possibilités face à la situation désirée (Parker et Wang, 2015). Envisager consisterait alors à anticiper pour sélectionner le futur le plus satisfaisant (Chaume et al., 2020).
- La seconde phase est celle de la planification du comportement, elle consiste à développer des plans pour savoir comment agir pour que le futur envisagé puisse se réaliser. L'individu va donc organiser son action (Grant et Ashford, 2008) en élaborant un plan séquentiel décomposé en étapes (Gollwitzer, 1999).
- La troisième phase dans l'initiation d'un comportement proactif est celle de l'action. Il s'agira, pour les individus, d'agir concrètement en mettant en œuvre les actions pensées précédemment. Dans cette phase, les individus ont conscience de l'impact de leur action sur leur vie et celle de leur environnement (Grant et Ashford, 2008).
- Parker et Wang (2015) identifient dans leur nomenclature « mise en place et régulation des comportement » une quatrième phase en plus de la mise en action qui est celle de la réflexion. Elle consiste, alors, pour l'individu, à porter un regard critique sur ses actions en analysant les conséquences de ces dernières tant positives que négatives. Analyser ces conséquences permet à l'individu de poursuivre ou non le comportement adopté. Cette phase n'est pas nommée ainsi dans les travaux fondateurs de Grant et Ashford (2008) mais reste tout à fait présente lorsque l'impact des actions est évoqué (Chaume et al., 2020).

Figure 12 : La construction d'un comportement proactif (inspiré de Chaume et al., 2020)



2.2.3. Les dimensions d'un comportement proactif

Dans la poursuite de leur compréhension de l'initiation d'un comportement proactif, Grant et Ashford (2008) ont défini quels étaient les déterminants d'un tel comportement. Ils identifient alors cinq dimensions constitutives : la forme, la tactique, la fréquence, le timing ainsi que la cible.

- La forme des comportements proactifs peut être de deux ordres (Grant et Ashford, 2008) : la recherche de feedback et la mise en œuvre d'un réseau social.
Rechercher du feedback vient à rechercher des informations auprès de différents membres de l'organisation tels que les collègues ou les supérieurs hiérarchiques, notamment concernant les comportements adoptés (Ashford & Cummings, 1983, 1985). Développer le réseau social, revient à créer une ressource d'information toujours dans l'objectif défini et pensé en phase d'anticipation et de planification.
Nous reviendrons, plus précisément, sur ces comportements proactifs et les autres formes développées dans la littérature, dans la suite de notre thèse.
- L'initiation de tactique se définit en fonction des besoins de l'individu (Chaume et al., 2020).
- Le timing, est l'instant T où le comportement proactif sera initié, lorsque toutes les conditions seront réunies pour permettre sa mise en œuvre (Brett, Feldman, & Weingart, 1990 ; Morrison & Bies, 1991)
- La fréquence représente le nombre de fois où le comportement proactif va se reproduire dans un temps donné.

- La cible des comportements proactifs est très diverse. Elle peut être individuelle et concerne les subordonnés et les managers ou même organisationnelle et est relative à l'entreprise (Ashford & al., 2003).

Ainsi, rechercher du feedback peut se faire auprès des managers, les salariés peuvent échanger des informations entre eux, l'entreprise peut également être une cible lorsque les dirigeants cherchent des informations en son sein.

Après avoir compris ce qu'était la proactivité et le processus de construction d'un comportement proactif, nous allons définir maintenant les différents types de comportements proactifs identifiés dans la littérature.

2.3. Typologie des différents comportements proactifs

On associe la proactivité aux comportements proactifs en repartant des travaux (Parker, Williams et Turner, 2006 ; Ashford et Black, 1996 ; Cooper-Thomas et al., 2012) qui identifient des comportements dans lesquels les individus s'engagent en évaluant les conséquences.

La recherche portant sur la proactivité s'est concentrée, initialement, sur les comportements proactifs en tant que recherche d'information afin de permettre à l'individu de combler son déficit de socialisation principalement mis en œuvre par l'organisation (Morrison, 1993) (2.3.1.). Depuis, ces travaux, plusieurs typologies de comportements proactifs ont été identifiées (2.3.2.).

2.3.1. La recherche d'information et le type d'informations recherchées

La recherche d'information peut être **active** ou **passive**. La recherche active consiste à demander alors que la recherche passive se fait par l'observation, l'écoute et la lecture (Ostroff et Kozlowski, 1992 ; Morrison, 1993). L'observation et l'expérimentation sont considérées comme étant les plus utiles pour obtenir de l'information et donc de la connaissance (Ostroff et Kozlowski, 1992).

De plus, rechercher activement de l'information a un **coût social** puisque le nouvel entrant se verra juger, notamment, sur sa performance lorsqu'il demandera du feedback (Miller et Jablin, 1991). L'hésitation à poser des questions nécessaires est donc une réalité (Morrison, 1993). L'obtention d'information de manière passive est donc moins coûteuse mais elle est peu impliquante et donne accès à des informations non essentielles (Lacaze, 2007). Ainsi, l'adoption d'une posture active ou passive dans la recherche d'information dépend du type d'informations

recherchées. Selon Morrison (1993), les nouveaux entrants optent pour de la surveillance lorsqu'ils cherchent à obtenir des informations de référence, normatives et de feedback (informations évaluatives) concernant la performance et le feedback social. Cependant, lorsqu'il s'agit d'informations dites techniques, les individus préfèrent questionner directement plutôt que d'opter pour de la recherche d'information passive.

Ainsi, la démarche de recherche d'information va dépendre de ce qui est recherché par l'individu, en **lien avec les domaines de socialisation** (Lacaze, 2007 ; Perrot et Campoy, 2009). Les nouveaux entrants vont, prioritairement, souhaiter rechercher des informations techniques afin de comprendre l'exécution du travail, les règles et procédures, ils vont également rechercher des informations évaluatives afin de comprendre le niveau de performance souhaité (Miller et Jablin, 1991) et les comportements inappropriés (Lacaze, 2007).

En effet, la fréquence de recherche d'informations techniques et évaluatives peut être associée à la maîtrise de la tâche (Morrison, 1993), les informations de référence concernant le rôle à tenir au sein de l'organisation étant importantes, notamment en phase d'intégration (Ostroff et Kozlowski, 1992 ; Miller et Jablin, 1991). L'intégration au groupe peut se faire, au travers de recherches d'informations relationnelles et politiques, en comprenant la constitution des groupes, la personnalité des membres, les ententes (Chao et al, 1992 ; Miller et Jablin, 1991, Lacaze, 2001). Enfin, les informations sur les normes, valeurs et cultures de l'organisation bien que moins essentielles, comparativement aux informations sur le travail et groupe de travail, sont données prioritairement aux nouveaux dans leur intégration (Ostroff et Kozlowski, 1992).

L'identification de la source d'information la plus adaptée, tant par sa pertinence que par sa disponibilité, est cruciale pour la démarche de proactivité du nouvel entrant (Ostroff et Kozlowski, 1992). Les sources peuvent être de deux types : interpersonnelles (échanges avec des membres de l'organisation) ou non interpersonnelles (documents écrits).

Plusieurs sources interpersonnelles sont utiles pour les nouveaux entrants dans leurs pratiques de recherche active ou passive (Lacaze, 2007 ; Hart, 2012) : les collègues et autres membres de l'organisation, les supérieurs hiérarchiques. Le choix de la source interpersonnelle dépendra, notamment, du niveau d'expertise du nouvel entrant, de son pouvoir, de l'accessibilité de ce dernier et des qualités relationnelles (Morrison, 1993).

Le choix de la source dépend aussi du **type d'information recherchée**. En effet, les nouveaux entrants préfèrent s'adresser à leurs collègues pour obtenir des informations normatives et de feedback social ainsi qu'à leurs supérieurs hiérarchiques pour les informations de feedback de performance, et les informations techniques, de référence (Morrison, 1993 ; Djabi, 2014).

Aujourd'hui, la littérature identifie une multitude de comportements proactifs que nous tenterons de décrire au travers des modèles fondateurs sur lesquels se basent la plupart des travaux.

2.3.2. Les différentes typologies de comportements proactifs

Les comportements proactifs ne se résument pas à la recherche d'information. En effet, plusieurs comportements peuvent être adoptés de façon complémentaire (Cooper-Thomas et Burke, 2012).

L'étude des comportements proactifs a été structurée par les travaux d'Ashford et Black (1996) qui identifient sept comportements proactifs que sont : la recherche d'informations, de feedback, la construction d'un réseau, le développement de bonnes relations avec le manager, la négociation de changement au travail, la socialisation générale et la vision des choses positivement.

- La recherche d'informations et de feedback consiste, ainsi, en une surveillance de l'environnement et une mobilisation des autres acteurs de l'organisation afin d'obtenir des retours et des informations.
- La construction d'un réseau consiste à établir des liens avec des collègues situés dans d'autres départements de l'organisation.
- L'établissement des relations consiste, pour le nouvel arrivant, à saisir les opportunités d'échanges avec des collègues expérimentés et supérieurs (Reichers, 1987). À titre d'exemple, pour établir des relations, il peut être important de s'arrêter dans les bureaux, proposer des déjeuners, impulser ou participer à des activités sociales. Ce comportement est important afin de trouver du soutien si nécessaire (Granovetter, 1973 ; Morrison, 2002).
- La négociation de changement au travail est, pour le nouvel entrant, une occasion de modification de ses exigences professionnelles (Major et Kozlowski, 1997). S'adapter à un nouvel emploi implique, ainsi, un ajustement à deux niveaux : au niveau personnel et au niveau du rôle (Nicholson & West, 1988). Le développement personnel se fait par des changements mineurs tels que les routines ou habitudes quotidiennes évoluant, et des changements majeurs relatifs à l'évolution de l'image de soi et des relations aux autres (Nicholson & West, 1988, p. 10). Le développement de rôle, quant à lui, vient à

faire évoluer le rôle afin qu'il puisse répondre au besoin du nouvel entrant prenant ce poste. Ces adaptations peuvent ainsi être mineures (changer des horaires) ou majeures (faire évoluer les objectifs de travail). L'adaptation du travail aux besoins du nouvel entrant est un point que nous retiendrons tout particulièrement pour notre étude.

- La socialisation générale se traduit par la participation du nouvel arrivant aux événements sociaux de l'organisation tels que les fêtes, repas, ...
- Le cadrage positif signifie que le nouvel arrivant va tenter de voir les choses de manière optimiste. En faisant cela, il augmente son sentiment de contrôle, sa confiance en lui et son sentiment d'efficacité face à la situation rencontrée (Ashford et Black, 1996).

Plusieurs études se sont ainsi inspirées de cette typologie afin de développer la connaissance autour de chacun de ces comportements. Nous les répertorions dans le Tableau 7 suivant.

Tableau 7 : Comportements proactifs selon les différentes études

Comportements	Auteurs	Contenu
Recherche d'information et de feedback	Feldman et Brett (1983) Ashford et Cummings (1985) Miller et Jablin (1991) Ostroff et Kozlowsky (1992) Morrison (1993a) Morrison (1993b) Kramer (1993) Ashford et black (1996) Callister, Kramer et Turban (1999) Griffin et al. (2000) Cooper Thomas et Anderson (2002) Lacaze et Chandon (2003) Lacaze (2005) Gruman, Saks et Zweig (2006) Ashforth Sluss et Saks (2007) Lacaze (2010) Parker et Collins (2010) Saks, Gruman et Cooper-Thomas (2011) Cooper-Thomas et al. (2012)	-Rechercher de l'information et du feedback par les enquêtes (demande directe) la surveillance (comportements des autres, présence dans une situation) ou l'observation. -Poser des questions directes, indirectes, faire appel à un tiers, tester les limites. - Types d'informations recherchées en lien avec les domaines de socialisation, informations techniques ; de référence ; normatives ; feedback social et support social. - Types d'informations recherchées : rôle, dimension sociale, interpersonnelle et organisationnelle.
Construction d'un réseau et établissement des relations	Kramer (1993) Ashford et black (1996) Callister, Kramer et Turban (1999) Griffin et al. (2000)	Développement des relations privilégiées avec les supérieurs hiérarchiques et les pairs.

	Lacaze et Chandon (2003) Gruman, Saks et Zweig (2006) Ashforth Sluss et Saks (2007) Lacaze (2010) Saks, Gruman et Cooper-Thomas (2011) Cooper-Thomas et al. (2012)	Sources de socialisation principales : pairs et supérieurs hiérarchiques. Relations informelles avec des mentors.
Socialisation générale	Bauer et Green (1994) Ashford et black (1996) Gruman, Saks et Zweig (2006) Ashforth Sluss et Saks (2007) Saks, Gruman et Cooper-Thomas (2011) Cooper-Thomas et al. (2012)	Implication dans des activités sociales, informelles et optionnelles.
Négociation et changement du travail	Feldman et Brett (1983) Ashford et black (1996) Major et Kozlowski (1997) Griffin et al. (2000) Gruman, Saks et Zweig (2006) Ashforth Sluss et Saks (2007) Parker et Collins (2010) Saks, Gruman et Cooper-Thomas (2011) Cooper-Thomas et al. (2012)	Changer les procédures de travail, redéfinir le travail, travailler plus longtemps, déléguer, demander de l'aide pour l'exercice d'une tâche. Implication en dehors des activités requises par le rôle.
Cadrage positif	Ashford et black (1996) Griffin et al. (2000) Kim cable et Kim (2005) Ashforth Sluss et Saks (2007)	Entrevoir les opportunités plutôt que les menaces.
Comportements d'auto-management ; d'auto-gestion	Manz (1986) Saks et Ashforth (1996) Griffin et al. (2000) Lacaze (2005)	Comportements qui permettent de structurer et motiver son propre comportement au travail (ex : définir les objectifs pour une tâche, communiquer, s'exercer en dehors du travail, ...)

Nous retenons de ces différents travaux, résumés dans ce tableau précédent, que la proactivité a été majoritairement étudiée au travers de la recherche d'information et de feedback ainsi que par l'étude de la construction des relations et des négociations dans le travail.

Au-delà de la typologie proposée par Ashford et Black (1996), d'autres auteurs proposent des catégorisations des comportements proactifs, sous un angle un peu différent. C'est d'abord le

cas pour Parker et Collins (2010) qui suggèrent une catégorisation en englobant différents comportements associés.

Parker et Collins (2010) distinguent trois catégories de premier ordre, en référence à la cible intentionnelle que les comportements proactifs visent à atteindre ou à transformer. Ils définissent, ainsi, les **comportements proactifs au travail** qui tentent de modifier l'environnement interne (i), les **comportements stratégiques proactifs** agissant sur l'adéquation entre organisation et environnement externe (ii) et enfin, les comportements proactifs personne-environnement, appelés également **comportements proactifs d'adaptation**, relatifs à l'adéquation entre l'individu et son environnement organisationnel (iii). Chaume et al. (2020) rappellent le contenu de ces différents comportements.

Premièrement, les comportements proactifs au travail montrent une prise en main de certaines situations et sont composés de quatre comportements : la prise en charge avec, notamment, le respect des protocoles de travail (Morrison et Phelps, 1999), la prise de parole afin de proposer des améliorations dans le processus de travail (Van Dyne & LePine, 1998), l'innovation individuelle comprenant l'ensemble des comportements pour soumettre des idées (Scott & Bruce, 1994) et enfin, la prévention des problèmes (Frese & Fay, 2001).

Deuxièmement, la catégorie rattachant les comportements stratégiques proactifs est composée de trois comportements : le scan stratégique (surveillance proactive de l'environnement), la crédibilité (attirer l'attention des décideurs de l'entreprise sur des événements ou points importants à relever) (Dutton & Ashford, 1993) et les efforts fournis dans l'influence des dirigeants pour la prise des décisions les plus adéquates (Ashforth & al., 1998).

Enfin, la catégorie rattachant les comportements proactifs d'adaptation entre l'individu et son environnement se constitue de comportements tels que : la recherche de feedback, le monitoring en tant que type de contrôle de l'activité par le manager, la négociation des changements dans le travail et la prise d'initiative dans la gestion de la carrière (Seibert & al., 2001).

Cooper-Thomas et al. (2012) ajoutent d'autres comportements proactifs qu'ils appellent « stratégies d'ajustement » et identifient finalement dix-neuf stratégies classifiées en trois catégories selon leurs finalités : les comportements qui agissent sur le rôle ou l'environnement, ceux qui ont pour objectifs de rechercher de l'information ou de se transformer soi-même et ceux qui conduisent à un ajustement mutuel entre l'agent à socialiser et son rôle prescrit. Nous présentons leurs résultats dans le tableau 8 suivant.

Tableau 8 : Les stratégies d'ajustement Cooper-Thomas et al. (2012)

<p>Changer son rôle / son environnement</p>	<ol style="list-style-type: none"> 1. Minimiser (les attentes) 2. Prouver, travailler dur 3. Donner des informations 4. Modèle de rôle (copier)
<p>Développement mutuel</p>	<ol style="list-style-type: none"> 5. Être amical (ouverture) 6. Teaming (implication dans l'équipe) 7. Échanger des ressources 8. Flatter 9. Négocier (son rôle) 10. Parler de manière informelle 11. Socialiser (participer à des événements en dehors du travail) 12. Établir un réseau
<p>Rechercher de l'information et se transformer soi-même</p>	<ol style="list-style-type: none"> 13. Faire, expérimenter 14. Rassembler de l'information 15. Suivre (le guide) 16. Attendre (ouverture à l'information, aux retours) 17. Assister à des formations, réunions 18. Demander : questionner de manière directe 19. Lire de la documentation écrite

Djabi (2014) fait le rapprochement entre ces deux typologies (celle de Parker et Collins, 2010 et celle de Cooper-Thomas et al., 2012) et identifie que les comportements de travail proactifs correspondent à ceux déployés dans un objectif de changement de rôle ou d'environnement, alors que les comportements stratégiques proactifs et personne/environnement désignent, selon Cooper Thomas et al. (2012), les changements de soi ou le développement mutuel.

Nous constatons, alors, que le positionnement des comportements, selon leurs finalités, est partagé par plusieurs auteurs et qu'ainsi, la proposition faite n'est pas seulement dans la description des comportements proactifs mais également et surtout dans la tentative de compréhension des objectifs et finalités autour de la mobilisation de ces comportements.

Ainsi, très récemment, Fournier et Perrot (2022) explorent un nouveau contexte de socialisation dans leur étude sur les infirmières au sein des dispensaires de l'Arctique québécois et partent du raisonnement de Cooper-Thomas et al. (2012). Ils aboutissent à la construction d'une typologie de comportements allant au-delà de la simple description de ces comportements

puisqu'ils en étudient également la finalité : apprendre son rôle, aménager son rôle, créer et mobiliser son réseau de soutien, gérer son image, absorber le choc.

Nous nous inscrivons dans la lignée de ces travaux et souhaitons identifier, non seulement les comportements proactifs de socialisation sur notre terrain de recherche, mais également, leurs finalités. Nous tenterons également de répondre à l'appel de Cooper-Thomas et al. (2012) défendant la nécessité d'établir des typologies de tactiques individuelles d'ajustement dans des contextes différents de ceux communément étudiés (recrutements de jeunes diplômés au sein de grandes organisations).

2.4. Les antécédents aux comportements proactifs

Nous identifions deux sources principales d'antécédents aux comportements proactifs : les sources organisationnelles (2.4.1.) et les sources individuelles (Crant, 2000 ; Grant et Ashford, 2008) (2.4.2).

2.4.1. Les antécédents organisationnels

Plusieurs antécédents organisationnels aux comportements proactifs sont relevés dans la littérature.

- **L'absence de dispositifs d'intégration de l'entreprise ou l'insuffisance de ces dispositifs.**

Lorsque l'organisation ne mobilise pas de tactiques organisationnelles de socialisation ou que ces tactiques sont jugées comme insuffisantes ou faiblement en adéquation avec les besoins des nouveaux entrants (Perrot et Jaidi, 2014), l'individu va tenter de réduire ce manque et cette incertitude en mobilisant des comportements proactifs.

Lacaze (2007) fait un lien entre l'institutionnalisation ou l'individualisation des tactiques organisationnelles de socialisation et la proactivité. Ainsi, elle montre que la mobilisation, par l'organisation, des tactiques institutionnalisées, favorise la mise en contact avec les autres membres de l'organisation alors que les tactiques individualisées favorisent la recherche de solutions individuelles et donc les comportements proactifs (Lacaze, 2007). Cependant, Cooper-Thomas et Burke (2012) montrent, au contraire, que la proactivité augmente avec l'institutionnalisation des tactiques, dans une logique de développement mutuel.

- **Les antécédents situationnels : ambiguïté, responsabilisation et autonomisation**

Grant et Ashford (2008), s'appuyant sur la résolution du paradoxe de l'initiative (Campbell, 2000) évoquent trois antécédents à la proactivité : l'ambiguïté, la responsabilisation et l'autonomisation. Ainsi, afin de développer la proactivité des individus, une organisation peut demander explicitement des comptes à ses membres, notamment sur leurs activités (elle les responsabilise) et elle peut encourager l'autonomie des membres ou même favoriser un contexte professionnel ambigu. Les comportements proactifs seront alors renforcés car l'individu cherchera à réduire cette ambiguïté en tentant, par exemple, d'obtenir des informations, en créant du réseau, ...

Avec une responsabilité importante qui lui est conférée, l'individu peut être tenu responsable en cas de réussite ou d'échec, ainsi, il aura tendance à s'investir, d'autant plus, dans les comportements proactifs permettant de réduire son incertitude quant à la réussite ou l'échec de sa mission. Une situation qui responsabilise augmente l'implication afin de limiter le risque de l'échec (Chaume et al., 2020).

- **Les antécédents relatifs à la posture dans l'organisation au type de transition**

Que l'on soit nouvel arrivant au sein d'une organisation ou que la proactivité se développe lors d'une transition de rôle, les comportements proactifs mobilisés ne sont pas tout à fait les mêmes. En effet, Feldman et Brett (1983) montrent que les individus, en transition de rôle au sein d'une même organisation, vont plutôt privilégier des comportements de type haut niveau de travail (travailler plus longtemps) et contrôle sur les autres membres (délégation), là, où les nouveaux entrants, au sein de l'organisation, vont chercher du support social, de l'aide dans leurs missions. Ces nouveaux entrants vont donc aller chercher, de manière plus importante, de l'information sur leur rôle et sur leur feedback que les individus en transition. Ceci peut s'expliquer par la marge de manœuvre accordée aux individus en transition, contrairement aux nouveaux entrants qui possèdent moins de pouvoir à leur arrivée dans l'organisation mais dont les besoins sont plus importants.

Être nouvel arrivant au sein d'une organisation conduit, alors, à privilégier des comportements d'observation et de recherche d'information, notamment auprès des supérieurs hiérarchiques et des pairs. Comme évoqué précédemment, les comportements d'observation et

d'expérimentation sont considérés comme les plus utiles pour les nouveaux arrivants (Ostroff et Kozlowsky, 1992).

Lacaze et Chandon (2003) identifient également cette dimension temporelle et montrent que les premiers temps, au sein de l'organisation, sont consacrés à la recherche d'information. Dans un second temps, ce sont les activités relationnelles qui sont développées afin d'assurer l'intégration au sein de l'équipe de travail. La recherche d'information avec de la surveillance, des requêtes, y contribue.

Callister et al. (1999) étudient les comportements de recherche de feedback des individus en transition de carrière. Ils constatent, alors, que la recherche d'information et de feedback auprès des pairs tend à décliner avec le temps alors que cette recherche vis-à-vis des supérieurs hiérarchiques, tout comme l'observation des pairs, conserve une certaine stabilité.

- **Les antécédents environnementaux au sein de l'organisation**

Chaume et al. (2020) identifient quatre antécédents environnementaux aux comportements proactifs de socialisation : l'enrichissement de l'activité, le leadership transformationnel, le climat de groupe de travail et la latitude décisionnelle.

Le premier facteur environnemental, l'enrichissement de l'activité, pourrait conduire les individus à développer des comportements proactifs car avec une activité renouvelée et accrue, les individus peuvent développer des capacités non connues auparavant, peuvent prendre de nouvelles responsabilités et ainsi développer un sentiment de contrôle et d'efficacité personnelle (Parker & al., 2006).

Le second facteur, pouvant influencer la proactivité, serait le style de leadership. Le leadership transformationnel, développant une coopération axée sur l'organisation comparativement à l'individu (Lajoie et al., 2017), permettrait, dans une plus grande mesure, l'impulsion de comportements proactifs par rapport au leadership transactionnel mobilisant des récompenses et punitions en fonction du résultat obtenu (Bass, 1999). En effet, le leadership transformationnel favoriserait la vision d'une entreprise collaborative avec l'entraide au cœur de son fonctionnement (Wu et Li, 2016), cela induirait, le plus souvent, des émotions positives impulsant des comportements de travail et donc l'émergence de comportements proactifs (Bono & Ilies, 2006).

Le troisième facteur est représenté par le climat du groupe de travail. Un climat de travail stable et avenant pourrait encourager les nouveaux entrants en les motivant à adopter des comportements proactifs. Parker, Williams et Turner (2006) démontrent que la confiance entre collègues et nouvel arrivant a tendance à agir de manière positive sur la proactivité.

Un climat de groupe de travail ambigu favoriserait également l'impulsion de comportements proactifs destinés à clarifier le sens de cette ambiguïté (Elliot & Devine, 1994 ; Festinger, 1957 ; Ashford, 1986).

Enfin, le quatrième facteur est celui de la latitude décisionnelle, qui permettrait la prise d'initiative et donc, par conséquent, la proactivité (Hong et al., 2016). Parker et Collins (2010) avaient déjà découvert des résultats similaires en parlant de l'impact de prédispositions proactives, au travers de la possibilité d'action, de raison d'agir et de stimulation à faire.

Chaume et al. (2020) identifient également des limites potentielles à la mise en œuvre de comportements proactifs, au travers de l'environnement de travail. Ils soulignent que les environnements avec trop peu d'autonomie, une faible complexité ou un faible contrôle perçu ne permettraient pas le développement de la proactivité, tout comme les comportements proactifs exigés par l'entreprise et non auto-initiés (Bolino et al., 2010).

- **Les antécédents culturels et hiérarchiques**

Chaume et al. (2020) identifient plusieurs limites aux comportements proactifs que nous pouvons rattacher aux antécédents des comportements proactifs.

Ils évoquent d'abord les **limites culturelles** et soulignent que, bien que le concept soit attractif dans les sociétés occidentales, la proactivité peut être perçue en Corée comme perturbatrice et radicale (Joo, Yang et McLean, 2014). Ainsi, nous pourrions imaginer que les personnes de culture non occidentale auraient moins tendance à mobiliser des comportements proactifs. Cette hypothèse nécessite une validation empirique.

Ensuite, les auteurs identifient des **limites hiérarchiques** car les comportements proactifs peuvent représenter une menace pour certains responsables d'entreprises avec, par exemple, des remises en question managériales. Ainsi, les responsables peuvent inhiber ces comportements proactifs (Grant & Ashford, 2008 ; Morrison, Milliken, 2000 ; Frese & Fay,

2001) ou favoriser uniquement les comportements proactifs répondant à une demande de l'entreprise, ceux non attendus et non validés étant reçus négativement (Nguyen et al. 2016).

Le style de management pratiqué est également indiqué en tant que limite aux comportements proactifs, le système managérial dit transactionnel construit sur le fonctionnement de récompense et de punition, ne favorisant pas les comportements proactifs.

Nous constatons, alors, l'importance de la relation au manager dans l'initiation de comportements proactifs. L'individu n'est pas le seul décisionnaire de cette impulsion.

Au-delà de ces facteurs organisationnels favorisant, ou non, la mise en œuvre de comportements proactifs, d'autres antécédents sont à prendre en considération, les antécédents individuels.

2.4.2. Les antécédents individuels

- **Les facteurs socio-démographiques et la posture au sein de l'organisation**

La proactivité et notamment celle relative au comportement de recherche d'information, a fait l'objet d'études de nombreux antécédents. Ainsi, l'âge, le genre, la formation, les expériences professionnelles antérieures, la tolérance à l'ambiguïté, la prise d'initiative et l'efficacité personnelle, le niveau de complexité cognitive, le désir de contrôle peuvent être identifiés comme antécédents (Ashford et Cummings, 1985 ; Miller et Jablin, 1991 ; Kammeyer-Mueller et al., 2011)

De Vos et Fresse (2011) évoquent **l'âge** et montrent que les nouveaux arrivants, plus jeunes, vont aller chercher, de manière plus fréquente, des informations auprès de leurs collègues alors que les nouveaux arrivants, plus âgés, vont le faire moins régulièrement. Ceci peut être relié au coût social de la recherche d'information qui augmente avec l'âge (Miller et Jablin, 1991). Ainsi, le nouvel arrivant, par souhait de conserver sa posture d'individu expérimenté, peut ne pas aller chercher des informations afin de ne pas perdre cette réputation (Finkelstein et al., 2003).

Bien que ces facteurs aient été évoqués dans la littérature, Cooper-Thomas et Burke (2012) soulignent qu'il n'existe pas de relation prouvée entre la proactivité et l'âge, le genre, l'origine raciale, ou même la formation initiale. Pour ces auteurs, **l'ancienneté au sein de l'organisation** joue un rôle sur la proactivité car les salariés plus anciens disposent de davantage de moyens

pour agir. Les nouveaux entrants, ayant une faible ancienneté au sein de l'organisation, seraient donc moins proactifs que les anciens.

Le désir de contrôle, notamment sur les six premiers mois de l'entrée organisationnelle, est considéré comme un antécédent aux comportements proactifs de recherche d'information, de socialisation générale, de construction de réseau, négociation dans le travail et de cadrage positif (Ashford et Black, 1996). Ceci rejoint les travaux de Nicholson (1984). Cependant, ces auteurs précisent que la recherche de contrôle ne peut être pleinement explicative de la proactivité lors de l'entrée au sein de l'organisation, les variables de tolérance à l'ambiguïté et de capacité cognitives devant également être considérées.

La **tolérance à l'ambiguïté** était déjà considérée comme une variable individuelle à prendre en considération par Ashford et Cummings (1985) qui avaient montré que les employés, avec un degré élevé d'incertitude, d'ambiguïté de rôle et d'implication dans leur travail, tout en ayant une faible ancienneté, tentaient d'obtenir du feedback afin de réduire cette ambiguïté. Plus un individu tolère l'ambiguïté de rôle, moins il développera de comportements proactifs tels que la recherche de feedback.

Le **sentiment de compétence au travail** est désigné comme limite à la mobilisation des comportements proactifs par Fay et Sonnentag (2010). En effet, les salariés estimant être compétents s'engageraient moins dans des comportements proactifs que les salariés estimant devoir faire leurs preuves. Sonnentag (2003) avait, par ailleurs, identifié le critère de **forme mentale et physique** comme antécédent aux comportements proactifs, les salariés en forme étant plus investis dans de tels comportements. Ainsi, la variabilité individuelle peut être identifiée comme facteur modérateur de comportements proactifs (Chaume et al., 2020).

- **La mobilisation précédente de comportements proactifs**

L'une des limites à l'utilisation des comportements proactifs selon, Frese et Fay (2001), réside dans la sur-fatigue cognitive potentielle. En effet, si les individus sont dévalorisés après avoir mobilisé un premier comportement proactif, cela pourrait entraîner un désengagement de leur part et ainsi un découragement pour la mobilisation future de comportements proactifs (Cangiano et Parker, 2015). Comme le soulignent Chaume et al. (2020), le comportement d'auto-efficacité d'un individu risque de diminuer si le feedback reçu est négatif et concerne un

comportement proactif. Si les responsables ne valorisent pas le comportement proactif, rien ne sert de le mobiliser. Le rôle des responsables et managers, dans la réponse et la future mobilisation de comportements proactifs des nouveaux entrants, est donc très important.

- **La personnalité proactive**

La recherche, portant sur la proactivité et ses antécédents individuels, s'est majoritairement construite autour de la définition et de la caractérisation d'une personnalité proactive. Ainsi, la proactivité, en tant que trait de personnalité, pourrait être un prédicteur de comportements proactifs (Fuller & Marler, 2009 ; Tornau & Frese, 2013), notamment dans la socialisation (Kammeyer-Muller et Wandberg, 2003).

Wanberg et Kammeyer Mueller (2000) ont mené une étude importante sur les traits de personnalité des nouveaux entrants et leur impact sur les comportements proactifs. Leurs résultats montrent un lien non significatif aux comportements proactifs entre **stabilité émotionnelle, agréabilité et conscience** et un lien positif entre **extraversion**, recherche de feedback et construction de relations.

Plusieurs traits de personnalité peuvent ainsi être facilitateurs de l'impulsion de comportements proactifs. Chaume et al. (2020) en rappellent d'ailleurs certains, que nous reprenons ici.

L'autocontrôle, renvoyant à la gestion de soi. Snyder (1974) montre une corrélation entre l'autocontrôle et l'image renvoyée aux autres. Si l'individu est en situation de responsabilité, il visera à préserver son image et donc mobilisera davantage de comportements proactifs. Si l'individu a peu d'autocontrôle, le regard des autres porte peu et la mobilisation de comportements proactifs est donc plus reliée aux émotions internes (Grant et Ashford, 2008). Afin de pouvoir agir proactivement, Wu et Li (2016) soulignent que les individus doivent **posséder suffisamment d'énergie** afin de surmonter différents obstacles au cours de leur socialisation, notamment dépasser les résistances provenant d'autres individus. Le dépassement de ces résistances et donc de ces pressions subies au cours de la socialisation est associé par Bindl et al. (2012) à la **capacité à réguler et contrôler ses émotions**.

L'orientation vers le futur (issu du test des Big Five) serait également un élément facilitateur de proactivité (Wu et Li, 2016 ; Strauss, Griffin et Parker, 2012 ; Parker et Collins, 2010). Ce

trait de personnalité, qui renvoie au degré d'anticipation et de planification d'un individu, permettrait de considérer les différentes options futures (Frese et Fay, 2001 ; Grant et Ashford, 2008). L'individu déterminerait alors s'il poursuit ou non l'exécution d'un comportement proactif. Ainsi, les personnes, qui ont pour objectif la compréhension et l'apprentissage, auraient tendance à mobiliser plus de comportements proactifs (Parker et Collins, 2010).

Le besoin de cognition (Wu et Li, 2016), reflétant la tendance à aimer la réflexion, conduirait les individus à l'obtention d'un esprit ouvert et donc à une meilleure perception de l'environnement. Wu, Parker et Jong (2014) montrent le lien entre ce besoin de cognition et l'impulsion de comportements proactifs. Plus l'individu a besoin de cognition, plus il a tendance à se lancer afin d'apprécier l'environnement complexe, les personnes avec un haut besoin de cognition feraient des liens entre les connaissances passées et nouvelles ce qui leur permettrait d'adapter leurs stratégies. Le lien entre besoin de cognition et comportement proactif est positif, c'est-à-dire que les informations acquises permettent à ces individus de s'adapter aux obstacles (Wu & Li, 2016).

Parker et Collins (2010) montrent que **l'orientation à l'apprentissage** est corrélée positivement aux comportements proactifs. En effet, être orienté à l'apprentissage permettrait de sortir de sa zone de confort et d'essayer de mobiliser des comportements innovants ou même de rechercher du feedback.

Grant et Ashford (2008) parlent du **névrosisme**. La prédisposition d'un individu à ressentir des émotions négatives serait positivement associée à la mobilisation de comportements proactifs pour réguler ces affects tels que les comportements d'anticipation et de planification. Ces individus compenseraient donc les difficultés anticipées. Cette association positive reste, cependant, discutée dans la littérature (Tornau et Frese, 2013 ; Griffin, Neal et Parker, 2007 ; Strauss, Griffin et Rafferty, 2009).

Enfin, certains individus peuvent **souhaiter avoir un impact positif sur autrui** (Grant et Berg, 2011). Les comportements proactifs ont pour objectif de contribuer à faire évoluer de manière positive. Ainsi, un individu souhaitant avoir un impact positif sur autrui aurait tendance à s'investir dans ces comportements proactifs. Chaume et al. (2020) soulignent, cependant, que ce lien positif se produirait seulement lorsque l'ambiguïté au sein de l'environnement est importante.

Enfin, les individus ayant une personnalité proactive agiraient de manière anticipée, auraient une vision certaine de leur avenir et ainsi, ne seraient que peu surpris par les changements (Chaume et al., 2020 ; Bandura, 2006 ; Gollwitzer, 1999 ; Hollenbeck, Williams & Klein, 1989 ; Little, Salmela-Aro, & Phillips, 2006). De plus, ils agiraient de manière volontaire sur leur environnement et situation (Grant et Ashford, 2008).

2.5. Limites des recherches sur la proactivité et pistes de recherche

Nous identifions trois limites relatives aux différents éléments constituant la littérature sur la proactivité. Ces limites représenteront des points d'entrée réflexifs et des pistes de recherches pour notre thèse.

Premièrement, des limites peuvent être identifiées relativement aux travaux sur la personnalité proactive. Ainsi, Djabi (2014) considère que la personnalité proactive n'est pas un comportement proactif car elle fait écho à des caractéristiques personnelles qui sont considérées comme relativement stables dans le temps et dans l'environnement en présence. Elles ne sont pas anticipées alors que Grant et Ashford (2008) précisent que les comportements proactifs désignent des actions anticipées et relatives à un contexte environnemental donné.

Perrot et Jaidi (2014) recommandent, quant à eux, de considérer l'initiative personnelle comme antécédent individuel au comportement proactif des nouveaux entrants plutôt que celui de la personnalité proactive. En effet, l'initiative personnelle aurait un pouvoir explicatif plus important.

Les concepts de personnalité proactive et d'initiative personnelle ont pour points communs leur lien à la proactivité. Ils font référence à l'environnement de l'individu et ainsi, aux efforts qu'il met en œuvre pour améliorer sa situation (Crant, 2000) et correspondent à un trait de personnalité que nous pourrions qualifier de relativement stable dans le temps.

Cependant, alors que la personnalité proactive vise à expliquer plusieurs comportements, l'initiative personnelle a pour spécificité d'être reliée uniquement au contexte de travail. L'initiative personnelle est, ainsi, reliée de manière plus précise aux comportements proactifs d'intégration au sein de l'organisation contrairement à la personnalité proactive (Perrot et Jaidi, 2014). Dans le cadre de la socialisation organisationnelle, il est donc pertinent de mobiliser le concept d'initiative personnelle en tant qu'antécédent aux comportements individuels de socialisation.

Enfin, Chaume et al. (2020) parlent d'une remise en question de la personnalité proactive et de sa stabilité dans le temps. En effet, la personnalité proactive est considérée, dans la littérature, comme étant stable dans le temps (Wu et Li, 2016). Cependant, cette perspective ne tient pas compte de la possibilité d'une influence de l'environnement de travail sur les comportements et vice-versa (Bandura, 1986). De plus, la littérature mobilisant les traits de personnalité du Big Five montre qu'il existe des changements de ces caractéristiques avec l'effet de l'environnement (Roberts, Wood, & Smith, 2005 ; Hudson, Roberts, & Lodi-Smith, 2012). C'est ainsi que Chaume et al. (2020) proposent, pour les futures recherches, d'envisager les facteurs permettant de faire évoluer la personnalité proactive dans le temps.

Deuxièmement, nous constatons que les personnes étudiées dans les études sur la proactivité sont majoritairement de nouvelles recrues ou des personnes en situation de transfert dans des organisations, notamment américaines (Ostroff et Kozlowsky, 1992 ; Morrison, 1993 ; Kramer, 1993 ; Kammerlyer-Muller et Wandberg, 2003 ; Ashforth, Sluss et Saks, 2007), ou dans des secteurs de type grande distribution, hôtellerie, tourisme en France (Lacaze et Chandon, 2003 ; Lacaze, 2005 ; Lacaze, 2010).

L'échantillonnage est alors classique et concerne, très souvent, les jeunes diplômés dans leur premier emploi. Fournier et Perrot (2022) ont, cependant, proposé de compléter l'analyse de stratégies et tactiques proactives en étudiant un contexte extrême au travers des infirmières en Arctique québécois. La dimension extrême de ce terrain fait écho à la non-mobilisation de tactiques organisationnelles, à des équipes réduites et à une autonomie importante. Le choix de ce contexte extrême permet, notamment, de faire émerger de nouvelles finalités aux comportements proactifs.

Nous nous demandons, alors, ce qu'il en est pour le public que nous étudions sur notre terrain, celui des jeunes en situation de décrochage notamment scolaire. Nous n'avons pas trouvé d'études identifiant leurs comportements proactifs au sein d'organisations telles que les entreprises. Nous nous intéresserons alors à identifier ces comportements, à les comparer à la littérature existante et également à déterminer si de nouveaux antécédents à ces comportements proactifs peuvent exister. Nous pouvons imaginer que, pour ce public, il est important de considérer des éléments de la socialisation primaire et la projection dans l'avenir afin de comprendre la mobilisation ou non de comportements proactifs. Nous posons, ainsi, cette hypothèse.

Troisièmement, nous retenons plusieurs limites relatives aux tactiques individuelles de socialisation, rappelées par Perrot et Fournier (2022) : la recherche se concentre sur un nombre limité de comportements, elle est très associée à des contextes spécifiques et des échantillons homogènes de jeunes diplômés recrutés (Cooper-Thomas et al., 2012), elle contient un problème de maille dans l'observation des comportements très généraux ou spécifiques. Enfin, les comportements étudiés ne sont pas mutuellement exclusifs, « demander » peut alors se référer au feedback ou à la recherche d'information. De plus, Lacaze (2005b) soulignait que les comportements de retraits ou de rébellions n'étaient pas pris en compte.

Ces limites sont importantes à prendre en considération lorsque nous étudierons, plus précisément, les comportements proactifs des nouveaux entrants que sont les décrocheurs.

3. Le rôle d'agents socialisateurs

Tout au long de la trajectoire de socialisation, de multiples acteurs peuvent jouer un rôle. Nous avons précédemment parlé de l'organisation et de l'individu nouvel entrant qui peut se résumer au travers de l'approche interactionniste mais il existe également des agents socialisateurs internes ou externes qui peuvent influencer l'intégration. Nous présenterons, dans un premier temps, l'émergence de l'approche interactionniste et relationnelle (3.1.). Nous préciserons, ensuite, qui sont les agents socialisateurs et quels sont leurs rôles (3.2.) avant de considérer leur influence sur le rythme de socialisation (3.3.) pour enfin évoquer les limites de cette approche interactionniste relationnelle (3.4.).

3.1. L'approche interactionniste et relationnelle de la socialisation

La perspective interactionniste de la socialisation organisationnelle trouve ses origines dans l'interactionnisme symbolique (Boussaguet et Valero-Mantione dans Lacaze, 2005b).

Cette forme d'interactionnisme se traduit par un processus mutuel d'interprétations (Mead, 1934). Cela suppose, alors, la présence de deux personnes qui vont échanger de manière successive et qui vont, ainsi, construire une réalité (Berger et Luckmann, 2007). La construction est donc un processus actif et équilibré dans lequel aucun acteur ne prend la suprématie sur l'autre. L'interactionnisme symbolique souligne donc le processus d'influence mutuelle entre l'individu et la société (Lacaze, 2005b).

Louis (1980) défend une perspective interactionniste de la socialisation en considérant l'importance des contacts humains non seulement en phase d'intégration mais également pendant tout le processus d'adaptation. Ainsi, face à la « surprise » du nouvel entrant, l'attribution de sens (sensemaking) pourra se réaliser par l'échange avec les membres établis, déjà présents au sein de l'organisation.

Jones (1983), au travers de son modèle, met en abîme l'influence des interactions (appelées facteurs attributifs et d'apprentissage) dans la socialisation par la négociation conjointe de la définition attribuée à la situation vécue entre le nouvel entrant et l'organisation.

Boussaguet et Valero-Mantione (2005) parlent, alors, de la socialisation organisationnelle comme étant un processus multiple lorsqu'on le regarde sous la perspective interactionniste.

De plus, la socialisation organisationnelle est un processus interactif de construction. Reichers (1987) souligne l'importance des interactions entre le nouvel arrivant et les membres établis dans le processus de socialisation, qu'il considère comme étant le vecteur principal de la socialisation des nouveaux entrants. Il introduit la notion du rythme de socialisation conditionné par la proactivité des entrants mais également des agents de l'organisation. Les interactions seraient, ainsi, un accélérateur de socialisation par la meilleure compréhension de la réalité organisationnelle. La notion de « pro-action » se traduit par la recherche active d'interactions et est liée intimement à la vitesse de progression dans le processus de la socialisation.

Enfin, la socialisation organisationnelle est un processus d'influence mutuelle. Feldman (1976) parle de l'influence des attitudes et comportements du nouvel entrant sur les attitudes des agents socialisateurs. Il pose, alors, la question de qui socialise qui ? (traduction de Who's socializing whom ?). Ainsi, en entrant dans l'organisation, le nouvel arrivant ne semble pas être le seul à vivre un processus de socialisation, les agents socialisateurs vivent également une évolution dans leur propre socialisation par les interactions. Boussaguet et Valero-Mantione (2005) parlent ainsi du nouvel entrant comme étant également un agent socialisateur vis-à-vis des personnes en poste. Il convient de noter que les études explicitant concrètement ces influences mutuelles sont rares.

La définition de la socialisation organisationnelle, selon cette perspective, peut être résumée comme suit : « *un processus interactif de construction et d'influence mutuelle, qui se déroule à travers les interactions entre le nouveau et les anciens membres d'une organisation* » (Boussaguet et Valero-Mantione, 2005, p.49).

Cependant, nous constatons dans différents travaux (Kamning Kamwa, 2020 ; Djabi, 2014 ; Mebarki, 2019) que l'approche interactionniste de la socialisation organisationnelle ne se voit pas attribuer la même définition et le même contenu.

En effet, alors que certains considèrent l'interaction comme étant uniquement le rapprochement entre le rôle de l'organisation et de l'individu dans le processus de socialisation afin de les considérer simultanément (Kamning Kamwa, 2020), d'autres ajoutent à cette perspective les interactions du nouvel entrant face à son processus de socialisation, tant dans la recherche d'information (Mebarki, 2019) que dans les relations avec des membres de l'organisation (Boussaguet et Valero-Mantione dans Lacaze, 2005 ; Djabi, 2014).

Ainsi, à titre d'exemple, Djabi (2014) développait l'approche interactionniste en adoptant ces deux perspectives : le rôle conjoint de l'organisation et de l'individu ainsi que le caractère interactionnel du processus de socialisation. Or, cette dimension de processus interactionnel semble, aujourd'hui, représenter une approche à part entière appelée approche relationnelle (Kamning-Kamwa, 2020 ; Bouzgarrou, 2023), notamment lorsque l'on évoque les agents socialisateurs qui sont considérés comme acteurs du processus de socialisation. Nous revenons ainsi sur ces deux perspectives.

La perspective la plus communément acceptée est celle qui considère **l'interaction en tant que rapprochement entre actions de l'organisation et de l'individu dans la socialisation.**

La prédiction des indicateurs d'adaptation et d'intégration des nouveaux employés est donc fondée sur les variables individuelles et organisationnelles voire, parfois, relationnelles (Griffin et al. 2000 ; Ellis et al., 2015 ; Barges et Valiorgue, 2019). Ainsi, cette approche consiste à identifier les interactions entre tactiques organisationnelles et tactiques proactives des individus (Bauer et al., 2007).

L'approche interactionniste, sous cette perspective d'interaction entre l'organisation et l'individu, fait ainsi écho à l'évolution du nouvel entrant et de l'organisation. Ainsi, Fisher (1986) parle d'un « *processus dynamique au cours duquel les individus et les organisations changent dans le temps* ». Lacaze (2005b) parle d'un « *double processus d'acquisition et de transmission des connaissances nécessaires pour devenir un membre efficace d'une organisation* » (p.274) pour aborder ensuite avec Dufour et Lacaze (2010) cette perspective sous forme de combinaison des besoins du nouvel entrant et des attentes de l'organisation. Pour eux, la socialisation est alors un « *processus d'ajustement entre les besoins du nouvel entrant et les attentes de l'organisation.* »

Bien que considérant le processus comme dynamique et faisant évoluer les individus et organisations, dans les faits, les résultats portent plutôt sur la réussite ou non du nouvel entrant dans son processus de socialisation plutôt que sur l'évolution de l'organisation alors que cette perspective indique que chacun se construit mutuellement (Boussaguet et Valero Mantione dans Lacaze, 2005).

La seconde perspective, celle de l'interaction dans le processus de socialisation, est très ancrée dans le courant de l'interactionnisme symbolique (Jones, 1983 ; Reichers, 1987).

Nous considérons, ici, l'interaction dans le processus de socialisation à partir des sources interpersonnelles de socialisation et de leurs influences. Ainsi, nous parlerons d'une perspective interactionniste relationnelle, également appelée récemment perspective « relationnelle », qui propose de prendre en considération l'ensemble des agents socialisateurs dans la relation avec le nouvel entrant, et ainsi, de ne pas regarder uniquement la « *partie socialisateur organisation* » (Kamning-Kamwa, 2020, p.77).

En plus des prédicteurs individuels et organisationnels, des facteurs relationnels sont importants à considérer dans l'ajustement des nouveaux entrants à l'organisation (Ellis et al., 2015). Au cœur de ces facteurs relationnels, se trouvent les agents socialisateurs, considérés comme des acteurs pouvant réduire l'incertitude vécue par les nouveaux entrants afin de faciliter leur processus de socialisation (Saks et Ashforth, 1997 ; El Akremi et al., 2014).

Nous pouvons définir les agents socialisateurs comme étant des personnes ayant : « *la capacité d'infléchir la socialisation organisationnelle d'une recrue* » (Bargues, 2009, p.62). Nous retiendrons, ainsi, cette définition plutôt que celle de Brim et Wheeler (1966) qui définissent les agents en tant que « *personnes qui agissent au nom de l'organisation pour former, éduquer, modifier, modeler, ou selon d'autres voies pour changer les individus qui y entrent* » (p45), puisque des personnes en dehors de l'organisation (donc n'agissant pas en son nom) peuvent jouer un rôle majeur dans le processus (famille, amis) et que les individus entrants peuvent, en retour, faire évoluer également les agents et l'organisation.

3.2. Les agents socialisateurs et leur rôle dans la socialisation organisationnelle

Les agents socialisateurs sont des personnes en contact avec le nouveau membre et se situent dans (« *insiders* ») ou en dehors (« *outsiders* ») de l'organisation.

Plusieurs agents socialisateurs peuvent ainsi être identifiés dans l'organisation :

- Les supérieurs hiérarchiques qui vont influencer le processus dans la définition de la fonction du nouvel arrivant et dans l'évaluation de ses réalisations (Van Maanen, 1978 ; Fisher, 1986 ; Miller et Jablin, 1991 ; Settoon et Adkins, 1997 ; Bauer et Green, 1998).
- Les collègues, que l'on peut appeler les pairs. Ils se trouvent au même niveau hiérarchique que le nouvel entrant et jouent un rôle de socialisation en facilitant l'adaptation à la mission (dans sa compréhension) ainsi qu'à l'organisation par la transmission d'informations (Van Maanen, 1978 ; Fisher, 1986 ; Miller et Jablin, 1991 ; Morrison, 1993 ; Settoon et Adkins, 1997 ; Korte, 2010) mais peuvent, dans certains cas, rendre le processus d'adaptation difficile (Kammeyer-Mueller et al., 2013).
- Les mentors formels et informels : l'entreprise peut choisir de confier le nouvel entrant à un acteur interne afin de l'aider lors de son entrée au sein de l'organisation. L'aide sur les différents domaines de socialisation (travail, groupe de travail, organisation) peut aussi s'effectuer de manière informelle, sans que l'entreprise ne désigne un mentor ou parrain formellement. Van Maanen et Schein (1979) considéraient que l'instauration d'un mentorat formel permettait de ne pas perdre le savoir-faire et les connaissances organisationnelles (Ostroff et Kozlowsky, 1992 ; Nelson et Quick, 1991).
- Les subordonnés : sous la coupe du nouvel entrant peuvent l'aider dans sa socialisation.
- Les autres membres de l'organisation sont les membres de l'organisation en contact plus lointain avec le nouvel entrant (tels que le personnel support, chargé de la formation ou les représentants syndicaux) (Fisher, 1986, Miller et Jablin, 1991, Nelson et Quick, 1991).

Il faut également tenir compte des agents en dehors de l'organisation, appelés également sources extra-organisationnelles :

- Les clients (Van Maanen, 1978 ; Fisher, 1986 ; Miller et Jablin, 1991).
- Les groupes extérieurs (telles que les organisations professionnelles externes) (Fisher, 1986)
- La famille (Fisher, 1986 ; Settoon et Adkins, 1997)
- Les amis (Kamning-Kamwa, 2020 ; Settoon et Adkins, 1997)

Le regard porté vers les agents socialisateurs externes bien que moins pris en considération dans les travaux, nous semble, cependant, particulièrement intéressant car ces agents peuvent appartenir à d'autres « types de socialisation ». À titre d'exemple, la famille et les amis font

écho à la socialisation primaire, qui est la première étape de socialisation de l'individu au sein de laquelle il va obtenir ses premiers « repères sociaux » (Riutort, 2013). Plusieurs travaux, issus des sciences sociales évoquent, ainsi, la manière dont l'histoire des individus peut nourrir leur rapport à l'emploi (Pichonnaz et Toffell, 2018 ; Darmon, Pichonnaz et Toffell, 2018) mais aussi comment le travail transforme les dispositions issues de la socialisation primaire (Pajis et Quijoux, 2019). La socialisation professionnelle est d'ailleurs définie en tant que processus de (trans)formation qui s'opère toujours à partir des acquis de la socialisation primaire, au sein de laquelle la famille, les amis et l'école jouent un rôle prépondérant (Denave, 2020). Le lien entre socialisation primaire et socialisation professionnelle est ainsi questionné bien que, comme le soulignent Darmon, Pichonnaz et Toffell (2018), « *saisir ce que la socialisation secondaire professionnelle fait à la socialisation primaire reste largement à faire* » (p. 117). Quant au lien entre socialisation primaire et socialisation organisationnelle, il reste encore à être approfondi, bien que l'étude des agents de socialisation primaire (famille et amis) sur la socialisation organisationnelle fasse l'objet de recherches récentes (Bouzgarrou, 2023).

Le rôle des agents socialisateurs est fondamental dans l'interprétation et la construction de sens pour le nouvel entrant (Louis, 1980). En effet, n'ayant pas un passé suffisant au sein de l'organisation pour comprendre en détail la situation vécue, l'individu va s'appuyer sur ses expériences passées pour créer du sens, conduisant à des explications biaisées. Les personnes autour du nouvel entrant sont, pour lui, dans ce contexte, une source d'aide dans l'interprétation à donner aux événements. La recherche d'information par le nouvel entrant et la transmission d'informations par les agents est donc un moment de socialisation important. Cependant, il peut arriver que les informations ne soient pas communiquées par les agents aussi facilement que prévu, par manque de temps (Louis, Posner et Powell, 1983) ou par manque de confiance et d'implication du nouvel arrivant (Jablin, 1984).

Les supérieurs hiérarchiques et les collègues restent les agents principalement étudiés dans la littérature (Louis et al., 1983 ; Fisher, 1986) et sont considérés comme les acteurs ayant le plus d'influence sur la nouvelle recrue (Slaughter et Zickar, 2006). Ceci peut s'expliquer car ils sont jugés comme ayant plus d'utilité et de disponibilité (Louis, Posner et Powell, 1983 ; Mansour, 2014).

Ostroff et Kozlowsky (1992) montrent que rechercher des informations auprès des supérieurs hiérarchiques a des effets positifs sur la socialisation, l'individu devant négocier avec ses supérieurs, et les supérieurs étant considérés comme fiables (Miller et Jablin, 1991).

Anakwe et Greenhaus (1999), quant à eux, parlent des pairs comme étant la source ayant le plus d'effets sur le succès de socialisation (relativement aux différents domaines) puisque dans les organisations avec une hiérarchie conséquente, les pairs sont numériquement plus importants que les supérieurs (Kram et Isabella, 1985 ; Fisher, 1986 ; Miller et Jablin, 1991), que le lien non hiérarchique favorise la communication et la confiance (Kram et Isabella, 1985 ; Kramer, 1993), qu'ils disposent d'une certaine légitimité (Miller et Jablin, 1991) et qu'ils sont des personnes « semblables » au nouvel arrivant (Kram et Isabella, 1985).

Selon Kram et Isabella (1985), la nature des relations aux pairs peut être informative (information peer), collégiale (collegial peer) ou spéciale (special peer). Le pair informatif va partager des informations avec le nouvel entrant ; le pair collégial va développer des relations amicales et fournir de nombreux feedbacks (retours, commentaires) relatifs au travail ; quant au pair spécial, il va fournir des feedbacks personnels, être un véritable support personnel et un allié pour le nouvel entrant.

Les agents socialisateurs ne sont pas sans conséquence sur la socialisation, en facilitant la prise de poste (Fabre et Roussel, 2013) ou en rendant le processus de socialisation difficile (Kammeyer-Mueller et al., 2013), par exemple, en aidant la nouvelle recrue à interpréter ou à détourner le sens des événements afin d'orienter sa réaction (Van Maanen et Schein, 1979 ; Schein, 1988). Nous pouvons donc parler parfois de socialisation plus importante au groupe qu'à l'organisation (Schein, 1988).

À partir des fondements de l'approche interactionniste, nous relevons que le processus de socialisation organisationnelle des nouveaux entrants conduit également à influencer les agents socialisateurs eux-mêmes. Ainsi, les nouveaux entrants peuvent venir faire évoluer la socialisation à l'organisation des membres établis. On peut alors parler d'influence mutuelle. Sutton et Louis (1987) ainsi que Feldman (1994) ont étudié l'impact des nouveaux entrants sur les agents socialisateurs. Ces impacts pouvant être positifs pour les individus (augmentation de la motivation, du niveau de connaissance organisationnelle), négatifs pour les individus (accroissement de la charge de travail, augmentation du stress) positifs pour l'organisation et le groupe de travail (renfort de la cohésion d'équipe, transformation des tâches), ou négatifs (réduction de la productivité, augmentation des conflits).

Cependant, à ce jour, ce champ demeure relativement peu étudié et la connaissance des actions des agents socialisateurs reste un pan flou de la littérature (comparativement aux tactiques organisationnelles et individuelles).

3.3. Le rythme des agents socialisateurs

Reichers (1987) est le premier à avoir travaillé sur le rythme de socialisation d'une nouvelle recrue. Il souligne que le rythme de socialisation est conditionné par deux éléments : la proactivité des nouveaux entrants mais également la proactivité des agents socialisateurs. Ainsi la notion de rythme de socialisation s'inscrit dans la dynamique interactionniste relationnelle.

Tableau 9 : Le rythme de socialisation selon Reichers (1987)

Proactivité des agents socialisateurs	Élevée	Rythme intermédiaire	Rythme rapide
	Faible	Rythme lent	Rythme intermédiaire
		Faible	Élevée
		Proactivité des nouveaux entrants	

Trois rythmes de socialisation sont définis par Reichers (1987).

Le rythme de socialisation rapide est considéré comme la situation idéale, à la fois pour les nouveaux entrants mais également pour l'organisation. Les interactions étant fréquentes, le niveau d'anxiété diminuera plus rapidement et les nouveaux entrants deviendront productifs dans un court délai.

Le rythme de socialisation lent résulte d'une faible interaction entre les nouveaux entrants et les agents socialisateurs. Les nouveaux entrants sont alors isolés des membres de l'organisation et, par conséquent, vont nécessiter plus de temps dans leur processus de socialisation.

Le rythme de socialisation est qualifié d'intermédiaire lorsqu'une seule des parties est hautement proactive. Reichers (1987) précise que, dans ce cas, lorsqu'une partie souhaite interagir avec l'autre mais que cela n'est pas réciproque, alors, la fréquence de la proactivité diminue. Autrement dit, face à la non-réponse, les individus vont être frustrés et engager ainsi moins de comportements proactifs.

Plusieurs limites peuvent, cependant, être adressées à ce modèle.

Premièrement, Reichers (1987) souligne que les futures recherches devront confirmer ou non les différents rythmes de socialisation suggérés ici : intermédiaire, rapide et lent tout en devant les préciser. En effet, l'auteur ne définit pas clairement la temporalité entendue par intermédiaire, rapide et lent.

Deuxièmement, l'auteur parle de la proactivité des agents socialisateurs, sans réellement la définir, alors qu'il donne des exemples quant à la proactivité des nouveaux entrants (que nous avons précédemment définis). À ce jour, il n'existe aucune clé de lecture des comportements multilatéraux des agents socialisateurs : comportements vis-à-vis des jeunes recrues mais aussi comportements entre agents socialisateurs. Or, nous pourrions imaginer que les interactions entre les agents socialisateurs peuvent également jouer un rôle dans le rythme de socialisation. En effet, il existe de multiples sources d'agents socialisateurs (internes ou externes) qui peuvent être en interaction ou ne pas avoir la même proactivité, conduisant à des rythmes différents voire des tensions de rythmes.

3.4. Limites de l'approche interactionniste relationnelle

Finalelement et pour résumer cette approche relationnelle, nous pourrions dire que la structure globale des relations a une importance capitale dans la socialisation des nouvelles recrues (Morrison, 2002). La nouvelle recrue peut, donc, avoir de nombreuses relations ou peu de relations, des relations denses ou dispersées, travaillant dans le même domaine technique ou non (Morrison, 2002).

Ainsi, le processus de socialisation organisationnelle ne concerne pas uniquement la maîtrise des tâches du travail mais également la compréhension de la dynamique de l'échange social du groupe de travail (Korte et Lin, 2013).

Bien que les recherches soulignent l'importance de la ressource relationnelle que sont les agents socialisateurs dans le processus de socialisation, les travaux présentent plusieurs limites que nous pouvons identifier :

- La littérature n'a pas étudié les comportements des agents socialisateurs. Elle n'a pas dressé, au-delà de la transmission d'informations et de feedback, d'autres informations relatives à leurs comportements et aux antécédents à ces comportements. Ainsi, bien qu'étant important, le rôle de ces agents, au travers de leurs actions dans le processus de socialisation, reste sous étudié (Dumouchel, 2016).
- Alors que l'on parle de processus interactif, nous constatons que les recherches sont menées soit en direction de l'organisation ou en direction de l'individu mais jamais simultanément (Boussaguet et Valero-Mantione dans Lacaze, 2005). Les recherches ont ainsi observé les relations avec les agents socialisateurs dans le cadre de la transmission d'informations aux nouvelles recrues (Bauer et Green, 1998 ; Morrison, 1993) mais

rarement dans le cadre d'une relation duale et réciproque (Coyle-Shapiro et Shore, 2007). El Akremi et al. (2014, p.318) parlent, quant à eux, pour préciser ce point, du manque de connaissance des interactions entre les sources relationnelles (agents socialisateurs) et les autres sources (organisationnelles et individuelles).

- Le processus de socialisation est considéré comme processus d'influence mutuelle, or, la littérature considère seulement et de manière relativement superficielle le rôle des agents sur les nouveaux entrants mais l'influence du nouvel entrant sur l'agent est omis.
- Enfin, la majorité des études s'intéressent aux relations entretenues entre le nouvel entrant et les membres internes de l'entreprise. Le rôle des relations externes dans le processus de socialisation organisationnelle a été, jusqu'alors, moins pris en considération (Fabre et Roussel, 2013 ; Ellis et al., 2017) bien que des travaux récents approfondissent le rôle des réseaux personnels, notamment au travers des amis et membres de la famille (Bouzgarrou, 2023).

À retenir Section 2.

Le tableau 10 ci-dessous a vocation à synthétiser les définitions de la socialisation organisationnelle portées par les différentes approches des recherches sur ce champ relativement aux acteurs en action. Ces définitions nous permettent de percevoir ces différents acteurs ainsi que l'évolution de la conception de l'individu au sein du processus.

Dans la suite de notre travail nous sélectionnons l'approche interactionniste et relationnelle.

Tableau 10 : Résumé des approches de la socialisation organisationnelle

Approche	Résumé de l'approche	Définition(s) de la socialisation	Place de l'individu
Organisationnelle	L'organisation mobilise des tactiques et pratiques de socialisations afin de faciliter l'adaptation des nouveaux entrants (Van Maanen et Schein, 1979 ; Jones, 1986 ; Louis et al., 1983 ; Feldman, 1976 ; 1981). On peut parler de séduction organisationnelle (Lewicki, 1981).	<p>Schein (1968, p.2) : <i>Processus d'apprentissage des 'ficelles' d'un emploi, d'endoctrinement et de formation, par lequel un individu reçoit l'enseignement de ce qui est important dans une organisation et dans les sous-unités.</i></p> <p>Van Maanen et Schein (1979, p.3) : <i>Processus par lequel on enseigne à un individu et par lequel cet individu apprend "les ficelles" d'un rôle organisationnel.</i></p> <p>Lewicki (1981) : <i>l'ensemble des pratiques de gestion de ressources humaines susceptibles de séduire les salariés.</i></p> <p>Feldman (1976) : <i>Processus par lequel un individu externe à l'organisation devient membre interne participatif.</i></p>	Sujet
Individuelle	Le nouvel entrant n'est plus passif face à sa socialisation il est actif voire proactif notamment en recherchant des informations (Morrison, 1993 ; Miller et Jablin, 1991 ; Ashford et	Louis (1980, p229-230) : <i>Processus par lequel un individu en vient à apprécier les valeurs, les capacités, les comportements attendus, les connaissances sociales essentielles pour assumer un rôle</i>	Acteur et pro-acteur

	<p>Black, 1996 ; Perrot et Jaidi, 2014 ; Kammeyer-Mueller et al., 2011).</p> <p>La proactivité vise donc à réduire les ambiguïtés rencontrées dans le processus, à une meilleure maîtrise des tâches et in fine, à une intégration organisationnelle.</p>	<p><i>organisationnel et participer en tant que membre.</i></p> <p>Wanous (1980, p.171) : <i>Un engagement intérieur à l'organisation, plutôt qu'une conformité aux pratiques organisationnelles</i></p>	
Interactionniste	<p>L'influence mutuelle des tactiques organisationnelles et individuelles de socialisation organisationnelle, la nécessité de leur prise en compte simultanée. L'interaction entre les tactiques mises en œuvre par l'organisation et la proactivité du nouvel entrant (Griffin et al., 2000, Gruman et al., 2006)</p>	<p>Fisher (1986, p.103) : <i>Un processus dynamique au cours duquel les individus et les organisations changent dans le temps.</i></p> <p>Lacaze (2005) : <i>Un double processus d'acquisition et de transmission des connaissances nécessaires pour devenir un membre efficace d'une organisation.</i></p> <p>Dufour et Lacaze (2010, p.24) : <i>Un processus d'ajustement entre les besoins du nouvel entrant et les attentes de l'organisation</i></p>	Sujet et acteur
Relationnelle	<p>L'influence de nombreux agents socialisateurs intra-organisationnels ou extra-organisationnels dans le processus de socialisation. Ces agents socialisateurs étant une source importante d'informations pour les nouveaux entrants (Morrison, 1993 ; Bauer et Green, 1998 ; Kammeyer-Mueller et al., 2013 ; Fabre et Roussel, 2013 ; El Akremi et al., 2014 ; Korte, 2010)</p>	<p>Il n'existe pas, à ce jour, de définition à proprement parler de la socialisation organisationnelle selon cette perspective.</p> <p>Les travaux (Fabre et Roussel, 2013) adoptant cette perspective mobilisent généralement la définition portée par Louis (1980, p.229) décrite précédemment dans l'approche individuelle.</p>	En relation

SECTION 3 : LE QUESTIONNEMENT DE LA REUSSITE OU DE L'ECHEC DE LA SOCIALISATION

Encadré abductif 5 : l'évaluation de la réussite et de l'échec de socialisation organisationnelle

L'objectif quantitatif des Compagnons concernant le nombre de jeunes à accueillir chaque année dans le programme était de 450 jeunes répondant aux critères de l'appel à projet (QPV, ZRR, décrochage scolaire, ...). Le vivier de ces jeunes devait ainsi représenter annuellement 200 à 300 nouvelles entrées en apprentissage.

Les objectifs qualitatifs du projet développé par les Compagnons peuvent être résumés en quatre points :

1. Réussir l'intégration de ces jeunes dans l'univers de la formation et de l'entreprise ;
2. Faire accéder aux parcours des jeunes ciblés par l'appel à projet, prioritairement dans les métiers en tension ;
3. Sécuriser l'intégration dans un parcours de formation en apprentissage pour éviter les décrochages ;
4. Expérimenter de nouvelles approches éducatives basées sur la créativité et l'intelligence collective.

L'évaluation de la trajectoire de socialisation peut ainsi s'effectuer au travers de plusieurs critères. Dans le cas de Kévin, nous constatons qu'il a réussi à trouver sa voie professionnelle et à entrer en apprentissage chez les Compagnons. Nous pouvons considérer que l'objectif qualitatif : « *réussir l'intégration de ces jeunes dans l'univers de la formation et de l'entreprise* » est tenu.

Cependant, des situations peuvent venir faire varier la trajectoire finale. Pour Kévin, il s'agit de percevoir une tâche ingrate, avoir des relations qui se compliquent avec le patron, et changer de vision du métier en étant plus orienté vers les points négatifs tels que « *déboucher des toilettes* ». Rompre son contrat d'apprentissage à l'issue de ces situations peut donc être perçu comme un échec organisationnel puisque le jeune ne reste pas au sein de l'organisme de formation et de l'entreprise. Cependant, il est nécessaire de se questionner sur ce qu'est réellement l'échec et sur ce sur quoi il porte. Peut-on dans ce cas, parler d'un échec ? Le jeune ayant évolué quant à sa socialisation professionnelle en éliminant des pistes (couvreur puis plombier).

Nous proposons, alors, de sélectionner une nouvelle grille d'analyse pour comprendre les trajectoires de socialisation à savoir l'évaluation de la réussite ou de l'échec de socialisation (selon le point de vue et les critères associés).

En effet, cette question est centrale sur notre terrain puisque les Compagnons ont des objectifs à tenir concernant « l'intégration professionnelle et organisationnelle » des jeunes en situation de décrochage scolaire, ayant reçu des financements gouvernementaux.

L'objectif de cette partie est d'identifier comment est évalué le processus de socialisation afin de comprendre s'il s'agit ou non d'une réussite.

L'évaluation de la réussite ou de l'échec du processus de socialisation s'effectue au travers de nombreuses variables qui peuvent concerner soit la mesure du processus en lui-même ou la mesure de ses effets. Nous distinguons ainsi la mesure directe de la socialisation (1.) des conséquences du processus de socialisation (2.). Nous terminerons par l'identification des limites et perspectives autour de l'évaluation des résultats de socialisation (3.).

1. L'évaluation du processus de socialisation au travers des échelles de mesure

La détermination de la réussite de la socialisation est à rapprocher du contenu même de la notion de socialisation.

Comme évoqué précédemment, nous définissons la socialisation organisationnelle de manière intégrative et dimensionnelle. Nous repartons, ainsi, des trois domaines de socialisation (travail, organisation et groupe de travail) (Feldman, 1981 ; Fisher, 1986) d'une part et distinguons, d'autre part, les processus d'apprentissage et d'intériorisation (Perrot et Campoy, 2009). La socialisation organisationnelle est donc « *double processus d'apprentissage et d'intériorisation du rôle organisationnel, reposant sur trois composantes clés que sont le travail, en tant qu'ensemble de tâches, le groupe de travail en tant qu'ensemble interactionnel et le contexte organisationnel en tant que système de rôles* » (Perrot, 2009, p.122).

Ces domaines identifiés et ce double processus d'apprentissage et d'intériorisation sont des éléments communs aux notions de socialisation organisationnelle et professionnelle.

Ainsi, on considérera qu'un individu sera socialisé lorsqu'il aura appris et intériorisé différents domaines de socialisation (organisation, travail, groupe de travail), autrement dit, qu'il aura appris et intériorisé les valeurs du groupe de référence auquel il souhaite appartenir (Bordes, 2013).

En s'éloignant des variables dites secondaires et en considérant les indicateurs primaires, nous pouvons identifier, plus précisément, le niveau de socialisation d'un individu (Perrot, 2005). Nous repartons, ainsi, des échelles de mesure de la socialisation et tentons d'évaluer l'apprentissage (1.1.) et l'intériorisation (1.2.) des différents domaines de socialisation.

1.1.L'évaluation de l'apprentissage des différents domaines de socialisation

La socialisation consiste en un **apprentissage à différents niveaux**. Ces niveaux sont les domaines de socialisation (travail, groupe de travail et organisation) (Fisher, 1986) que nous identifions en tant qu'indicateurs du niveau d'intégration (Lacaze, 2007).

Ces domaines représentent la quasi-totalité des différentes dimensions des échelles de mesure (Perrot, 2009).

Au niveau organisationnel, Taormina (2004) rassemble quatre dimensions (« *politique* », « *langage* », « *objectifs et valeurs* », et « *histoire* ») utilisées par Chao et al. (1994) en les considérant comme étant reliées à l'organisation. L'aspect politique se rattache, alors, à la capacité de compréhension des relations, procédures de travail, de la structure et des pouvoirs organisationnels. Le langage reflète la connaissance discursive technique spécifique à la profession ou au jargon d'une organisation, par exemple, chez les Compagnons les termes de prévôts, lapins, ... Les objectifs et valeurs font écho à la connaissance et à l'acceptation des normes et principes formels et informels. Enfin, l'histoire relate la connaissance de traditions, coutumes et rituels destinés à transmettre et perpétuer certains comportements. Bourhis (2004) estime qu'il est important de rassembler ces quatre dimensions.

Ainsi, en considérant le domaine « organisation », un individu est dit intégré et efficace s'il possède une connaissance importante de son organisation tant, sur les aspects implicites tels que la culture et les valeurs, que sur les aspects explicites : compréhension des règles, codes, fonctionnement organisationnel.

Plusieurs dimensions indiquées dans les échelles de mesure font écho au **domaine groupe de travail** : « *personnes* » relatant la capacité à établir des relations professionnelles avec les autres membres de l'organisation (Chao et al., 1994), « *soutien des collègues* » (Taormina, 2004), « *groupe de travail* » (Haueter et al., 2003 ; Ostroff et Kozlowski, 1992), « *fonctionnement avec le groupe de travail* », « *soutien interpersonnel* » (Anakwe et Greenhaus, 1999).

Un individu sera qualifié d'intégré à son groupe de travail s'il connaît son fonctionnement et sa culture. Le nouvel entrant doit, ainsi, faire connaissance avec ses collègues et tenter de s'intégrer à son groupe de travail en adoptant un comportement dit approprié selon le groupe (Feldman, 1981, Lacaze, 2005b).

Enfin, **le domaine travail** inclut des dimensions telles que la « *maîtrise des tâches* » (Anakwe et Greenhaus, 1999 ; Chao et al., 1994). On parlera, alors, d'acquisition de savoirs, savoir-faire et savoir-être requis pour l'exécution des tâches. La dimension de la « *tâche* » est ainsi constitutive du domaine travail (Haueter et al., 2003 ; Ostroff et Kozlowski, 1992), tout comme celle de la « *formation* » (Taormina, 2004). Thomas et Anderson (1998) mobilisent également le terme de « rôle » en tant que « *maîtrise des compétences requises* » (p.754).

L'évaluation de l'apprentissage de ce domaine travail se traduit par la nécessité, pour l'individu, de maîtriser les aspects techniques de son poste, les règles, procédures et jargons spécifiques reliés au métier. L'individu doit avoir une vision précise de son travail et être performant.

Nous avons pu identifier que l'évaluation de la réussite de la socialisation passe par la mesure de l'apprentissage des différents domaines de socialisation par le nouveau collaborateur. Plus l'individu connaît et comprend ces leviers et plus il sera socialisé.

Cependant, en reprenant la définition de la socialisation sélectionnée précédemment, nous constatons que le simple apprentissage de ces domaines ne suffit pas. Les travaux sur les domaines de socialisation font apparaître un manque de différenciation non négligeable dans la conception de la socialisation. Ainsi, on constate que la socialisation est essentiellement pensée comme étant un processus d'apprentissage mais que l'intériorisation est généralement mise de côté (Dumouchel, 2016). Or, la connaissance du travail, de son équipe ou de son organisation ne signifie pas nécessairement son acceptation et son intériorisation. Un membre externe ne devient interne que lorsqu'il s'est approprié ce qu'il a appris (Bourhis, 2004).

En prenant un exemple concret, la connaissance d'un hymne national n'est pas suffisante pour prétendre être citoyen d'une patrie. Ainsi, le processus d'intériorisation vient pleinement compléter le processus d'apprentissage (Perrot et Campoy, 2009).

1.2. L'évaluation de l'intériorisation des différents domaines de socialisation

La distinction formelle entre apprentissage et intériorisation est explicitée dans l'échelle d'Anakwe et Greenhaus (1999). Ainsi, les dimensions « *maîtrise des tâches, fonctionnement en groupe de travail, connaissance de la culture organisationnelle* » relèvent plutôt du processus d'apprentissage alors que la dimension « *acceptation de la culture organisationnelle* » est liée au processus d'intériorisation. (Perrot, 2009). Perrot et Campoy (2009) distinguent, également, le processus d'apprentissage et d'intériorisation en étudiant spécifiquement l'intériorisation sur le travail, le groupe de travail et l'organisation par une échelle dédiée.

Quatre niveaux d'intériorisation peuvent être identifiés (Deci et Ryan, 2000, cité dans Dumouchel, 2016) : la régulation externe (pas d'intériorisation car les contraintes externes sont très importantes, l'individu sait comment agir mais il ne le fait pas), l'introjection (intégration d'une partie des attendus dans le monde interne de l'individu, il ressent alors de la fierté ou de la culpabilité), l'identification (acceptation des valeurs reliées aux attendus mais maintien de ces attendus en dehors de l'individu) et l'intégration (valeurs extérieures qui deviennent celles de l'individu en harmonie avec sa propre identité et valeurs).

Ainsi, ces différents degrés d'intériorisation sont importants à identifier pour chaque domaine de socialisation.

Tout d'abord, **l'intériorisation concerne le domaine de l'organisation** (Anakwe et Greenhaus, 1999 ; Chao et al., 1994).

L'échelle de Chao et al. (1994) semble s'imposer dans les recherches empiriques et se concentre sur l'intériorisation des « *objectifs et valeurs organisationnels* » (Perrot, 2009). La transmission des valeurs, par la socialisation, représente un enjeu central pour les organisations afin de perpétuer ces mêmes valeurs dans le temps (Bauer et al., 1998).

Nous soulignons, ici, que l'échelle de Chao et al. (1994) est critiquée car sa structure semble instable, notamment parce qu'elle ne distingue pas, de manière formelle, l'intériorisation de l'apprentissage (Bourhis, 2004 ; Perrot, 2009).

L'intériorisation peut également concerner le groupe de travail, notamment lorsque l'organisation est agencée autour du travail en équipe. Dans une organisation constituée avec plusieurs groupes de travail, la culture organisationnelle peut être hétérogène, il peut alors y

avoir des « *sous-cultures* » qui coexistent (Van Maanen et Barley, 1984). Ainsi, il se peut que l'on retrouve, dans ces organisations, des individus intériorisant la culture de leur groupe de travail mais rejetant la culture organisationnelle et inversement. L'intériorisation, au niveau du groupe de travail, se fait par le niveau de connaissance et de compréhension des personnes, de leur fonctionnement ainsi que par le niveau d'acceptation, d'adhésion et de croyance dans la culture du groupe de travail (Perrot, 2009). On retrouve, alors, les indicateurs identifiés pour le domaine organisationnel (Chao et al., 1994) mais aucune échelle de socialisation ne prend en compte cet aspect, puisque seules les dimensions de nature affectives ont été développées pour le domaine de socialisation du groupe de travail (Perrot, 2009).

Enfin, **l'intériorisation se fait également dans le cadre du travail.** « *Les individus ne sont pas des exécutants passifs sans capacité de distanciation vis-à-vis de leur travail* » (Perrot, 2009). Perrot (2009) défend l'idée que la socialisation liée au domaine du travail, ne se limite pas au processus d'apprentissage de l'individu mais que la prise en compte du degré d'acceptation, d'adhésion et de croyance de l'individu vis-à-vis des objectifs et missions associées aux tâches qui lui sont confiées est un élément important. On peut, alors, définir le processus d'intériorisation s'appliquant au cadre du travail comme étant « *la façon dont l'individu a fait sien les objectifs, finalités et missions associées à l'exécution de ses tâches* ». La mesure de l'intériorisation de ce domaine est à ce jour, inexistante.

2. L'évaluation des effets du processus de socialisation

L'évaluation des effets du processus de socialisation est intimement liée aux conséquences identifiées des tactiques et pratiques organisationnelles de socialisation sur différentes variables. Sans tenter d'être exhaustifs, nous identifions deux grands types d'effets.

Premièrement, les effets directs, c'est-à-dire rattachés directement à la socialisation (2.1.). Deuxièmement, les effets indirects, qui représentent les variables sur lesquelles le processus de socialisation et les tactiques vont avoir un impact (2.2.).

Au-delà des tactiques et pratiques organisationnelles, et dans la logique interactionniste de la socialisation organisationnelle que nous avons choisie de sélectionner dans notre thèse, nous identifions également les conséquences des comportements proactifs sur la socialisation et sur différents indicateurs d'ajustement (2.3.).

2.1. Les effets directs du processus de socialisation

Le processus de socialisation et notamment la mobilisation de ces tactiques et pratiques a des conséquences directes sur la socialisation.

Ceci se traduit au travers du degré de maîtrise des tâches dans le poste (Chao et al., 1994), de l'orientation de rôle et de la clarté de rôle (Anakwe et Greenhaus, 1999 ; Bauer et al., 2007 ; Van Maanen et Schein, 1979) (2.1.1.), ou de l'adéquation perçue, notamment entre la personne et l'organisation (Saks et al., 2007) (2.1.2.). Les pratiques de socialisation peuvent également avoir des conséquences sur des indicateurs directs (2.1.3.).

2.1.1. L'orientation de rôle

Un effet des stratégies de socialisation est lié au conditionnement direct de l'autonomie et de la latitude d'innovation laissées aux nouveaux entrants.

Van Maanen et Schein (1979) suggèrent, au travers de leur étude, que les tactiques de socialisation influencent le degré d'innovation ou de réplication de rôle. Ainsi, les tactiques collectives, formelles, séquentielles et en série, sont associées positivement à la réplication de rôle par le placement de l'individu dans un environnement moins anxiogène en réduisant les incertitudes, alors que les tactiques dites individuelles ont une association positive avec l'innovation de rôle (Perrot et Roussel, 2009).

Concernant les tactiques « variables » et « désinvestissement », Van Maanen et Schein (1979) indiquent qu'elles créent plus d'anxiété que les tactiques « fixes » et « investiture ». Ainsi, pour réduire leur anxiété, les nouveaux entrants ont besoin de se conformer aux attentes de l'organisation, favorisant ainsi la réplication de rôle.

Ils effectuent des propositions managériales concernant l'orientation de rôle en fonction des polarités de chaque tactique. La « *combinaison stratégique des tactiques* » (p.68) oriente vers différents mécanismes : conformité de rôle, innovation de contenu, innovation de rôle.

En résumé, pour Van Maanen et Schein (1979) :

- Si les processus de socialisation contiennent des tactiques séquentielles, variables, en série et d'infirmité, alors, les individus vont être conduits à une conformité de rôle, les contraignant à reproduire le modèle de comportements partagés par l'entreprise (Delobbe et Vandenberghe, 2000).

- Si les processus de socialisation donnent lieu à des tactiques collectives, formelles, non séquentielles, fixes et d'infirmité, alors nous sommes en présence, généralement, d'une innovation de contenu de rôle.
- Enfin, si les processus de socialisation sont conduits par des tactiques individuelles, informelles, non séquentielles, disjointes et de confirmation, alors l'innovation de rôle est favorisée.

Les comportements innovateurs peuvent s'expliquer par le fait que les stratégies individualisées stimulent l'auto-gestion comportementale, conduisant les nouveaux entrants à se fixer leurs propres buts dans les tâches à accomplir et à réguler leurs missions intermédiaires pour atteindre ces buts (Laker et Steffy, 1995).

Jones (1986), grâce à sa modélisation, considère que les tactiques de socialisation individualisées développent une innovation de rôle en renforçant l'identité, alors que les tactiques institutionnalisées font émerger une conformité de rôle en reconstruisant l'identité. Tuttle (2002) partage sa conclusion mais sa vision diffère de celle de Van Maanen et Schein (1979) puisque les tactiques « fixes » et de « confirmation/investiture » sont associées à des orientations de rôle de conformité alors que les tactiques « variables » et « d'infirmité/de désinvestiture » sont liées à une innovation de rôle. Cette différence peut être expliquée, premièrement, en fonction du terrain d'étude (Lacaze, 2001) très hiérarchisé avec, notamment, l'étude de l'armée et de la police pour Van Maanen et Schein (1979) contrairement à Jones (1986) qui, lui, étudie des étudiants MBA.

Les liens entre les tactiques de la socialisation et les résultats de la socialisation ne sont pas tout à fait satisfaisants, du fait du manque de fondement empirique. Ainsi, même si un lien existe, les relations précises et cohérentes entre les variables ne sont pas validées (Perrot, 2000). Perrot (2000) précise ainsi que :

- Les tactiques organisationnelles de socialisation ont un impact dans le processus d'entrée mais l'influence de déterminants dits individuels doit également être considérée.
- Les dimensions ayant un rôle socialisateur le plus fort sont les tactiques "fixe / variable", "investiture / désinvestiture", et "en série / disjointe".
- Des tactiques de socialisation pourraient avoir un effet à long terme sur la socialisation, notamment les tactiques "investiture / désinvestiture", et "en série / disjointe".

- L'engagement et la satisfaction sont généralement associées à des niveaux d'innovation, de conflits ou d'ambiguïté de rôle assez faible. La relation est peu significative.

2.1.2. La perception d'adéquation

La recherche sur l'adéquation est intéressante à croiser avec la recherche sur la socialisation. Elles sont toutes deux des situations souhaitables pour les organisations car notamment associées positivement à des indicateurs de performances (Klimoski, Jones, 1995 ; Werbel, Johnson, 2001). De plus, les trois formes d'adéquations (personne organisation PO, personne groupe de travail PG, personne travail PJ) font écho aux trois domaines de socialisation (organisation, travail, groupe de travail).

Nous définissons ces trois adéquations comme étant la perception de la compatibilité entre l'individu et ces trois domaines de socialisation (Perrot, 2009).

De précédentes études avaient associé des variables telles que P-O (Cable, Parsons, 2001 ; Kim et al., 2005) P-J (Riordan, Weatherly, Vanderberg, Self, 2001, Gruman et al, 2006) et P-G aux tactiques de socialisation, sans pour autant explorer précisément les liens entre ces tactiques et les perceptions d'adéquation.

Seuls, quelques auteurs invitent à analyser de façon plus fine la nature des relations entre adéquations et tactiques. Ils s'appuient, notamment, sur le constat que le degré d'institutionnalisation (Jones, 1986) des tactiques est associé, de manière positive, à P-O (Kim et al., 2005) et P-J (Riordan et al., 2001) et que P-J a un effet médiateur dans la relation entre les tactiques de socialisation et les attitudes au travail (Kim et al., 2005). Enfin, Cable et Parsons (2001) soulignent qu'une distinction des trois tactiques, évoquées par Jones (1986), est nécessaire car elles n'ont pas le même impact sur P-O (cité dans Perrot, 2009). En effet, pour eux, l'utilisation des tactiques séquentielles et fixes engendre un meilleur fit entre l'individu et l'organisation (P-O) ainsi qu'une meilleure perception, par le nouvel arrivant, des valeurs organisationnelles, comparativement à l'utilisation de tactiques variables et non séquentielles. De plus, les tactiques en série et d'investissement semblent favoriser une meilleure perception du fit (P-O), de manière plus efficace que les tactiques disjointes et de désinvestissement (d'infirmité).

Ainsi, tant pour les tactiques relatives au contenu que pour les tactiques sociales, la perception entre adéquation « individu et organisation » est d'autant plus grande que les tactiques sont institutionnalisées. Kim et al. (2005) identifient, quant à eux, une relation positive entre les trois

types de tactiques institutionnalisées (et non pas seulement deux comme chez Cable et Parsons (2001) et la perception de l'adéquation entre l'individu et l'organisation. Ils montrent, également, le rôle de la proactivité des individus dans la relation entre ces deux éléments.

Cooper-Thomas, Van Vianen et Anderson (2004) s'intéressent particulièrement aux tactiques sociales sur l'adéquation P-O. Ils distinguent deux notions d'adéquation : l'adéquation perçue et l'adéquation réelle. Ainsi, pour eux, les nouvelles recrues, ayant eu recours au mentorat ainsi qu'à des tactiques de socialisation de confirmation et en série, ont un niveau plus élevé d'adéquation perçue, de satisfaction au travail et d'engagement organisationnel mais pas d'adéquation dite « réelle » (actual fit). Avec le temps les deux adéquations se rejoignent.

Dans sa recherche, Perrot (2009) montre que les résultats antérieurs, et plus précisément la corrélation positive entre le degré d'institutionnalisation des tactiques et P-O et P-J, sont bien validés dans le contexte culturel français. De plus, une relation positive significative, est trouvée entre degré d'institutionnalisation des tactiques de socialisation et P-G (moins marqué avec des tactiques de contexte). Enfin, le dernier apport de cette recherche réside dans les effets spécifiques des trois types de tactiques sur chaque forme d'adéquation perçue. Ainsi, P-O est associé positivement aux tactiques sociales et de contexte, P-J aux tactiques sociales et de contenu et P-G aux tactiques sociales. Une importance des tactiques sociales est donc à souligner sur l'adéquation perçue (Perrot, 2009, p. 26).

De nouvelles études internationales (Oh, 2018) poursuivent les recherches en ce sens, regardant notamment les trois types de tactiques de socialisation (contenu, contexte, sociales) dans l'influence de P-J, P-O et P-G, puis, considérant ces trois facteurs comme ayant un effet médiateur dans la relation entre les tactiques de socialisation et l'engagement, la satisfaction au travail, l'intention de quitter. Ainsi, Oh (2018), dans le contexte coréen, montre que les tactiques de socialisation favorisent P-J, P-O et P-G. Les tactiques contextuelles influencent, par la perception de P-G et P-O, l'engagement organisationnel et les tactiques sociales, par le biais de P-G, P-O et P-J, sont associées à l'engagement, la satisfaction au travail et l'intention de quitter.

Les tactiques de socialisation peuvent, ainsi, avoir des conséquences sur de multiples variables primaires.

2.1.3. Effets des pratiques de socialisation et indicateurs directs

Les pratiques de socialisation peuvent également avoir des effets sur des indicateurs directs de la socialisation.

Concernant les programmes d'accueil

Les indicateurs directs peuvent être assimilés à la connaissance des valeurs, objectifs, histoire et langage relatifs à l'organisation. Ainsi, Klein et Weaver (2000) réalisent une quasi-expérimentation dont l'objectif est d'étudier l'effet d'un programme d'accueil basé sur la participation volontaire des nouvelles recrues. Leurs résultats associent la participation à l'accueil, à l'augmentation de la connaissance sur ces différents indicateurs directs cités précédemment.

Wesson et Gogus (2005) s'intéressent à l'incidence du recours à un média technologique pour transmettre un programme d'accueil. Ils montrent, alors, que les participants, ayant reçu une formation assistée par un ordinateur, atteignent un niveau de socialisation inférieur à ceux qui assistent à un programme d'accueil en face à face sur deux dimensions : les relations interpersonnelles et les buts/valeurs.

Concernant la formation

La formation, peut, elle aussi, favoriser un meilleur niveau de socialisation si le contenu porte sur les rites, l'histoire, les coutumes, la structure de l'entreprise, son fonctionnement ses buts et ses valeurs.

Anakwe et Greenhaus (1999) démontrent la relation positive entre formation et connaissance de la culture de l'organisation.

Des études (Chatman, 1991, Delobbe et Vandenberghe, 2000, Saks, 1996) montrent que les recrues qui bénéficient d'une formation ne se disent pas mieux adaptées à leur environnement professionnel et ne sont pas plus imprégnées aux valeurs de l'organisation que les autres. Autrement dit, comme le rappellent Delobbe et Vanbenberghe (2000, p. 122), comparées aux stratégies plus informelles, les pratiques formelles de formation montrent des effets bien inférieurs voire nuls (Chatman, 1991, Louis et al., 1983). Ces résultats doivent être analysés plus finement. En effet, des variables, dites tierces, modulent les effets de la formation sur la socialisation. L'effet socialisant de la formation ne serait donc pas lié à sa durée ou à toute caractéristique objective mais bien à une appréciation des participants quant à la réponse à leurs attentes et besoins (Delobbe et Vandenberghe, 2000, Saks, 1996, Tannenbaum et al., 1991).

Les contenus abordés (Waung, 1995) et les cadres institutionnels (Guimond, 1995) font varier les répercussions des formations sur la socialisation.

Des éléments de trois types doivent être pris en compte pour évaluer l'efficacité des formations.

- Le contenu de la formation. Ostroff et Kozlowski (1992) constatent que les nouvelles recrues, pendant leur entrée en entreprise, sont plus sensibles aux informations dites techniques qu'à celles relatives à l'organisation (cités dans Lacaze & al., 2005).
- Le contexte, si les formations sont dispensées à l'extérieur de l'organisation, elles apportent une faible socialisation (Louis, 1983, Lacaze, 2005b) alors que si la formation se déroule en interne, elle favorise l'intégration des nouveaux entrants (Anderson, Cunningham-Snell, & Haigh, 1996). Cela pourrait être dû à la nature symbolique et cérémoniale des événements (Locufier, 2015). Delobbe et Vandenberghe (2001) précisent même que si le formateur est interne à l'organisation, alors il est considéré comme un agent socialisateur plus efficace.
- Le moment au cours duquel se déroule la formation est important puisque, comme le précisent Lacaze et Perrot (2010) et Ostroff et Kozlowski (1992), les nouveaux arrivants n'ont pas la même sensibilité aux informations à leur arrivée que plus tard dans leur intégration. En effet, à leur arrivée ils sont sensibles aux informations de type technique liées à la tâche et à leur rôle, alors qu'ensuite, ils s'intéressent plus au domaine organisationnel. Sur ce constat, Hsiung et Hsieh (2003) proposent que les formations, dans lesquelles l'organisation est abordée de manière centrale, ne devraient pas avoir lieu avant la fin de la première année d'embauche.

Concernant le mentorat

Le mentorat a également un impact sur le niveau de socialisation de la nouvelle recrue, ces mêmes auteurs (Chatman, 1991, Delobbe et Vandenberghe, 2000, Saks, 1996) étudient cette relation et indiquent une relation positive et significative entre mentorat, maîtrise de la tâche, fonctionnement dans le groupe de travail et acceptation de la culture organisationnelle ainsi que de la clarté du rôle. Chao et al. (1992) partagent ce constat en montrant que le mentorat est significativement associé au niveau de la socialisation.

La qualité de l'échange est essentielle pour comprendre les résultats du mentorat sur la socialisation du nouvel entrant. En effet, plus la qualité de l'échange est importante et plus l'individu comprend son rôle, plus il est satisfait et se sent intégré, son engagement organisationnel en est ainsi favorisé (Blau, 1988 ; Heimann et Pittenger, 1996).

Concernant les activités sociales

Duchesne (2002) montre que les activités sociales et leurs nombres sont associés positivement au niveau de socialisation.

Finalement, nous constatons que le contenu du processus de socialisation, c'est-à-dire les pratiques et tactiques mobilisées, a des conséquences directes sur des variables dites primaires.

2.2. Les effets indirects du processus de socialisation

Nous abordons, plus en détail, les effets indirects des tactiques de socialisation sur différentes variables d'ajustement.

➤ Les variables d'ajustement

De nombreuses recherches empiriques (Allen et Meyer, 1990; Ashforth et Saks, 1996; Black et Ashford, 1995; Cable et Parsons, 2001; Grant et Bush, 1996; Jones, 1986; King et Sethi, 1998; Riordan, Weatherly, Vanderberg et Self, 2001; Taormina, 1999; Van Maanen et Schein, 1979; Zahrly et Tosi, 1989) repartent des travaux de Jones (1986) en montrant que les tactiques institutionnelles sont positivement associées à la satisfaction au travail, à l'implication organisationnelle, à l'engagement, à la performance, à la motivation, à l'adéquation perçue entre individu et organisation ainsi qu'entre individu et travail, alors qu'elles sont négativement corrélées aux intentions de départ, au turnover, aux conflits de rôle, à l'innovation de rôle, au stress.

Sans entrer dans tous les travaux répertoriant les conséquences des tactiques de socialisation sur différentes variables, nous résumons, ici, les résultats les plus importants.

- Les tactiques de socialisation individualisées favorisent la performance au travail mais augmentent les intentions de départ et de turnover (Locufier, 2015 ; Perrot, 2004). Sur le plan individuel, ces tactiques réduisent la satisfaction au travail et renforcent le stress (Lacaze et Fabre, 2005). En effet, les individus se trouvent davantage livrés à eux-mêmes et doivent chercher des solutions, de manière relativement autonome (Ashford & Black, 1996).
- Les tactiques de socialisation institutionnalisées réduisent le stress, l'ambiguïté et les conflits de rôle grâce à l'accompagnement proposé par l'organisation aux nouveaux

entrants. L'intégration, l'intention de rester et la satisfaction au travail sont corrélées positivement avec ces tactiques mais elles diminuent la performance au travail (Allen & Meyer, 1990 ; Ashford & Black, 1996 ; Ashforth et al., 1997 ; 2007 ; Cable & Parsons, 2001 ; Cooper-Thomas & Anderson, 2002 ; Dulac & Delobbe, 2005 ; Gruman, Saks & Zweig, 2006 ; Jones, 1986 ; Laker & Steffy, 1995 ; Zahrly & Tosi, 1989).

Locufier et al. (2011) ainsi que Saks, Uggerslev et Fassina (2007) montrent clairement que les tactiques de socialisation institutionnalisées sont négativement corrélées avec l'intention de quitter une organisation et positivement associées à la satisfaction au travail ainsi qu'à l'implication organisationnelle.

Concernant les pratiques de socialisation et les indicateurs indirects, Louis, Posner et Powell (1983) évoquent la relation positive entre l'engagement organisationnel et la pratique de l'accueil, dans le cas où celle-ci est perçue comme utile par le nouvel employé. Klein et Weaver (2000) avancent la même relation en précisant que si l'entrant assiste à l'accueil alors, il sera plus engagé.

Louis et al. (1983) soulignent que les trois sources les plus utiles dans l'apprentissage des ficelles du métier sont celles reliées à l'interaction avec les pairs, le supérieur hiérarchique et les collègues expérimentés. Ces sources de pratiques de socialisation sont celles qui ont le plus d'impact sur la satisfaction au travail, l'intention de rester et l'engagement.

Le mentorat et le tutorat sont également perçus comme ayant une grande utilité, ils ont un effet sur la satisfaction au travail mais sont corrélés faiblement à l'intention de rester et à l'engagement organisationnel. Louis et al. (1983) expliquent cette faible corrélation par la vision long-termiste de ces pratiques mais également par le fait que des mentors orientent les mentorés à aller chercher des opportunités meilleures, en dehors de l'organisation dans laquelle ils se trouvent.

Ainsi, le mentorat a des effets sur différents indicateurs. Avoir un mentor augmente la satisfaction au travail (Chao, Walz et Gardner, 1992 ; Louis, Posner et Powell, 1983). Des recherches plus récentes, telles que celles de Lin et al. (2021), montrent une relation positive du mentorat sur le bien-être des nouveaux arrivants, en favorisant la socialisation de ces individus. Nelson et Quick (1991) montrent la relation négative entre mentorat et satisfaction au travail (contrairement aux travaux de Louis et al. (1983), mais confirment la relation positive avec l'intention de quitter l'organisation.

Le tutorat permettrait de faciliter, lors de la phase d'intégration, les apprentissages à effectuer notamment liés aux aspects métiers mais aussi organisationnels. Il serait, alors, transmetteur de valeur, de savoir-faire et de compétences (Hulin, 2007). Chao (1997) et Ostroff et Kozlowski (1993) montrent que le tutorat favorise l'implication et la satisfaction des nouveaux embauchés (Locufier, 2015).

Concernant la pratique de la formation, une formation perçue comme utile peut augmenter l'engagement envers l'organisation, la relation est alors négative entre la quantité de formation reçue et l'intention de quitter (Saks, 1995 ; Tannenbaum et al., 1991). Dans la recherche de Nelson et Quick (1991), les pratiques formelles de formation et hors site sont considérées comme modestement utiles par les personnes sondées, bien que favorisant la satisfaction, l'engagement et l'intention de rester, alors que celles effectuées au sein de l'organisation sont reliées positivement à l'engagement.

Saks (1996) précise que plus les recrues reçoivent de la formation, plus elles la jugent utile. La quantité de formation offerte explique un pourcentage significatif de la satisfaction au travail, de l'engagement envers l'organisation et la profession, de l'intention de quitter, de l'habileté à la gestion de l'ambiguïté et de la performance au travail. De plus, Louis et al. (1983) ont démontré, également, que la relation était significative et négative entre l'utilité perçue de la formation et l'intention de quitter. Anakwe et Greenhaus (1999) confirment le lien entre tactiques institutionnalisées au sens formation (donc plutôt pratiques que tactiques de socialisation) et connaissance et acceptation de la culture organisationnelle.

Saks et Gruman (2012) prouvent que les programmes de formation favorisent l'apprentissage, baissent le niveau d'anxiété, de stress et ont des effets positifs, notamment sur l'engagement.

Enfin, au sujet des activités sociales, Louis et al. (1983) montrent que leur quantité est corrélée positivement à la satisfaction au travail.

Finalement, nous avons pu identifier que, tout comme pour les tactiques organisationnelles de socialisation et leurs conséquences sur diverses variables, les pratiques de socialisation ont des conséquences directes sur le niveau de socialisation des individus (connaissance de l'histoire des valeurs, du langage) mais également des conséquences indirectes sur la satisfaction au travail, le niveau d'apprentissage, la réduction du stress, la performance au travail, l'engagement, l'intention de rester.

Nous identifions une limite inhérente à ce champ. En effet, l'évaluation des tactiques et pratiques de socialisation porte majoritairement sur des indicateurs dits secondaires d'ajustement. L'évaluation devrait ainsi porter de manière accrue sur les indicateurs primaires.

2.3. Les conséquences des comportements proactifs

Les comportements proactifs peuvent avoir des **conséquences sur la socialisation** et sur différents indicateurs d'ajustement.

Les comportements proactifs, en plus des tactiques de socialisation organisationnelles, sont considérés comme facteurs explicatifs du succès de la socialisation (Ostroff et Kozlowski, 1992 ; Miller et Jablin, 1991, Kamning Kamwa, 2020). Ainsi, si l'organisation et les nouveaux entrants mettent en œuvre des stratégies de socialisation, ils parviennent à atteindre cet objectif de socialisation, notamment au travers de la réduction de l'incertitude vécue dans ce contexte organisationnel (Perrot et Jaidi, 2014).

Lacaze (2005) parle, quant à elle, du lien positif entre comportements proactifs et apprentissage des domaines de socialisation. La recherche d'informations n'agit pas directement sur les résultats de socialisation mais se fait indirectement au travers de l'auto-management et de l'expérimentation. Lacaze et Chandon (2003) avaient également étudié les résultats des tactiques de recherche d'informations et de tactiques relationnelles sur la socialisation en montrant qu'elles étaient positivement associées à la maîtrise des aspects techniques de l'emploi et à la maîtrise des aspects relationnels avec le client.

Lacaze (2007) précisait également que la socialisation était facilitée lorsque les nouveaux recherchaient des informations et que les relations interpersonnelles étaient favorisées au sein de l'organisation.

Saks, Gruman et Cooper Thomas (2011) démontrent que les comportements proactifs conduisent aux effets directs attendus (par exemple, la recherche d'informations conduit bien à l'obtention d'informations). De plus, ils montrent que les comportements proactifs ont des effets sur la socialisation. Ainsi, rechercher du feedback est corrélé à la maîtrise de la tâche ; la socialisation globale est corrélée à l'intégration sociale à la clarté de rôle, à l'engagement, à la satisfaction et à l'intention de rester.

Enfin, de multiples travaux soulignent la relation positive entre comportements proactifs et indicateurs d'ajustements : satisfaction au travail (Ostroff et Kozlowski, 1992 ; Ashforth et Black, 1996 ; Saks & Ashforth, 1997), performance (Saks & Ashforth, 1997) et engagement (Ostroff et Kozlowski, 1992 ; Saks & Ashforth, 1997) ainsi que la relation négative avec l'intention de quitter (Ostroff et Kozlowski, 1992 ; Saks & Ashforth, 1997). Ashforth et Black (1996) précisent, par ailleurs, que rechercher activement des informations sur le domaine de l'organisation est négativement associé à la satisfaction au travail car les nouveaux entrants n'aiment pas que l'information soit difficilement accessible (Lacaze, 2001).

Plusieurs auteurs étudient le rôle des comportements proactifs sur **les tensions de rôle**.

Ainsi, Miller et Jablin (1991) identifient que la recherche d'informations réduit les tensions de rôle en baissant le niveau d'ambiguïté et de conflit de rôle vécu. Ainsi, plus un individu en situation de transition de rôle mobilisera des comportements de recherche d'informations, moins son ambiguïté de rôle sera importante. Ostroff et Kozlowsky (1992) parlent de l'observation et de l'expérimentation comme étant les comportements ayant le plus d'influence sur la maîtrise du rôle. Les auteurs soulignent que la relation entre la recherche d'informations et la mesure de la socialisation est relativement faible à cause de la multitude d'antécédents existants. Morrison (1993a) montre le lien entre fréquence de recherche d'informations et variables d'ajustement en soulignant, par exemple, que la fréquence de recherche des informations techniques et du feedback relié à la performance a un impact positif sur la maîtrise de la tâche mais que cette maîtrise de la tâche est négativement reliée à la fréquence de recherche d'informations auprès des pairs. En effet, les nouvelles recrues qui auraient le plus de doutes relatifs à leurs tâches sont celles qui pourraient le plus faire appel aux pairs. La variance expliquée reste relativement faible, ce qui permet de montrer que plusieurs autres facteurs peuvent jouer sur ce processus de socialisation. La recherche d'informations serait également positivement liée à la satisfaction au travail, à la performance mais négativement à l'intention de quitter l'organisation au bout de six mois (Morrison, 1993b).

Kramer (1993), dans son étude sur l'ajustement des membres transférés d'une organisation, montre, notamment, que ces transférés ont plus de ressources que les nouveaux entrants pour s'ajuster dans les premiers instants qui suivent leur transfert. Ainsi, ils se reposent sur des expériences passées pour agir, sur la relation avec les pairs et sur de la documentation écrite. Ils recherchent moins d'informations que les nouvelles recrues car l'environnement est moins indulgent avec les membres de l'organisation. Cette étude est intéressante car elle ne considère pas seulement les comportements des nouveaux entrants.

Ashford et Black (1996), dans leur étude sur l'entrée organisationnelle, soulignent le lien significatif entre le développement de relation avec un supérieur, la satisfaction et la performance. La socialisation générale est également associée positivement à la satisfaction des nouveaux entrants tout comme le cadrage positif à la satisfaction et la performance. La recherche du feedback n'est pas associée positivement à la performance et à la satisfaction au travail.

Ashforth et al. (2007) associent positivement les comportements proactifs à l'innovation de rôle. Ces comportements seraient d'ailleurs plus importants dans l'apprentissage des domaines de socialisation que les tactiques mises en œuvre par l'organisation.

Bauer et al. (2007) montrent que l'influence des tactiques de recherche d'informations est associée significativement à la clarté de rôle.

Pour Saks et al. (2011), la négociation des changements de travail influence positivement la maîtrise de cette tâche et la clarté de rôle.

Les effets des comportements proactifs peuvent être négatifs.

Alors que les comportements proactifs sont considérés comme positivement associés à l'acquisition de connaissances aux différents domaines de socialisation (Lacaze, 2005 ; Morrison, 1995 ; Ashforth et al., 2007) et sur le développement de comportements positifs dans le cadre du travail (Morrison, 1993b ; Gruman et al., 2006 ; Bauer et Green, 1994 ; Ostroff et Kozlowsky, 1992 ; Ashford et Black, 1996), Cooper Thomas et Burke (2012) contestent cette vision et soulignent qu'il peut exister des coûts aux comportements proactifs (Ashford et Cummings, 1983 ; Ashford et al., 2003). Ces coûts sont les coûts sociaux de performances et personnels. Le coût social désigne le fait qu'un individu qui adopte des comportements proactifs peut être perçu négativement par son environnement, on le considérera alors comme parfois insistant ou faible. Le coût de performance fait écho au temps consacré pour la mobilisation de comportements proactifs et ainsi, aux efforts à mettre en œuvre dans ce contexte. Le coût personnel, quant à lui, signifie que l'individu mettant en œuvre un comportement proactif peut « perdre la face » et se trouver dans une situation complexe.

Bolino, Valsea et Harvey (2010) contribuent également à identifier les effets négatifs des comportements proactifs tant pour le nouvel entrant que pour l'organisation.

Ils montrent que l'employé, mobilisant ces comportements, peut augmenter son niveau de stress, notamment s'il ne présente pas de personnalité proactive, ils soulignent également que la mobilisation de ces comportements peut augmenter les tensions entre deux catégories

d'employés : ceux qui mobilisent des comportements proactifs et ceux qui sont non proactifs. Ainsi, les non proactifs peuvent percevoir, de manière négative, les proactifs les considérant comme « faisant du zèle ».

Les effets sur l'organisation des comportements proactifs peuvent se résumer en trois éléments : la proactivité peut venir substituer la mobilisation de tactiques de socialisation institutionnalisées, elle peut réduire la capacité à partager et retenir des connaissances de l'organisation, notamment au travers des pratiques de formation, elle peut venir se substituer au management direct et au leadership performant.

D'autres auteurs soulignent, eux aussi, les conséquences inattendues à l'initiative des nouveaux entrants (Grant et Ashford, 2008 ; Campbell, 2000, Miller et Jablin, 1991, Ostroff et Kozlowski, 1992).

Ainsi, lors de la recherche d'informations, ces informations peuvent être trop nombreuses, étant donné que les membres de l'organisation peuvent les distiller car ils attendent des nouveaux, des preuves de leur implication (Miller et Jablin, 1991, p.93). Les nouveaux peuvent également, dans ce contexte, rencontrer des difficultés à décoder ces informations nombreuses (Ostroff et Kozlowski, 1992) et donc à donner du sens à leur environnement, ce qui peut générer du stress. La proactivité peut conduire à des comportements non souhaités. Campbell (2000) identifie, ainsi, un paradoxe de l'initiative qui consiste à attendre des individus l'exercice de leur propre initiative et jugement et simultanément d'attendre d'eux un agissement comme l'auraient fait leurs supérieurs. Autrement dit, on attend des nouveaux entrants qu'ils soient proactifs mais leurs initiatives peuvent conduire à des conséquences inattendues telles que la remise en cause de la hiérarchie, la mobilisation des personnes en dehors du cadre d'action (ce qui est déstabilisant pour la hiérarchie) (Grant et Ashford, 2008). Les membres de l'organisation peuvent également réagir différemment face aux comportements proactifs (Cooper-Thomas et Burke, 2012) et ainsi, accueillir positivement ces comportements en transmettant des informations ou au contraire négativement si les nouveaux entrants restent peu de temps dans l'organisation ou que les anciens doivent répondre de manière régulière aux sollicitations. Il existe, ainsi, des effets que nous pouvons qualifier de contre-productifs à la mobilisation de comportements proactifs (Dumouchel, 2016).

3. Les limites et perspectives de recherche sur l'évaluation des résultats de socialisation

Plusieurs limites peuvent être adressées à ce pan de la littérature portant sur l'évaluation de la réussite de la socialisation. Nous en identifions trois que nous développons plus précisément. La première concerne les approches sur les mesures (3.1.), la seconde évoque les domaines de socialisation (3.2.) et la troisième est relative au point de vue de l'évaluation (3.3).

3.1. Les limites des approches sur les mesures

La réussite des processus de socialisation a été majoritairement étudiée sous l'angle quantitatif (Ashford et Nurmohamed, 2012 ; Dumouchel, 2016).

Alors que la socialisation est un processus de long terme, les approches de la mesure ne peuvent que difficilement prendre en compte ce facteur temps. Ainsi, elles n'en tiennent pas ou peu compte bien qu'il s'agisse d'un élément structurant afin de comprendre, précisément, le déroulé de la socialisation et son issue (Martineau et al., 2009).

De plus, les travaux de Perrot et Campoy (2009) montrent que le processus d'intériorisation vient pleinement compléter le processus d'apprentissage et qu'il faut, alors, pouvoir mesurer le degré à la fois d'apprentissage et d'intériorisation des différents domaines de socialisation. Or, dans les faits, la mesure du degré d'intériorisation est faible voire inexistante dans les différentes échelles de mesure.

Enfin, comme le soulignait Fabre (2005) en reprenant Chao et al. (1994) « *ces indicateurs sont en mesure d'établir des liens de corrélation entre un facteur et un degré de réussite de la socialisation professionnelle, mais ils sont incapables d'expliquer les causes de succès ou d'échec et d'identifier les problèmes à résoudre. Constater des corrélations sans les expliquer ne permet pas d'analyser une situation, d'établir un diagnostic et des prescriptions.* » (p.7). Dans le cadre de notre travail, nous nous intéresserons à la compréhension des causes de ces réussites et échecs.

Ainsi, alors que l'évaluation de la réussite ou de l'échec du processus de socialisation a été jusqu'ici étudiée de manière quantitative, avec des indicateurs précis, nous proposons de

questionner cette réussite ou cet échec d'un point de vue plus qualitatif et exploratoire, en tentant de prendre en considération le parcours et la notion du temps, dans le processus et en identifiant les éléments relatifs au succès et à l'échec de ce processus.

3.2. La réussite conditionnée par la socialisation à tous les domaines ?

L'étude de la littérature nous a permis de comprendre que la réussite de la socialisation s'appuyait, notamment sur l'apprentissage et l'intériorisation de trois domaines majeurs que sont : l'organisation, le travail et le groupe de travail.

Nous nous demandons, alors, comment qualifier le parcours d'un individu qui ne serait pas socialisé à tous ces domaines pendant son processus de socialisation mais seulement, par exemple, au travail ou au groupe de travail.

Autrement dit, la socialisation à tous les domaines est-elle nécessaire pour qualifier le processus de réussite ? Peut-on parler d'échec si ce n'est pas le cas ? Ne pourrait-on pas considérer que l'évolution dans le parcours de socialisation d'un individu est déjà une réussite (c'est-à-dire qu'un individu qui découvre qu'un métier n'est pas fait pour lui est déjà une avancée dans sa socialisation professionnelle) ?

Ces questions impliquent de définir, plus précisément, ce que l'on entend par l'échec du processus de socialisation, ce que la littérature ne montre pas précisément, mis à part au travers de Schein (1968) qui parle d'échec en cas de non-conformité ou d'extra-conformité du nouvel entrant.

Répondre à cette question implique de déterminer de quel point de vue on se positionne. En adoptant un point de vue organisationnel, nous constatons que l'objectif, pour l'organisation, est d'avoir, en son sein, des membres intégrés, notamment sur les trois domaines évoqués. Si l'on se positionne d'un autre point de vue (par exemple, individuel), nous n'aurions peut-être pas la même réponse.

Dans la littérature, nous n'avons pas identifié de différenciation dans la conception de réussite ou d'échec selon la perspective des différents acteurs mobilisés dans le processus (agents socialisateurs ou même les nouveaux entrants eux-mêmes). Les approches de la mesure de la socialisation font l'impasse sur les dimensions conflictuelles, les rapports entre les différents agents et les tensions, ce qui laisse entendre que le processus serait linéaire (Martineau et al., 2009).

La notion de réussite reste alors, encore à ce jour, subjective, bien qu'elle ait connu des tentatives d'objectivation au travers de mesures et des indicateurs directs et indirects. Il faut, ainsi, l'appréhender d'un point de vue qualitatif afin de mieux la définir.

En résumé, nous adressons la question suivante : l'apprentissage et l'intériorisation des différents domaines de socialisation permettent-ils, à eux seuls, de qualifier le processus de socialisation en tant que réussite ?

Le public que nous étudions, celui des jeunes en situation de décrochage scolaire et social nécessite du temps pour intérioriser la socialisation au travail, au groupe de travail et à l'organisation. En effet, ce public bénéficiaire est difficile à socialiser par les tensions d'appartenance fortes influençant le processus (tension entre les règles de la cité et les règles organisationnelles). De plus, ce public ne veut pas toujours être intégré. Il serait alors intéressant de regarder également la réussite ou l'échec selon ce volet de la volonté d'intégration. Nous nous demandons, alors, si nous pouvons considérer le processus de socialisation comme un échec lorsque l'individu ne souhaite pas être intégré.

3.3. Une évaluation du processus de socialisation d'un point de vue unique : l'individu à socialiser

Enfin, une autre limite concerne le destinataire de l'évaluation.

En effet, l'évaluation du processus de socialisation concerne l'individu à socialiser.

Haueter et al. (2003) ont intégré, par exemple, dans leur échelle de mesure, l'effort de socialisation fourni par les supérieurs hiérarchiques et les pairs dans l'objectif d'identifier le temps passé par les agents à socialiser le nouvel entrant.

Très peu de recherches se concentrent sur l'effet de la socialisation des nouveaux entrants sur les agents socialisateurs ou même sur les membres de l'organisation. Comme rappelé par Dumouchel (2016), seules trois études s'intéressent à cette perspective.

Premièrement, Sutton et Louis (1987), qui révèlent sept situations au cours desquelles les nouveaux arrivants peuvent avoir de l'influence sur les agents socialisateurs. À titre d'exemple, en valorisant auprès des candidats leur entreprise, les agents socialisateurs peuvent renforcer l'image positive qu'ils en ont.

Deuxièmement, Feldman (1994), qui liste les conséquences positives et négatives de la socialisation des nouveaux arrivants sur les autres membres de l'organisation. Socialiser les nouveaux entrants peut représenter, pour les membres de l'organisation, une meilleure

connaissance de leur profession, un sentiment d'expertise mais peut également être une surcharge de travail. L'intégration du nouvel arrivant au sein d'un groupe de l'organisation peut aider les équipes à être motivées, permettre de redistribuer les tâches ou diminuer la productivité et altérer l'image du groupe en cas de socialisation difficile.

Enfin, Feldman (2012) aborde les réponses des agents socialisateurs face aux comportements proactifs des nouveaux et relève des questions à explorer. Il montre, alors, que le nombre de nouveaux entrants dans une équipe est important à considérer. Il souligne, par ailleurs, que « *la compréhension de l'impact de la socialisation sur les membres de l'organisation est la prochaine frontière de la recherche sur la socialisation* » (p.225). Nous rejoignons particulièrement son point de vue puisque les recherches ont porté majoritairement sur l'évaluation de la socialisation de l'individu, à la suite du processus de socialisation mais pas à l'évaluation de ce que pourraient avoir appris et intériorisé les agents socialisateurs ou même les membres de l'organisation, à la suite du processus de socialisation des nouveaux arrivants. Il serait intéressant de comprendre la conséquence et l'impact de comportements proactifs des nouveaux entrants sur les autres membres de l'organisation. Nous postulons que ces comportements contribuent non seulement à la socialisation organisationnelle de l'individu qui les met en œuvre mais peuvent également impacter l'organisation et ses membres.

En regardant du côté de la socialisation professionnelle, Bordes (2015) évoque ce processus de socialisation en le considérant comme réciproque, il concerne non seulement le nouvel entrant au sein de l'équipe mais également l'ensemble des membres de cette équipe ajustant leur posture lors de l'arrivée du nouveau. Virgos (2020) souligne, ainsi, que tout changement configurationnel environnemental du travail implique une renégociation de l'ordre établi au sein de l'organisation, notamment entre les membres de l'équipe. La question de l'évaluation du processus de socialisation, au sens large, doit ainsi prendre en considération les membres en dehors du nouvel arrivant.

À retenir Section 3.

La réussite de la socialisation peut se mesurer de plusieurs façons.

Nous avons pu identifier que l'évaluation du processus pouvait se faire au travers des échelles de mesure au moyen des domaines de socialisation et du processus d'apprentissage et d'intériorisation.

L'évaluation de la réussite peut également se faire au travers de l'évaluation des effets du processus sur différentes variables. On parle de l'évaluation des variables de résultats, qu'elles soient directes ou indirectes. Nous constatons qu'un champ très important a développé ces travaux, notamment au travers des effets des tactiques et pratiques organisationnelles de socialisation, sans oublier les effets des comportements proactifs de socialisation.

Bien que très interrogée par les chercheurs, la compréhension de ce qu'est la réussite de socialisation se voit adresser quelques limites : manque de prise en considération du temps dans l'évaluation, manque de compréhension des causes de ces résultats, manque de définition de ce qu'est l'échec, manque de perspective des acteurs dans la définition de cette réussite ou de l'échec et dans l'impact de la socialisation des nouveaux entrants sur ces derniers.

Synthèse du Chapitre 4.

Cette nouvelle grille de lecture de la trajectoire de socialisation, au travers du concept de la socialisation organisationnelle, nous conduit à de nouvelles pistes pour décrypter cette trajectoire.

Ainsi, au travers de l'approche interactionniste au sens large (tactiques de socialisation organisationnelles, individuelles et relations) et par la double focale de la socialisation (processus d'apprentissage, d'intériorisation et domaines de socialisation), nous pouvons analyser ce qui se passe pendant la socialisation organisationnelle.

Nous estimons que la compréhension du processus ne peut se faire sans adopter une approche complète et large, au cœur de laquelle les relations tiennent une importance centrale. Nous ne nous limiterons pas aux sources relationnelles intra-organisationnelles car nous postulons que la socialisation organisationnelle se joue autant dans l'organisation qu'en dehors de celle-ci.

Étant donné que l'approche relationnelle n'apporte pas de définition précise de la socialisation organisationnelle selon sa perspective, nous nous appuyons sur la définition de Perrot (2009) : « *double processus d'apprentissage et d'intériorisation du rôle organisationnel, reposant sur trois composantes clés qui sont le travail, en tant qu'ensemble de tâches, le groupe de travail en tant qu'ensemble interactionnel et le contexte organisationnel en tant que système de rôles* » (p.122) qui est la seule à considérer le point de vue relationnel en le considérant par rapport au groupe de travail : « *le groupe de travail en tant qu'ensemble interactionnel* ».

L'intérêt d'étudier le processus d'apprentissage et d'intériorisation sur notre terrain est relatif au fait que ces deux éléments font partie intégrante de l'objectif de socialisation visé mais que, dans les faits, l'intériorisation, notamment pour un public très éloigné initialement d'une communauté, n'est pas chose simple. L'intériorisation des jeunes en décrochage représente un enjeu organisationnel important et peut faire naître de nombreuses tensions puisque les normes et règles des Compagnons sont parfois opposées aux normes acquises et intériorisées dans la socialisation primaire.

Nous avons donc des pistes quant au contenu véhiculé par la socialisation organisationnelle sur, ses phases, ses acteurs et son évaluation qui présente des limites relatives à sa définition et sa compréhension des causes de l'obtention de ces résultats.

CONCLUSION DE LA DEUXIEME PARTIE : VERS L'IDENTIFICATION DE NOTRE QUESTION DE RECHERCHE

Cette conclusion a pour objectif de repréciser, à partir de notre revue de la littérature et de notre terrain de recherche, notre question de recherche principale ainsi que les sous-questions qui lui sont associées. Pour ce faire, nous revenons sur les points d'intérêts relevés et le positionnement que nous souhaitons adopter dans la suite de notre recherche (Section 1.). À partir de ce travail, nous identifions notre question générale et les sous questions associées (Section 2.)

SECTION 1 : POINTS D'INTERETS ISSUS DE LA LITTERATURE ET POSITIONNEMENT DE NOTRE RECHERCHE

Plusieurs points d'intérêts, représentant notamment des « gaps » théoriques issus de la revue de la littérature, peuvent être identifiés. Premièrement, un décloisonnement semble nécessaire entre les différentes formes de socialisation et notamment, la socialisation professionnelle et organisationnelle (1.). Deuxièmement, la conception du processus de socialisation pourrait se faire non pas au travers des étapes de socialisation mais plutôt au travers d'une variable de rythme (2.). Enfin, les résultats de ce processus pourraient être précisés au travers de la notion d'échec ou de réussite (3.).

1. Décloisonnement nécessaire entre les socialisations

Le dialogue entre les différentes formes de socialisation (organisationnelles, professionnelle, primaire) n'est pas toujours constaté dans la littérature, bien que plusieurs travaux identifient le rôle de la socialisation primaire dans la socialisation professionnelle (Denave, 2020).

Les concepts de socialisation organisationnelle et professionnelle sont proches et parfois confondus (Guerfel-Henda & al., 2012 ; Martineau & al., 2009) mais sont quelquefois distingués (Lankau et Scandura, 2007), notamment car le poids accordé au métier semble différent avec parfois une invisibilisation de ce domaine dans la socialisation organisationnelle. Nous les considérons comme complémentaires afin de comprendre, au mieux, notre terrain de recherche (transmission métier, organisation communautaire) et d'aborder notre problématique de l'intégration des jeunes en situation de décrochage.

Nous proposons, ici, d'analyser la complémentarité de la socialisation professionnelle et organisationnelle au travers de l'identification de similitudes entre ces concepts (1.1.) ainsi que de leurs distinctions les conduisant à être complémentaires pour l'étude de notre terrain de recherche (1.2.).

1.1. Des similitudes

Les similitudes à relever entre socialisation professionnelle et socialisation organisationnelle peuvent être de plusieurs ordres.

Dans un premier temps, même si, la socialisation organisationnelle et la socialisation professionnelle n'appartiennent pas à la même discipline de recherche, nous constatons, tout de même, une évolution commune entre ces champs, relative à la prise en considération de l'individu dans sa socialisation. Nous pourrions dire que le traitement dialectique individu/groupe social relatif aux sciences sociales est bien transposé dans les sciences de gestion sous la forme individu/organisation.

Ainsi, on retrouve dans les deux champs non seulement cette division duale mais également une même évolution. Dans la définition apportée de la socialisation en sciences sociales, il existe, initialement, une prééminence de la société sur l'individu, ce sont les thèses déterministes. Puis, est développée l'approche plus individualiste avec un point focal positionné sur l'individu et la perception de la socialisation comme étant une construction de la personnalité et de l'identité (Piaget, 1965). Ceci conduit finalement à une approche interactionniste tentant de dépasser cette vision duale, l'individu y est considéré en tant qu'acteur social, c'est-à-dire qu'il « agit sur » autant « qu'il est agi par » le monde social dans lequel il évolue (Martineau & al., 2009).

La socialisation organisationnelle développe le même schéma, partant d'une définition centrée sur l'organisation et son rôle, avec Schein (1968) puis Van Maanen et Schein (1979), la socialisation est théorisée comme étant une politique mise en place par l'organisation pour influencer et modeler le salarié. Vient ensuite Louis (1980) qui tente de bouleverser ce point de vue impulsant une vision plus proactive de l'individu, la socialisation est alors « *un processus par lequel un individu en vient à apprécier les valeurs, les capacités, les comportements attendus, les connaissances sociales essentielles pour assumer un rôle organisationnel et participer en tant que membre* » (Louis, 1980, a. p229-230). Enfin, comme pour les sciences sociales, l'approche interactionniste de la socialisation organisationnelle fait son apparition,

avec notamment Dubar (1998), les relations au travail sont donc identifiées comme structurantes de l'identité des individus.

Ce premier élément de comparaison nous a conduits à identifier les pratiques, tactiques de socialisation (sous-entendus impulsés par l'organisation, l'entreprise), à ne pas oublier le rôle de l'individu dans sa propre socialisation, mais également le rôle des autres acteurs de la socialisation appelés « agents socialisateurs ».

Dans un second temps, un autre ordre de comparaison, que nous pouvons effectuer, se situe au niveau des domaines de socialisation identifiés, notamment lorsque nous parlons de socialisation professionnelle dans le cadre de la formation en apprentissage (Duc et al., 2020). Bien que plusieurs auteurs aient identifié différents domaines d'apprentissage de la socialisation, le consensus relatif aux domaines de socialisation en sciences de gestion semble s'orienter vers ceux identifiés par Fisher (1986, p105) avec le domaine lié au travail donc à la tâche, au groupe de travail et à l'organisation. Un quatrième domaine évoqué par Fisher (1986) est relatif au changement individuel, « *changement personnel lié à l'identité, l'image de soi, et la structure motivationnelle* » (p105).

Nous retrouvons ces différents domaines dans la définition de la socialisation professionnelle. En effet, en nous concentrant sur l'étude portée par Duc & al. (2020), relative à la formation professionnelle en alternance, nous constatons que la socialisation professionnelle peut prendre différentes formes, elle concerne alors différents domaines : le travail, le métier, l'organisation et la personnalité (la socialisation à l'âge adulte).

Ainsi, pour faire le parallèle des domaines entre socialisation organisationnelle et professionnelle, nous pouvons dire que le domaine « organisation » de Fisher (1986) peut être associé à « la socialisation à l'organisation », que le domaine « individuel » relatif au « *changement personnel de l'identité, de l'image de soi et de la structure motivationnelle* » (Fisher, 1986, p105) peut être rapproché du domaine « personnalité », « socialisation au monde adulte », puisque passer au monde adulte représente un changement identitaire du jeune.

Concernant le domaine « travail » et « groupe de travail », nous rencontrons plus de difficultés à opérer l'association puisque le domaine socialisation « métier » pourrait concerner ces deux domaines. Le domaine « métier » distinguerait cependant le travail, règne de nécessité, au métier, règne de liberté (Moreau, 2016). De plus, cette socialisation au métier insisterait sur la transmission des gestes, la préparation à l'entrée au sein d'un collectif et d'une communauté de pratique, ce qui se rattache fortement à la dynamique de « groupe de travail ». Au-delà de la

comparaison des domaines, nous pouvons conclure que les deux approches de la socialisation sont dans une dynamique multidimensionnelle.

Enfin, troisième ordre de comparaison conduisant à identifier une similitude entre socialisation professionnelle et socialisation organisationnelle, la définition de la socialisation au travers du double processus d'apprentissage et d'intériorisation.

Dès l'introduction de la comparaison suivante sur les domaines de socialisation, nous pouvons percevoir le processus d'apprentissage. En effet, pour Fisher (1986), parler des domaines de socialisation revient à parler de « *ce qu'il est important d'apprendre lors de l'entrée dans l'organisation* » (p.105 cité dans Lacaze, 2007). Ainsi, comme énoncé au sein de notre développement dans les recherches qui se concentrent sur le contenu, la socialisation est définie comme étant un processus d'apprentissage de certains domaines considérés comme « *nécessaires à tout nouvel arrivant* » (Schein, 1988, p. 54). Côté sciences sociales, développé notamment chez Bandura (1969) avec la théorie de l'apprentissage social, la socialisation est considérée comme étant un processus d'identification, synonyme d'apprentissage par observation, imitation.

Nous ne reviendrons pas sur toute la distinction effectuée et nécessaire entre apprentissage et intériorisation mais nous constatons que dans les définitions de la socialisation organisationnelle et professionnelle, nous retrouvons bien les deux processus.

Ainsi, côté socialisation organisationnelle, Louis (1980) apporte une pierre à l'édifice en précisant l'importance de l'intériorisation des valeurs de la nouvelle recrue par l'appréciation de la culture organisationnelle, Perrot (2009) parle d'un « *double processus d'apprentissage et d'intériorisation du rôle organisationnel* ».

Côté sciences sociales, l'identification de la socialisation professionnelle, en tant que double processus d'apprentissage et d'intériorisation, est également présente, avec notamment Moore (1969) pour qui la socialisation est un « *apprentissage mais également une internalisation des normes appropriées* ». Berger et Luckmann (2007), pour parler de l'intériorisation, évoquent des « *sous-mondes institutionnels spécialisés* », Merton (1997) développe l'idée d'une « *socialisation anticipatrice* », en s'appuyant sur la théorie de groupe de référence et en la définissant comme un processus d'apprentissage et d'intériorisation des valeurs d'un groupe de référence auquel l'individu souhaite appartenir.

Enfin, parler des notions de socialisation professionnelle et socialisation organisationnelle en les confondant (Guerfel-Henda & al., 2012 ; Martineau & al., 2009) n'est pas toujours réprimandable étant donné que les deux notions partagent des points communs importants relatifs à leurs définitions.

Les domaines d'apprentissages, le processus d'intériorisation, et les évolutions des définitions de la socialisation relatées par les champs de recherche montrent que ces deux notions dialoguent et ne sont pas éloignées l'une de l'autre.

Tableau 11 : Résumé des similitudes entre la socialisation organisationnelle et professionnelle

Éléments similaires/type de socialisation	Socialisation organisationnelle	Socialisation professionnelle
Évolution du champ et des définitions : la place de l'individu	Individu passif → Individu actif voire (proactif)	Individu spectateur → individu acteur
Décomposition des notions de socialisation : mêmes domaines identifiés, vers une multi dimensionnalité	Socialisation organisationnelle = domaine organisation + domaine tâche + domaine groupe de travail + domaine individu. (Fisher, 1986)	Socialisation professionnelle = socialisation à l'organisation + socialisation au métier + socialisation au travail + socialisation à l'âge adulte. (Duc & al., 2020)
Un processus d'apprentissage et d'intériorisation	Perrot (2009) « double processus d'apprentissage et d'intériorisation du rôle organisationnel » Louis (1980) : l'importance de l'intériorisation des valeurs de la nouvelle recrue par l'appréciation de la culture organisationnelle Lacaze (2005b) « double processus d'acquisition et de transmission des connaissances nécessaires pour devenir un membre efficace d'une organisation » (p.274)	Moore (1969) la socialisation est un « apprentissage mais également une internalisation des normes appropriées » Berger & Luckmann, (2007) : Intériorisation de « sous-mondes institutionnels spécialisés ». Merton (1997) avec la socialisation anticipatrice : « processus d'apprentissage et d'intériorisation des valeurs d'un groupe de référence auquel l'individu souhaite appartenir ».

1.2. Des distinctions générant une complémentarité

La prise en considération des différences entre le champ de la socialisation organisationnelle et celui de la socialisation professionnelle nous permet d'identifier leur complémentarité. Autrement dit, en abordant les différences, nous tentons de déterminer, notamment, ce qu'il manque à la socialisation organisationnelle pour mieux saisir le processus de socialisation dans le contexte de notre terrain de recherche, fortement ancré sur le métier.

Dans la suite de notre thèse, nous prenons pour cadrage théorique principal la socialisation organisationnelle puisque notre cadre de recherche concerne plusieurs organisations (l'organisme de formation et les entreprises), en tentant de le faire évoluer au travers du dialogue constant avec la socialisation primaire puisque nous nous intéressons aux jeunes en situation de décrochage scolaire et un dialogue avec la socialisation professionnelle, étant donné l'importance de la place du métier dans la socialisation chez les Compagnons du Devoir. Nous revenons, maintenant, sur les distinctions entre socialisation professionnelle et organisationnelle.

La première distinction que nous effectuons entre les notions de socialisation professionnelle et socialisation organisationnelle est relative à l'objectif visé par la socialisation.

Lorsque nous étudions la littérature à la fois francophone et anglophone, la recherche par mot clé des termes « socialisation organisationnelle » et « organizational socialization » amène à des articles tirés des revues en sciences de gestion alors que les termes « socialisation professionnelle » et « Occupational socialization » orientent vers des revues sociologiques, en sciences sociales. Le concept de « socialisation organisationnelle » fait ainsi référence au domaine de la gestion alors que la « socialisation professionnelle » est définie majoritairement par des sociologues.

Au-delà de ce constat de base, l'objet de recherche entre la socialisation professionnelle et la socialisation organisationnelle n'est pas tout à fait le même. Bien que la multi dimensionnalité des domaines de socialisation soient présents dans les deux types de socialisation, dans les faits, la socialisation professionnelle se concentre sur l'intégration dans la profession et donc dans le métier, là où la socialisation organisationnelle porte sur l'intégration au sein de l'organisation. Les objectifs et la finalité de la socialisation ne sont donc pas tout à fait les mêmes.

Pour Perrot (2008), la socialisation organisationnelle constitue « *un enjeu crucial pour les entreprises qui souhaitent fidéliser les collaborateurs, tout en tenant compte des coûts de recrutement et du turnover* » (Guerfel-Henda & al., 2012). Les objectifs de la socialisation professionnelle sont, quant à eux, tournés notamment vers l'apprentissage du métier, l'acquisition de normes, valeurs mais également de pratiques (Fassa & Gross, 2020).

Ainsi, le poids accordé à certains domaines tels que le métier, n'est pas le même dans la socialisation professionnelle que dans la socialisation organisationnelle.

Ces deux approches sont donc tout à fait complémentaires. Notre terrain de recherche nous permet d'aborder ces deux conceptions et nous encourage, ainsi, à aborder le concept de la socialisation dans une dynamique transversale.

La seconde distinction s'appuie sur le constat opéré par Lacaze (2001) qui montre qu'avec le temps, la socialisation organisationnelle semble se différencier de la socialisation professionnelle. L'une des causes avancées est liée à la multiplication des transitions professionnelles. En effet, les parcours professionnels sont marqués par des passages dans diverses organisations et ainsi, des carrières se déroulent, désormais, dans un contexte multi-organisationnel. Il existe donc un élargissement du contexte d'étude de la socialisation relative à la notion de carrière ne se déroulant plus seulement dans une organisation mais dans plusieurs. On distingue, alors, la socialisation professionnelle relative à la carrière globale de l'individu et la socialisation organisationnelle relative à une organisation particulière dans sa carrière. Clark (1997, p.442) décrit, ainsi, la socialisation professionnelle comme étant « *l'acquisition de connaissances, compétences, valeurs, rôles et attitudes associées à une pratique d'une certaine profession.* »¹⁸. D'autres partagent la même définition en disant que la socialisation professionnelle est une « *adaptation à une profession ou à l'exercice d'un métier* » (Lemire & Martel, 2007). En considérant ce point, la socialisation professionnelle est donc relative à un élément plus large (la profession) qu'une organisation (lieu dans lequel se déroule la profession). Cette notion de temporalité et de distinction contextuelle se retrouve dans l'analyse de Lankau et Scandura (2007) reprise par Abonneau (2012) pour qui l'apprentissage contextualisé (renvoyant à une organisation spécifique) fait référence au court terme alors que l'apprentissage sans frontière, lui, est relatif à la carrière en tant que succession de postes occupés tout au long d'une vie dans diverses organisations.

¹⁸ Traduction de l'anglais

La socialisation organisationnelle est alors relative à une temporalité de court terme, l'organisation constituant seulement une petite partie de la carrière de l'individu, autrement dit, une partie de son apprentissage des rôles et des tâches. Ce type de socialisation est également relatif au contexte organisationnel et non pas au contexte dit « libre » selon Lankau et Scandura (2007) puisque l'apprentissage y est contextualisé. La socialisation professionnelle, quant à elle, fait référence à un apprentissage du rôle, du métier de long terme, au travers de la multitude d'organisations que l'individu va rencontrer dans sa carrière. On parlera, alors, de contexte « géographique » libre, relatif à la succession de postes occupés.

Cette distinction opérée entre ces approches nous semble intéressante à dépasser sur plusieurs points.

En effet, l'étude de Lankau et Scandura, (2007) par les distinctions effectuées, considère que la socialisation organisationnelle reflète un « attachement » à l'organisation alors que la socialisation professionnelle traduit un « attachement » au métier. Or, la socialisation organisationnelle est bien identifiée comme n'ayant pas pour unique domaine l'organisation. Le travail et le groupe de travail font également partie de ses domaines. Cependant, le « métier » n'est pas évident à positionner et à définir dans la socialisation organisationnelle. En effet, il pourrait être associé au domaine travail (étant donné qu'il se compose de tâches, de règles, ...) mais également pourrait être relié au groupe de travail au sens groupe professionnel, c'est-à-dire, les personnes qui partagent le même métier, la communauté. Nous proposerons ainsi, par la suite, de le considérer en tant que domaine de socialisation à part entière. En effet, nous trouvons qu'il est intéressant de regarder du côté de la socialisation professionnelle afin de comprendre l'importance du métier dans le processus de socialisation, notamment dans les transitions entre organisations. Le métier pourrait être considéré comme le liant entre plusieurs organisations dans lesquelles il sera exercé. Les approches de la socialisation organisationnelle et professionnelle sont donc complémentaires, il manque à la socialisation organisationnelle une clarification sur la place du métier dans son contenu d'où la nécessité de regarder du côté de la socialisation professionnelle.

Autre dépassement nécessaire, il nous semble important de considérer que la socialisation organisationnelle ne se limite pas uniquement à une organisation et donc à un « contexte géographique » organisationnel (Lankau et Scandura, 2007). En effet, les premiers travaux qui évoquent la construction de la socialisation organisationnelle, en amont de l'entrée au sein de

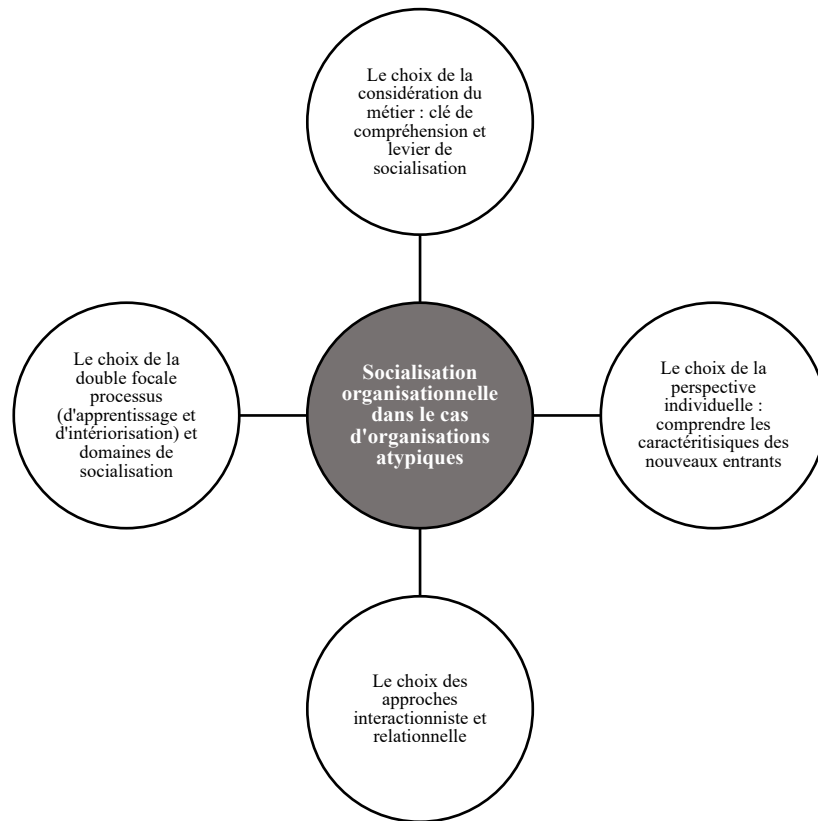
l'organisation, parlent de socialisation anticipée (Feldman, 1981) et évoquent ainsi la quête d'informations par le jeune sur l'entreprise dans laquelle il souhaite travailler (Guerfel-Henda et al., 2012). Cette étape est mal connue (Njegovan et al., 2017 ; Galois-Faurie et al., 2022). Certains la qualifient, ainsi, de socialisation anticipatoire qui représente « *l'étape au cours de laquelle l'individu se construit activement une image positive de sa relation avec l'organisation qui l'amène à candidater* » (Galois-Faurie et al., 2022, p.70-71). Nous constatons, ici, que le rôle de l'organisation, lors de cette étape, est omis. C'est également ce que précisent les limites de l'approche séquentielle de la socialisation qui soulignent qu'il est difficile d'identifier un point d'entrée dans le processus et que la socialisation organisationnelle ne considère que peu la socialisation primaire en tant qu'antécédent.

Nous proposons d'aller un cran plus loin en supposant que d'autres organisations telles que les organismes de formation peuvent jouer un rôle dans la socialisation organisationnelle à d'autres organisations. À titre d'exemple, les Compagnons du Devoir préparent à la socialisation organisationnelle à l'entreprise dans laquelle le jeune effectuera son apprentissage. Nous souhaitons étudier comment une organisation particulière (un organisme de formation professionnelle) peut influencer sur la socialisation organisationnelle anticipée à deux types d'organisations : l'organisme de formation et l'entreprise dans laquelle le nouvel entrant effectuera son apprentissage. Jusqu'alors, la socialisation était considérée d'un point de vue organisationnel unique (l'entreprise), nous proposons ici de complexifier un peu les choses en abordant le concept de **socialisation poly-organisationnelle** dans une phase anticipée de socialisation.

La socialisation organisationnelle doit donc être pensée dans un « contexte géographique libre » (Lankau et Scandura, 2007), tout comme la socialisation professionnelle. Ainsi, changer régulièrement d'organisation joue un rôle dans la socialisation organisationnelle de l'individu qui, par son expérience passée au sein d'organisations, ne vivra pas réellement la même socialisation organisationnelle au sein de sa nouvelle organisation.

L'élargissement de la conception considérant que la socialisation organisationnelle peut se jouer en dehors de l'organisation et que les expériences passées conditionnent la perception de la socialisation organisationnelle de l'individu est relativement novatrice. Ainsi, la socialisation organisationnelle ne doit pas être considérée uniquement à court terme mais également dans un processus de long terme, tout comme la socialisation professionnelle.

Figure 13 : Choix relatifs à l'étude de la socialisation dans le cas d'une organisation atypique, les Compagnons du Devoir



2. Une nouvelle conception du processus au travers du rythme de socialisation ?

La variable du rythme nous semble permettre un questionnement de la trajectoire de socialisation organisationnelle. En effet, en considérant à la fois la multitude d'agents socialisateurs au sein de l'organisation et les nouveaux entrants dans le processus, nous identifions que chacun des individus peut avoir un rythme de socialisation différent, notamment déterminé par des éléments issus de la socialisation primaire ou professionnelle. Pour initier cette nouvelle conception du processus, nous proposons de regarder du côté des agents socialisateurs (2.1.) et du côté des besoins des nouveaux entrants (2.2.).

2.1. Regarder du côté des interactions entre les différents agents socialisateurs

Récemment, Ortlieb et Ressi (2022) montrent qu'il existe de multiples acteurs, tant à l'intérieur qu'à l'extérieur de l'organisation, qui sont impliqués dans le processus de socialisation. Ces acteurs suivent des chronologies différentes et ainsi n'ont pas le même rythme de socialisation

que les nouveaux entrants. Les tensions qui en résultent vont alors compliquer la progression de socialisation des nouveaux entrants.

Ils introduisent la notion de **socialisation polyrythmique** en tant que phénomène relié au contexte de lieu de travail dans lequel un certain nombre de personnes et institutions mettent en œuvre des pratiques qui contribuent, de concert, au processus d'intériorisation de la culture d'entreprise, de l'acquisition des connaissances, compétences et habilités d'un nouvel arrivant.

En s'inspirant de l'univers de la musique, ils montrent que la polyrythmie crée des tensions particulières pour l'auditeur. La combinaison de différentes temporalités et tensions rend ainsi intéressante la notion de polyrythmie appliquée à la socialisation.

Ils identifient trois tensions temporelles dans le processus de socialisation organisationnelle des réfugiés :

- Des visions divergentes dans les attentes et expériences concernant la vitesse et la durée du processus de socialisation des réfugiés.

Cette tension temporelle est reliée à la divergence entre les trajectoires attendues et vécues mais également entre les divergences d'attentes entre l'organisation et les nouveaux entrants.

- L'application incohérente des règles organisationnelles dans le temps.

Ortlieb et Ressi (2022) donnent l'exemple de la culture d'entreprise et des règles organisationnelles que les nouveaux entrants intériorisent minutieusement lors de la première phase de socialisation, parfois dans la difficulté, alors qu'ils constatent, plus tard, que les membres de l'organisation ne les respectent pas toujours. Un autre exemple est rattaché au fait que l'organisation et ses membres poussent à la proactivité du nouvel arrivant au cours des premiers mois, pour finir par trouver agaçantes les tentatives de proactivité.

- Les forces extérieures au contexte sociétal et institutionnel, les événements extérieurs qui peuvent venir bousculer la socialisation.

Les auteurs donnent l'exemple des procédures d'asiles qui imposent une structure temporelle distincte de celle de l'organisation.

Des facteurs externes peuvent donc venir contraindre la socialisation de manière temporaire ou définitive.

Ainsi, les interactions entre l'environnement externe, l'organisation et le nouvel entrant ont des conséquences majeures sur le rythme de socialisation de ce dernier. Nous tenterons d'identifier les éléments qui peuvent faciliter le rythme de socialisation des facteurs qui, au contraire,

peuvent venir retarder le processus. La notion de socialisation polyrythmique nous paraît tout à fait pertinente pour réviser la conception linéaire et par étapes de la socialisation organisationnelle, bien qu'elle ne soit jusqu'alors dans la littérature, qu'au stade embryonnaire.

2.2. Regarder du côté des besoins des nouveaux entrants

L'étude du rythme de socialisation ne peut se faire sans regarder du côté des besoins des nouveaux entrants.

Tout comme Reichers (1987) le soulignait, la proactivité du nouvel arrivant va avoir une conséquence sur son rythme de socialisation. Nous avons préalablement parlé de la proactivité des nouveaux entrants, nous rappelons, cependant, que jusqu'ici, la proactivité des jeunes en situation de décrochage scolaire et social n'est que peu prise en considération dans la littérature. Ainsi, il est intéressant d'identifier les comportements proactifs de ces publics afin de déterminer si leurs rythmes de socialisation sont reliés notamment à leurs caractéristiques individuelles et à leurs besoins.

En effet, plusieurs éléments dans la littérature nous montrent l'intérêt de considérer les besoins des nouveaux entrants.

- Premièrement, l'étude de publics peu classiques commence à émerger dans la littérature et se trouve être révélatrice. À titre d'exemple, Malik et Manroop (2017) ainsi qu'Ortieb et Ressi (2022) étudient un public migrant. Le concept de socialisation polyrythmique émerge alors à partir de l'étude de ces publics qui peuvent avoir des rythmes de socialisation plus longs que ceux attendus par les organisations.
- Deuxièmement, la prise en considération de nouveaux antécédents aux tactiques organisationnelles de socialisation que sont les antécédents individuels. En effet, alors que plusieurs antécédents organisationnels ont été relevés dans la littérature, les antécédents individuels ont été peu pris en considération. Ortlieb et Ressi (2022) indiquent, d'ailleurs, que l'une des sources de socialisation polyrythmique est celle de la méconnaissance des nouveaux entrants. Au travers de notre étude (Tassigny, Abonneau et Perrot, 2022), nous avons pu identifier le besoin d'accompagnement comme étant un antécédent individuel aux tactiques de socialisation. Ainsi, nous pourrions imaginer que le niveau de besoin d'accompagnement d'un individu va jouer

sur son rythme de socialisation. Il conviendra de montrer ce lien au cours de notre analyse empirique.

- Enfin, en s'inspirant des travaux sur la socialisation professionnelle, nous constatons que le processus de socialisation doit dépasser la conception linéaire. Nous rappelons que l'une des limites identifiées dans la socialisation par étapes est la compréhension incomplète du passage de ces étapes. Ainsi, alors que les travaux sur le processus de socialisation professionnelle font état de bifurcations professionnelles (Denave, 2015, 2020), nous trouvons intéressant et pertinent d'identifier les causes de ces points tournants. Dans ce cadre, la perspective de la non-réponse aux besoins des nouveaux entrants est une piste de réflexion.

Nous proposons, ainsi, de discuter du processus permettant de conduire à la socialisation en prenant en considération le rythme des nouveaux entrants par l'identification de leurs besoins.

3. Questionnement de la définition de l'échec ou de la réussite ainsi que des facteurs conduisant à ces résultats

Alors que les Compagnons du Devoir, dans le cadre de la mise en œuvre du projet 100% inclusion, se sont questionnés sur les échecs et facteurs d'échec du projet et ainsi, du processus de socialisation mis en œuvre, la littérature, quant à elle, s'est majoritairement intéressée à la réussite, à sa définition et à sa mesure. Elle n'a, ainsi, pas défini clairement ce qu'était l'échec d'un processus de socialisation. L'échec peut alors être interprété comme étant le non-apprentissage et la non-intériorisation de tous les domaines de socialisation ou seulement de certains domaines.

Nous appelons également à un renouvellement de la définition de la réussite de la socialisation par la prise en considération de l'importance de la notion du temps dans le processus. En effet, alors que la réussite est associée non seulement au processus d'apprentissage mais également à celui de l'intériorisation des domaines de socialisation, nous nous questionnons sur la possibilité d'intériorisation dans la phase de socialisation anticipée. Rappelons que le projet 100% inclusion est positionné en amont de l'entrée effective au sein de l'organisme de formation et de l'entreprise. La question de l'évaluation de la réussite ou de l'échec dans cette phase et selon ces différentes perspectives est donc majeure.

De plus, le public bénéficiaire que nous étudions est sujet à de fortes tensions d'appartenance, relatives à sa socialisation primaire. À titre d'exemple, les règles des Compagnons du Devoir, notamment en terme vestimentaire, pouvaient être à l'opposé de celles du lieu de vie des jeunes, c'est-à-dire des quartiers prioritaires de la ville (interdiction du jogging VS interdiction du jean). Dans un contexte de fortes tensions d'appartenance, l'évaluation de la réussite de la socialisation, au travers de l'intériorisation immédiate, pose question. Le temps semble être important à prendre en considération dans l'évaluation de ce processus.

Nous prôtons un élargissement de l'évaluation de la réussite en allant au-delà du point de vue individuel. Le processus de socialisation de nouveaux entrants permet aux membres de l'organisation et plus précisément aux agents socialisateurs de se socialiser à ces nouveaux entrants jusqu'alors peu connus et de faire évoluer leurs tactiques de socialisation. Comme le soulignait Feldman (2012), ce champ reste à explorer.

Ainsi, l'échec et la réussite ne doivent pas être considérés simplement d'un point de vue du nouvel arrivant. Mettre en œuvre un processus de socialisation vis-à-vis de nouveaux entrants peu communs déclenche un processus d'apprentissage pour l'organisation et ses membres.

Enfin, en regardant dans la littérature, nous n'avons pas identifié de travaux portant directement sur l'identification de ces facteurs de réussite ou d'échec. En effet, les travaux de la mesure de la socialisation sont majoritairement quantitatifs, identifient des liens de causalité entre des variables mais ne permettent pas « *d'expliquer les causes de succès ou d'échec et d'identifier les problèmes à résoudre* » (Fabre, 2005). Un travail qualitatif pourrait donc être mené pour tenter de comprendre les facteurs en jeu. La conception de la socialisation polyrythmique, présentée précédemment, nous semble être un angle intéressant pour les étudier. Nous cherchons, ainsi, à comprendre comment survient l'échec ou la réussite au cours d'une trajectoire de socialisation et donc, quels sont les éléments qui peuvent conduire à l'obtention de ces différents résultats.

À retenir Section 1.

Premièrement, les croisements entre la socialisation organisationnelle et professionnelle nous permettent d'identifier des complémentarités qui vont guider notre thèse.

À partir des similitudes, nous confirmons notre choix de perspective interactionniste et relationnelle ainsi que la sélection de la définition de Perrot (2009) considérant le double processus d'apprentissage et d'intériorisation ainsi que sa multi-dimensionnalité.

Les différences entre la socialisation professionnelle et organisationnelle nous permettent, quant à elles, d'identifier des complémentarités et de faire évoluer la notion de socialisation organisationnelle :

(i) en adoptant une vision plus individualisée et ainsi en positionnant le curseur sur les individus. Bien qu'ayant considéré de manière croissante les nouveaux entrants par la prise en considération de leur proactivité dans leur propre socialisation, la compréhension de qui sont les nouveaux entrants reste peu étudiée dans la littérature. Ceci peut s'expliquer par le type de public étudié jusqu'alors, celui de jeunes à la sortie de grandes écoles. Une phase d'analyse du public en situation de décrochage est nécessaire. Pour ce faire, la littérature, portant sur la socialisation professionnelle issue des sciences sociales, est intéressante puisqu'elle prend en compte l'importance de la socialisation primaire dans le parcours. À titre d'exemple, Denave (2020) soulignait que la socialisation primaire jouait un rôle dans le choix de la profession exercée.

(ii) en élargissant le contexte dans lequel s'opère cette socialisation, pouvant ainsi se penser en dehors de l'organisation et dans une temporalité de plus long terme. Dans le cadre de l'organisation des Compagnons du Devoir, les nouveaux entrants, en apprentissage, vont être confrontés à plusieurs organisations, nous pouvons parler de socialisation poly-organisationnelle entre organisme de formation et entreprise. Cette perspective élargie génère une prise en considération temporelle de plus long terme.

(iii) en questionnant la place du métier et son importance dans cette socialisation organisationnelle élargie (le métier fait-il le pont, est-il le liant ?). Chez les Compagnons, le métier est considéré comme un moyen et non comme une fin en soi, il est placé, depuis toujours, au centre des préoccupations du compagnonnage et de ses valeurs. Alors que les apprentis sont confrontés à différentes organisations, un point commun fort fait le lien entre

elles, le métier. La socialisation organisationnelle doit donc considérer l'importance du métier dans le processus. Nous proposons ainsi que le métier soit un domaine de socialisation pleinement considéré.

En résumé, nous choisissons de nous concentrer sur la notion de socialisation organisationnelle repensée, grâce à sa mise en perspective avec la socialisation professionnelle. En effet, c'est au travers de ces croisements que nous avons accès à l'entièreté de notre terrain de recherche.

Deuxièmement, l'approche interactionniste relationnelle que nous proposons d'adopter permet de questionner les trajectoires de socialisation au travers de la variable du rythme. Dans la suite de notre étude, nous tenterons de développer cette notion, jusqu'alors très peu présente dans la littérature, à l'exception du travail de Ortlieb et Ressi (2022). Plusieurs raisons nous conduisent à faire ce choix :

- Elle permet de dépasser les limites identifiées dans la socialisation séquentielle, par étapes.
- Elle permet de prendre en considération les différents acteurs de la socialisation, c'est-à-dire : l'organisation, les agents socialisateurs internes et externes et les nouveaux entrants.
- Elle semble tout à fait cohérente pour l'étude de publics spécifiques, jusqu'alors peu étudiés.
- Elle fait émerger des moments et des facteurs de tensions que nous souhaitons identifier plus précisément.
- Elle s'appuie sur les besoins des nouveaux entrants dans le processus de socialisation. L'identification de ces besoins est à considérer en tant qu'antécédent individuel aux tactiques mobilisées tant par l'organisation que par le nouvel entrant dans sa proactivité.

SECTION 2 : IDENTIFICATION DE NOTRE QUESTION DE RECHERCHE

La construction de notre énigme de recherche s'est faite de manière abductive.

Les particularités de notre terrain de recherche et ses enjeux dans le cadre d'un programme d'inclusion nous ont conduits à identifier un « persona » représentatif d'un nouvel entrant en situation de décrochage scolaire dans ce programme. Nous proposons alors de présenter la schématisation de la revue de la littérature en positionnant nos questions de recherche (1.) avant de préciser la construction de notre question de recherche générale (2.).

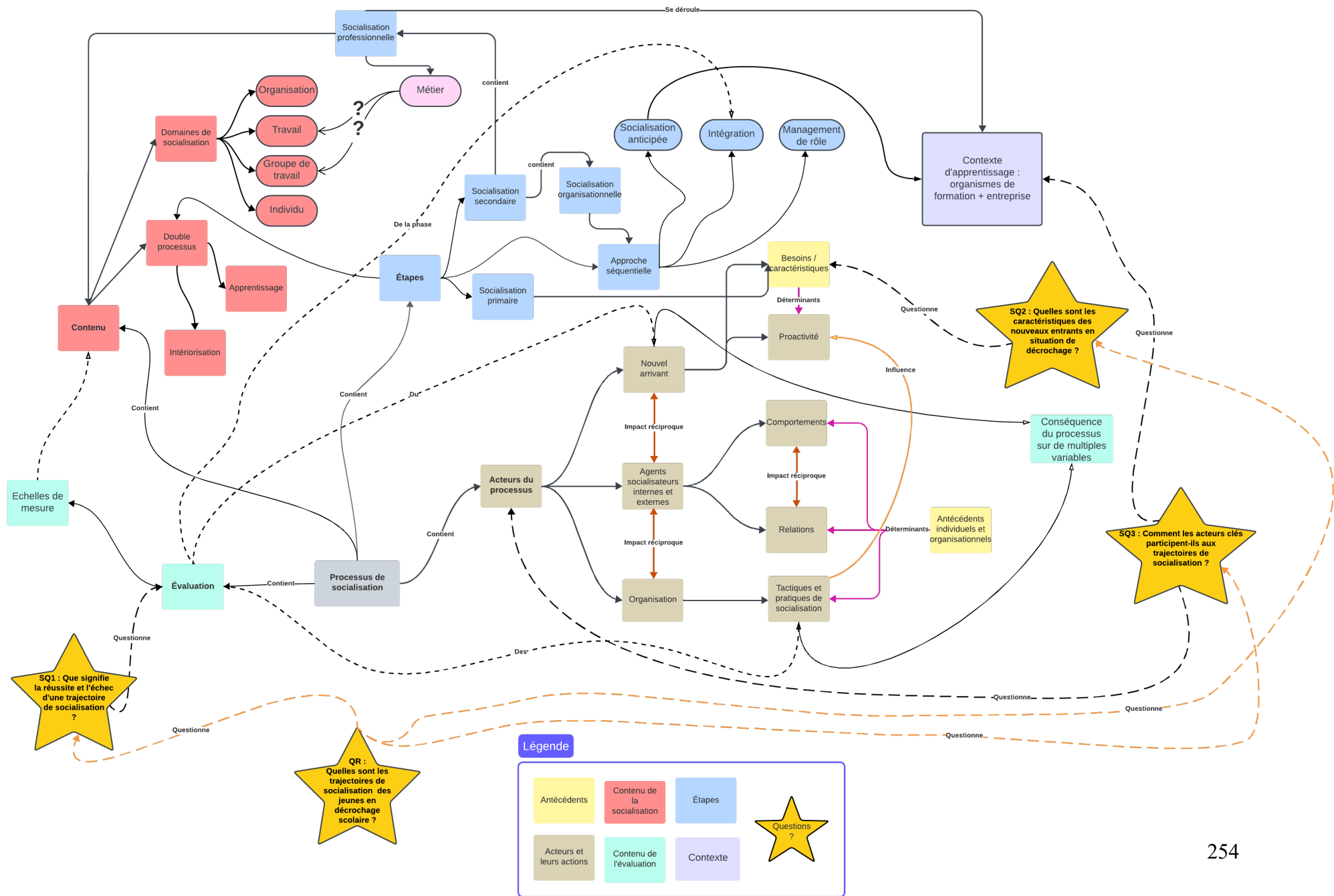
1. Schématisation finale de la revue de la littérature

Nous choisissons de clôturer cette revue de la littérature par l'élaboration d'un schéma.

Partant du processus de socialisation organisationnelle, nous soulignons les différents pans étudiés et relevons les questionnements relatifs aux manquements théoriques identifiés.

Ces « trous » dans la littérature sont représentés par des étoiles, sur lesquelles nous indiquons nos questions de recherche.

Figure 14 : Schématisation finale de la revue de la littérature et identifications de nos questions de recherche



2. Construction de notre question de recherche

Le questionnement opérationnel des Compagnons du Devoir, dans le cadre de leur projet : « *comment réussir à intégrer le public du 100% inclusion dans l'emploi et dans la formation ?* », nous a amenés à regarder la trajectoire de socialisation de ce « persona » nommé Kévin afin de sélectionner, dans la littérature, les différentes grilles d'analyse nous permettant de comprendre le fonctionnement de la socialisation de ces publics particuliers.

Nous avons choisi de nous concentrer sur la socialisation organisationnelle, issue des sciences de gestion, en tentant de la faire évoluer par le décrochage avec d'autres types de socialisation tels que la socialisation primaire ou secondaire et la mobilisation de la socialisation professionnelle, issue des sciences sociales. Nous adoptons, alors, une approche de complémentarité entre ces champs de socialisation.

Cette revue de la littérature sélective nous conduit à identifier notre question de recherche (QR) qui est la suivante :

<p style="text-align: center;">QR : Quelles sont les trajectoires de socialisation des jeunes en décrochage scolaire ?</p>

L'objectif général de notre thèse sera alors de déterminer les parcours de socialisation de nouveaux entrants particuliers, ici, les jeunes en situation de décrochage. Pour comprendre ces trajectoires, nous nous questionnerons sur les facteurs qui peuvent les influencer. Autrement dit, nous nous questionnerons sur les leviers et les freins de la socialisation. En effet, l'atteinte de l'objectif d'intégration dans l'emploi et dans la formation peut se faire en plus ou moins de temps, il est alors important de comprendre les bifurcations tout au long de ce trajet de socialisation ainsi que leurs causes.

Nous nous inspirons de la citation de Otto Von Bismarck : « *celui qui ne sait pas d'où il vient ne peut savoir où il va car il ne sait pas où il est. En ce sens, le passé est la rampe de lancement vers l'avenir* ». Ainsi, il semble intéressant de regarder ces différents moments de la trajectoire afin d'affiner la compréhension de l'intégration des jeunes en situation de décrochage dans l'emploi et la formation.

Nous proposons d'évaluer cette question de recherche au travers des travaux de Noël (2012) ainsi que d'Allard-Poesi et Maréchal (2014), qui établissent une liste de qualités d'une question de recherche.

Selon ces auteurs, une question de recherche peut être jugée de qualité si elle est :

- Claire : l'objet de recherche est délimité et la question n'est pas ambiguë.

Nous étudions les trajectoires de socialisation d'un public précis, celui des décrocheurs scolaires. Bien que plusieurs facteurs composant les trajectoires puissent être identifiés, nous délimitons notre objet de recherche par le type de public étudié, jusqu'alors peu considéré dans la littérature.

Notre question ne présente pas d'ambiguïté car nous avons pris le soin de définir, précédemment, l'ensemble des termes qui la constituent, grâce à notre revue de littérature.

Nous positionnons, d'ailleurs clairement, notre question de recherche sur la figure 14 précédente.

Nous évoquons la notion de socialisation (ici au sens large) puisque, comme explicité tout au long de notre revue de la littérature, nous souhaitons adopter une approche décloisonnée partant de la socialisation primaire à la socialisation professionnelle et organisationnelle.

Les trois sous-questions de recherche proposées dans la suite de cette partie nous permettent d'affiner cette question de recherche.

- Faisable : l'aspect réaliste de l'objet de recherche est à considérer.

L'aspect réaliste de notre question de recherche est notamment relié à son émergence à partir d'une question opérationnelle de notre terrain de recherche : « *intégrer un public spécifique dans l'emploi et la formation* ». Cette interrogation nous conduit à nous focaliser sur ce public précis (les décrocheurs) dans un contexte d'intégration duale (emploi et formation). Cette délimitation, à partir de l'interrogation précise du terrain de recherche, assure la faisabilité du traitement de cette question.

- Pertinente : répondre à cette question relève d'une nécessité et doit être utile.

Afin de répondre à la question opérationnelle des Compagnons et de tenter de décrypter la trajectoire de socialisation de notre persona, nous avons décidé d'aller consulter ce que disait la littérature à ce sujet. Nous avons alors pu identifier des lieux de non-réponse à nos questions, représentant les « gaps » théoriques. Ces gaps théoriques nous ont conduits à spécifier notre question de recherche principale.

À titre d'exemple, la littérature relative à la socialisation organisationnelle n'a que peu considéré les publics en situation de décrochage et ainsi les tactiques et pratiques mobilisées afin de les « raccrocher ». De plus, elle n'a pas étudié les organismes de formation professionnelle et leurs rôles, notamment dans la phase de socialisation anticipée. Ainsi, il convient de regarder, dans ce contexte précis, quels peuvent être les facteurs qui influencent les trajectoires de socialisation de ces publics.

Notre question de recherche est alors pertinente à deux titres : pour la littérature mais également, pour notre terrain de recherche qui se doit d'intégrer des nouveaux entrants éloignés du public initialement accueilli avec des difficultés relatives à la trajectoire de socialisation primaire.

- Interrogative : le choix de la forme d'interrogation déterminera la forme des résultats.

Le choix de la forme interrogative « *quelles sont* » nous conduit à adopter une perspective globale des différents facteurs constituant une trajectoire de socialisation. Nous pourrions, ainsi, aboutir à un dictionnaire des différents thèmes. Cependant, cette question est intimement liée à la question opérationnelle : « *comment réussir à intégrer ce public ?* », nous irons donc plus loin que l'identification d'un ensemble de thèmes pouvant impacter la trajectoire. En effet, l'identification des facteurs d'influence de la trajectoire nous permet, in fine, de mieux comprendre et définir cette trajectoire et sa finalité au travers de sa « réussite » ou de son « échec ».

- S'adresse à un auditoire : la question doit pouvoir s'inscrire dans des communautés telles que les organisations, débats de société, communautés scientifiques.

L'auditoire autour de notre objet de recherche est large.

Notre question de recherche s'est construite autour de nombreux échanges avec notre terrain. Ainsi, le premier auditoire auquel elle s'adresse est celui des Compagnons, confrontés à cette difficulté de socialisation des jeunes peu communément recrutés. Cette question pourrait également pleinement intéresser toute nouvelle organisation qui se verrait dans l'obligation d'intégrer des publics dits « difficiles ».

De plus, cette question intéresse également la société, au sens large, et plus précisément le gouvernement, qui a impulsé ces expérimentations sur l'ensemble de la France, au sein de différentes structures. Nous avons pu, à ce titre, présenter nos travaux au sein du Haut-Commissariat aux Compétences.

Notre communauté se veut également scientifique. Nos différentes communications, au sein des institutions telles que l'AGRH, l'ISIRC ou lors des journées de recherches portant sur le care organisationnel (Évreux), l'inclusion (Tours), nous ont permis de constater l'intérêt de notre sujet auprès d'une communauté scientifique variée.

- Intelligente : dans toutes les connaissances établies, retenir les plus pertinentes pour traiter du sujet.

Notre processus de construction des connaissances s'est opéré en plusieurs étapes. Pour tenter de répondre à la question opérationnelle de notre terrain de recherche, nous avons lu de nombreux champs de la littérature : inclusion, socialisation organisationnelle, socialisation professionnelle, ... ces champs étant parfois issus des sciences de gestion et parfois des sciences sociales voire des sciences de l'éducation (compréhension du décrochage scolaire).

Cet apprentissage, au sein des différents pans de la connaissance, nous a permis de mieux comprendre et définir notre positionnement.

Ainsi, comme évoqué tout au long de cette revue de la littérature, le choix de la socialisation organisationnelle, accompagnée de la socialisation professionnelle, nous a paru particulièrement judicieux pour élaborer notre objet d'étude.

- Que ses présupposés sont clarifiés : questionnement des postulats relatifs à l'objet étudié.

Les présupposés peuvent influencer la façon d'aborder la question de recherche et son interprétation. Nous identifions plusieurs présupposés relatifs à notre objet de recherche.

Premièrement, le présupposé de l'existence de plusieurs trajectoires de socialisation, ce qui sous-entend que l'on puisse identifier ces trajectoires et leurs composants au travers de notre étude. Nous avons pu identifier, dans la littérature, plusieurs critères permettant de définir des éléments constitutifs de la trajectoire de socialisation avec la socialisation primaire, secondaire professionnelle et organisationnelle, cependant, nous n'avons pas identifié de recherche permettant de rassembler ces différents types de socialisation afin de comprendre leur influence, notamment sur la socialisation organisationnelle et ses domaines. Notre étude désire, ainsi, décroiser ces travaux afin de mieux comprendre les facteurs influençant les trajectoires de socialisation.

Deuxièmement, le présupposé de la possibilité d'identification de ces facteurs. La question suppose que certains facteurs puissent être déterminants dans les trajectoires de socialisation des décrocheurs. L'étude de plusieurs cas et notamment de nombreux individus nous permettra de lever ce présupposé afin d'appréhender, de la manière la plus transparente possible, les éléments pouvant avoir un impact sur le parcours de socialisation des individus étudiés.

Enfin, le présupposé de l'existence des individus appelés « décrocheurs » : nous présumons que la trajectoire de socialisation de ces individus puisse être distincte des autres groupes, plus communément étudiés. En effet, les recherches sur la socialisation organisationnelle se sont jusqu'alors concentrées sur un public « classique », nous tenterons de comprendre si la socialisation des individus plus « difficiles » est différente. Ceci impliquera, pour nous, de mieux définir ce que l'on entend par le terme « décrocheur », notamment d'un point de vue socialisation. La mobilisation de la socialisation professionnelle et plus particulièrement du champ de la sociologie nous permettra de répondre à cet objectif.

L'identification de ces présupposés contribuent à la formulation de nos sous-questions.

Afin de répondre à cette énigme générale, nous identifions des sous-questions de recherche, à partir de l'analyse conduite de la littérature.

Notre première sous-question de recherche (SQ1) est relative à la finalité de la trajectoire de socialisation et donc à son objectif. Nous questionnons, ici, ce qui est entendu par la réussite ou l'échec.

SQ1 : Que signifie la réussite et l'échec d'une trajectoire de socialisation ?

Positionner, en première partie, l'évaluation du résultat de la trajectoire de socialisation peut paraître surprenant, cependant, comme nous tenterons, au travers de notre thèse, d'identifier les facteurs constitutifs des trajectoires de socialisation pouvant conduire parfois à des bifurcations, il est important de définir, dès à présent, la finalité visée par ces trajectoires au travers de la conception de la réussite et de l'échec.

Notre seconde sous-question de recherche (SQ2) concerne les nouveaux entrants, représentés par les jeunes en situation de décrochage scolaire et social. Cette sous-question, en tant qu'étape

dans la résolution de notre question générale, s'intéresse aux caractéristiques de ces nouveaux entrants et à l'impact de ces caractéristiques sur la trajectoire de socialisation.

SQ2 : Quelles sont les caractéristiques des nouveaux entrants en situation de décrochage ?

Nous entendons, par caractéristiques des nouveaux entrants, les éléments de leur socialisation primaire et décrochages passés. Nous avons pu montrer, dans la littérature, que l'approche par les besoins était intéressante à mobiliser. Nous questionnerons, alors, ces caractéristiques au regard des comportements proactifs engagés par ces jeunes et tenterons d'identifier en quoi les antécédents individuels, rattachés à la socialisation primaire, peuvent jouer un rôle dans l'initiation ou non de comportements proactifs.

Pour répondre à cette question, nous tenterons de qualifier, plus précisément, ces bénéficiaires. Ainsi, il convient de déterminer, en amont, les caractéristiques de ces nouveaux entrants et leurs spécificités (besoins) puisque ces profils n'ont pas été les plus étudiés dans le cadre de la socialisation organisationnelle. Ils connaissent, cependant, un intérêt croissant (Dufour et Lacaze, 2010 ; Laichour et Chanlat 2020).

Notre troisième sous-question de recherche (SQ3) concerne le rôle de différents acteurs dans les trajectoires de socialisation. Nous nous questionnons, ainsi, sur leurs actions et comportements dans les trajectoires de socialisation. Autrement dit, nous tenterons de regarder qui joue un rôle, comment et pourquoi.

SQ3 : Comment les acteurs clés participent-ils aux trajectoires de socialisation ?

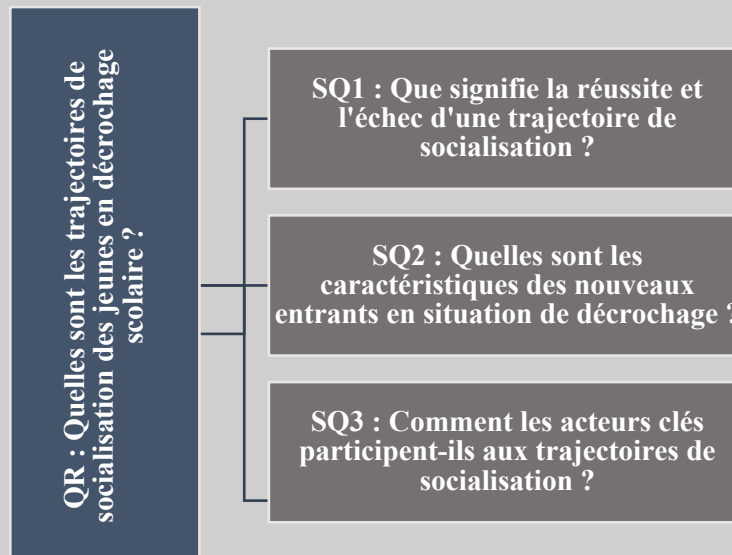
Nous entendons, ici, par acteurs clés les acteurs intra-organisationnels c'est-à-dire l'ensemble des membres de l'organisation ayant une mission dans le processus de socialisation. Comme précédemment indiqué, la spécificité de notre terrain est d'être un organisme de formation professionnelle mettant en œuvre un projet d'inclusion. Ainsi, dans le processus de socialisation des jeunes en situation de décrochage scolaire, des organisations externes aux Compagnons du Devoir, que nous pourrions appeler acteurs extra-organisationnels, vont également jouer un rôle, comme les entreprises dans lesquelles les jeunes effectueront un stage ou un apprentissage. Les acteurs clés influençant la socialisation doivent, ainsi, être considérés de manière élargie. Le parcours de socialisation serait alors poly-organisationnel.

À retenir Section 2.

Notre revue de la littérature nous conduit à identifier notre question de recherche principale ainsi que les sous-questions qui la composent.

Nous répondrons, ainsi, dans le cadre de notre thèse, à la question principale (QR) suivante : « *Quelles sont les trajectoires de socialisation des jeunes en décrochage scolaire ?* ».

Figure 15 : Résumé de nos différentes questions de recherche



Finalement, afin de répondre à notre question de recherche principale (QR), nous tenterons d'identifier, au travers de ces sous-questions (SQ1, SQ2 et SQ3), les différentes trajectoires de socialisation. Nous parlons ici de « trajectoire » car nous n'adoptons pas l'approche linéaire des étapes du processus de socialisation (Emery, 1990 ; Feldman, 1976) mais préférons considérer la possible existence de changements de direction dans le processus, avec l'existence de bifurcations.

Avant d'aborder notre étude empirique, nous revenons sur notre méthodologie de recherche (Troisième partie).

TROISIÈME PARTIE : CHOIX MÉTHODOLOGIQUES

Cette partie a pour objectif de présenter la méthodologie mobilisée dans le cadre de notre recherche.

Cette méthodologie a conduit notre étude depuis notre entrée sur le terrain pour aborder nos questions de recherches. Nous préciserons, au travers d'encadrés au sein de nos différents chapitres de résultats, comment nous avons mobilisé concrètement ces méthodologies.

De plus, nous ne reviendrons pas, ici, sur la présentation de notre terrain d'étude des Compagnons ainsi que sur le programme 100% inclusion puisque nous l'avons fait précédemment (Chapitre 1).

La présentation de notre méthodologie de recherche concernera, premièrement, notre positionnement sur le terrain de recherche dans le cadre de notre thèse CIFRE (Chapitre 5). Dans un second temps, nous préciserons notre méthodologie de collecte des données en invitant le lecteur à prendre part à notre réflexivité concernant l'interrogation des publics dits « sensibles » (Hennequin et al., 2021) (Chapitre 6). Enfin, nous aborderons nos méthodes d'analyse des données (Chapitre 7).

CHAPITRE 5. LA THESE CIFRE : UN POSITIONNEMENT ORGANISATIONNEL PARTICULIER.

Dans une logique de transparence de la recherche, nous souhaitons revenir sur la mission qui nous a été confiée au travers du dispositif « 100% inclusion » mis en œuvre chez les Compagnons.

La première section de ce chapitre indique notre positionnement organisationnel, notre socialisation et les attendus de l'organisation envers nous, dans le cadre de la thèse CIFRE.

La seconde section aborde notre posture de recherche évolutive. Nous en expliciterons les causes et les enjeux.

Enfin, la troisième section nous conduit à préciser notre posture épistémologique dans le cadre de cette recherche.

SECTION 1 : NOTRE PLACE, NOS MISSIONS ET NOTRE SOCIALISATION

En répondant à l'appel à projet 100% inclusion, les Compagnons ont dû anticiper et concevoir comment ils prévoyaient d'analyser leurs actions et comment ils pouvaient penser le suivi de ces différents projets quantitativement mais également qualitativement. C'est alors qu'ils se sont rapprochés de l'Université Paris Dauphine, ayant déjà travaillé avec un chercheur sur d'autres projets. Le dispositif de doctorat leur a ainsi été présenté et correspondait parfaitement à leurs attentes. Nous nous sommes ainsi vus proposer l'opportunité de travailler avec les Compagnons du Devoir puisque notre profil les intéressait. En effet, dans le cadre du mémoire de Master 2, nous avons eu la chance de travailler avec l'armée française sur la thématique du management militaire. Or, l'armée et les Compagnons du Devoir présentent des caractéristiques communes quant à leur modèle organisationnel avec des valeurs fortes, un public régulièrement issu du décrochage scolaire, un engagement important de la part des membres de l'organisation, des tensions existantes entre civils (non-Compagnons) et militaires (Compagnons)... Cette connaissance du milieu de l'armée a donc intéressé les Compagnons, notamment par le modèle d'inclusion qu'il porte (réussir à réinsérer des jeunes professionnellement et socialement dans une organisation qui se veut pourtant rigide et très normée).

Plusieurs missions sont évoquées dans le cadre de la convention CIFRE établie : « *évaluer le processus d'inclusion en continu (identification de points d'amélioration, bonnes pratiques, préconisations, proposition d'outils adaptés en lien avec les équipes, formulation de pistes pour généraliser le dispositif, participation au groupe projet national* » (rappel des missions lors de la réunion du 7 janvier 2020).

La mission d'évaluation du processus d'inclusion en continu est alors, pour nous, une opportunité de travailler uniquement sur le contenu de notre thèse sur le terrain. Ainsi, nous n'avons pas eu de missions opérationnelles non reliées au projet 100% inclusion.

Cette mission de suivi et d'analyse des processus régionaux nous a plus précisément conduits à travailler sur les parties analytiques des comptes rendus du projet devant être adressés à la DGEFP et à la caisse des dépôts ainsi qu'à communiquer nos travaux auprès du Haut-Commissariat aux Compétences lors de sessions dédiées aux chercheurs du 100% inclusion. Ainsi, nous jouons un rôle de communication des actions menées par les Compagnons dans le cadre de ce projet. Cette communication pouvait parfois rassurer les partenaires (notamment la DGEFP au travers de nos analyses) et nous attribuer un rôle politique.

Nous avons été rattachés au service accueil et accompagnement, qui est un service du siège social ayant pour objectif de coordonner les actions d'accueil et d'accompagnement des effectifs en formation pour l'ensemble des métiers et régions à savoir, le placement en entreprise, l'accueil des jeunes (par la formation et l'accompagnement des équipes), l'accompagnement des jeunes (par l'écoute et la qualité de vie dans les maisons) ainsi que le voyage (organisation du changement de ville dans le cadre du Tour de France).

Ainsi, le positionnement hiérarchique des commanditaires de la thèse CIFRE et notre rattachement à ces derniers étaient une force puisque cela nous donnait une certaine légitimité et nous permettait d'éviter les refus d'entretiens ou d'observation sur le terrain. Nous pouvions, par exemple, être mis en contact avec les interlocuteurs pertinents pour notre recherche et avoir accès aux réunions dans lesquelles les décisions pouvaient se jouer. Cependant, « venir du siège » représentait également une certaine menace puisque les acteurs, au sein des régions, pouvaient parfois nous considérer en tant « qu'espions » du siège et ainsi, refuser nos entretiens. Ils pouvaient aussi nous identifier comme étant un bon moyen de relayer des messages au siège, alors que nous précisions, en début d'entretien, que nos échanges seraient anonymisés et non divulgués aux acteurs du siège. De plus, les entretiens conduits dans lesquels les interviewés souhaitaient s'adresser au siège étaient, pour nous, les plus difficiles à recentrer sur notre sujet. Trouver sa place de chercheur dans ce contexte pouvait s'avérer compliqué par moments,

notamment lorsque les acteurs considéraient le projet comme étant « *un énième projet de la maison qui fume* » (expression utilisée parfois pour décrire le siège qui impulse régulièrement diverses actions).

Avant d'entrer en thèse CIFRE, notre connaissance des Compagnons du Devoir était relativement limitée, nous avons donc mené de nombreuses recherches en amont de l'entrée organisationnelle. Ainsi, notre phase de socialisation anticipée s'est construite autour de nombreuses lectures, de reportages, de recherches internet et de témoignages d'amis ayant été en apprentissage chez les Compagnons ou étant, eux-mêmes, Compagnons.

Avant le démarrage de la thèse CIFRE, comme le projet « 100% inclusion » venait de se mettre en place (début 2020) dans trois régions : PACA, Occitanie et PDL, nous avons été conviés à participer aux réunions de travail concernant le contenu régional du projet. Ainsi, cette phase d'observation non participante nous a permis de rencontrer les acteurs du projet mais également de l'organisation avec le secrétaire général de l'époque qui, en nous rencontrant pour la première fois, a dit : « *Ah c'est vous la doctorante sur le projet, vous ne mesurez pas l'impact que vous allez avoir sur ce projet, la réussite attendue repose très fortement sur vos épaules. Nous comptons donc sur vous !* ». Dès lors, nous avons compris que notre rôle allait être sans doute plus impliqué que nous ne l'avions imaginé. Cette phrase, également entendue par les acteurs régionaux, a alors positionné notre rôle non pas en second rang mais bien en première place.

Dès notre entrée officielle en thèse, en novembre 2020, le poste de coordinateur national a été créé. Nous étions donc rattachés, de manière informelle, directement à ce coordinateur national, Compagnon du Devoir, qui a été, pour nous, d'une grande aide tant dans la compréhension de l'organisation (en répondant à nos questions et en précisant certains points avant même que nous ne le questionnions) que dans la facilitation du suivi des projets (par la création de tableaux de suivi quantitatifs). Nous avons pu participer à toutes les réunions bimensuelles avec les référents régionaux et avons instauré, avec le coordinateur national, des réunions de travail bimensuelles. Ces points réguliers étaient l'occasion de suivre les projets très précisément, d'identifier les difficultés rencontrées et de travailler sur les solutions envisageables.

Autre action facilitatrice de notre socialisation à l'organisation des Compagnons, la mise en œuvre d'une journée de sensibilisation à l'histoire du Compagnonnage et à l'organisation structurelle actuelle.

Pendant le déroulé de notre thèse, de nombreux référents régionaux se sont succédé en PACA et en PDL. Cette succession d'acteurs représentait un véritable enjeu puisque nous devions, à chaque changement, créer une nouvelle relation avec l'acteur régional en expliquant notre mission, en demandant également à cet acteur d'être un facilitateur (pour nous communiquer notamment des noms de formateurs ayant participé au programme, pour favoriser l'accès aux bénéficiaires...) et en le sollicitant régulièrement afin de faire le point sur les jeunes bénéficiaires du programme. Cette relation fonctionnait, parfois, dans une logique de don contre don. En effet, lorsque les référents régionaux souhaitaient notre présence lors de points d'étapes avec les DGEFP locales, nous répondions présents et transmettions ainsi une partie de notre analyse.

Ces différents éléments nous ont conduits à adopter une certaine posture face aux missions qui nous ont été confiées. Nous explicitons maintenant cette posture de chercheur / acteur sur le terrain.

À retenir Section 1.

Notre mission principale au sein de l'organisation des Compagnons du Devoir était d'« *évaluer, en continu, le processus d'inclusion mis en œuvre* ». Ainsi, tout le travail accompli pour les Compagnons dans le cadre de la thèse CIFRE a été relié à cet objectif.

Notre rattachement au service « Accueil et Accompagnement » localisé au niveau du siège pouvait être une force dans la réalisation de nos missions (légitimité, organisation des entretiens) mais également une faiblesse (revendications à faire passer au siège, projet rejeté) que nous avons dû gérer en continu.

Notre socialisation s'est déroulée en plusieurs étapes, avec une phase de socialisation anticipée où nous avons pu rechercher de nombreuses informations sur cette organisation que nous connaissions jusqu'alors plutôt mal, suivie d'une phase d'intégration au sein de laquelle nous pouvions participer à un grand nombre de réunions de travail, où nous avons accès à un « mentor », représenté par le coordinateur national, répondant à l'ensemble de nos questions et même à des formations sur l'histoire des Compagnons du Devoir.

SECTION 2 : UNE POSTURE DE RECHERCHE EVOLUTIVE, ENTRE DISTANCE NECESSAIRE ET IMPLICATION ATTENDUE

« Tu feras attention, quand tu parles des Compagnons, tu dis très souvent « nous », par exemple nous avons mis en œuvre, ... », cette phrase a été prononcée par une doctorante de notre laboratoire à l'occasion d'une présentation annuelle doctorale. Elle nous a conduits à réfléchir, plus précisément, sur notre posture de doctorante en contrat CIFRE au sein d'une organisation en nous questionnant comme suit : est-il normal de dire « nous » pour parler des Compagnons ? Cela représente-t-il un problème de détachement du chercheur par rapport à son terrain ? En quoi ce « nous » peut-il être révélateur de quelque chose de plus important ? Quel pourrait être ce quelque chose ?

Ces réflexions nous ont amenés à identifier une évolution dans notre posture de chercheur sur le terrain. Nous souhaitons aborder, ici, les raisons et les conséquences de notre changement de posture tout au long de notre thèse.

Initialement, avant même l'entrée sur le terrain et pendant la construction de notre projet de thèse au travers de nos lectures exploratoires, nous souhaitions adopter une posture relativement détachée de notre terrain afin de limiter le biais de subjectivité induit par l'interaction du chercheur avec les membres de l'organisation (Raoul, 2002).

Dès l'intégration effective au sein des Compagnons, notre responsable hiérarchique a insisté en réunion : « *Nous attendons de vous d'être force de proposition. Il faudrait que vous puissiez intervenir librement et dire : je peux proposer ceci ou on pourrait l'aborder de telle manière. Donc que vous soyez force de proposition, dès les premiers mois* ». Cette requête à laquelle s'ajoutait notre premier échange avec le Secrétaire Général qui indiquait que la « *réussite attendue reposait fortement sur nos épaules* » a conduit un premier virage dans notre posture que nous pensions initialement détachée du terrain. Nous identifions alors que l'une des premières causes de virage postural est liée à l'attente des supérieurs hiérarchiques sur le terrain.

La deuxième cause nous ayant conduits dans une posture plus impliquée est reliée aux acteurs opérationnels du terrain et plus particulièrement aux référents régionaux. Ces acteurs pouvaient être de réels facilitateurs pour l'obtention d'entretiens avec d'autres acteurs ou avec les jeunes bénéficiaires, ils nous fournissaient également de nombreux renseignements quant aux profils des jeunes ou aux difficultés rencontrées chemin faisant... Ils étaient, ainsi, une source de richesse pour la collecte et la compréhension de données. Ces acteurs souhaitaient, parfois, que

nous échangeons avec eux sur leurs pratiques, ils voulaient également tenter de nouvelles méthodes afin de répondre aux problématiques rencontrées telles que l'engagement des jeunes, ou leur manque d'autonomie. Ainsi, nous avons partagé, avec eux, nos analyses et avons collectivement pensé à des facteurs, pratiques qui pourraient y répondre. Cette méthode relate bien l'implication du chercheur face à des acteurs parfois démunis ou dans une posture très opérationnelle les restreignant dans leurs prises de recul et d'analyse des situations. Rappelons que nous étions également employés par les Compagnons et que cette mission (non initialement prévue) s'avérait être reliée au projet étudié, qu'il nous était donc impossible de la refuser et qu'elle était, pour nous, une chance supplémentaire dans l'accès et la compréhension de notre terrain.

Le troisième facteur ayant influencé notre évolution est relatif aux bénéficiaires eux-mêmes. Notre recherche et notre présence sur le terrain nous permettaient de suivre, de manière longitudinale, les jeunes bénéficiaires tout au long de leurs parcours 100% inclusion, en programmant des échanges le plus régulièrement possible afin de comprendre ce qu'ils retenaient du contenu de leur étape, ce qu'ils avaient apprécié ou non et l'avancement de leurs projets. Nous souhaitions donc, pour répondre à cet objectif de recherche, mobiliser les entretiens semi-directifs (Romelaer, 2005). Or, la mise en œuvre méthodologique s'est avérée bien plus complexe que prévue. En effet, nous avons fait face à deux difficultés majeures : la première étant la difficulté d'accès aux répondants (difficulté dans la programmation d'un entretien, en d'autres termes les bénéficiaires ne répondaient pas à nos sollicitations) et la seconde étant la difficulté de recueil de données et notamment de verbatims auprès de ces bénéficiaires (il existait un réel décalage entre la compréhension du chercheur et celle des bénéficiaires).

Bien que nous n'ayons pas considéré, de prime abord, le questionnement de l'inclusion organisationnelle et professionnelle comme étant sensible, nous avons finalement pu constater, dès notre entrée sur le terrain en novembre 2020, que notre étude ne serait pas neutre en termes de sensibilité.

La sensibilité de notre public bénéficiaire répondant a impliqué un « bricolage méthodologique » ayant impacté notre posture.

Nous dirions que cette adaptation nécessaire vis-à-vis d'un public « éloigné » du milieu du chercheur, permettait un questionnement profond tant dans le comportement à adopter (empathie, non jugement, manière de se tenir en entretien au travers d'une posture d'écoute active) dans les pratiques notamment communicatives à mettre en œuvre, que dans l'implication

sur le terrain de recherche afin de construire une réelle relation de confiance. Ainsi, nous prenions régulièrement des nouvelles des jeunes, nous étions présents sur le terrain, lors des ateliers, par exemple. Ceci créait une relation de proximité qui favorisait les échanges et la compréhension mutuelle lors des entretiens menés. Nous avons dû, ainsi, pour répondre à nos attentes méthodologiques et d'accès à ce public sensible, développer une posture plus impliquée en nous faisant connaître et en développant une relation de confiance avec les bénéficiaires. Nous reviendrons, plus précisément, sur nos adaptations méthodologiques face à ce public sensible dans notre partie méthodologique.

Enfin, le dernier facteur ayant conditionné notre évolution est en lien avec la commande organisationnelle, à savoir, penser l'après 100% inclusion et pérenniser le projet d'inclusion au sein des Compagnons. Pour ce faire, le coordinateur national a souhaité travailler en collaboration avec les référents régionaux d'IDF et PDL (régions ayant prolongé d'un an le dispositif) ainsi qu'avec nous-mêmes. Nous nous rapprochions alors de la méthodologie de recherche action, avec la posture impliquée par cette dernière. Cette réflexion collective quant à la pérennisation s'est notamment appuyée sur les travaux que nous avons menés, notamment, par rapport aux profils des bénéficiaires.

Ainsi, au travers de ces différents facteurs, notre posture de chercheur qui se voulait être détachée du terrain a été, en réalité, beaucoup plus impliquée que prévue.

À retenir Section 2.

Alors que nous envisagions l'adoption d'une posture relativement détachée de notre terrain de recherche afin de limiter le biais de subjectivité induit par l'interaction du chercheur avec les membres de l'organisation (Raoul, 2002), nous avons fait évoluer notre posture vers plus d'implication à cause de quatre facteurs :

1. Nous avons reçu l'injonction par notre supérieur hiérarchique, au cours de l'une des premières réunions, d'être « *force de proposition* ».
2. Les acteurs opérationnels, notamment les référents régionaux, étaient pour nous des facilitateurs pour la réalisation des entretiens avec les jeunes bénéficiaires. En retour, dans une logique de don contre don, ils souhaitaient des échanges réguliers sur leurs pratiques, la compréhension de leurs problématiques et le partage de nos analyses.
3. Les bénéficiaires interrogés, dans le cadre des entretiens semi-directifs, nous ont conduits à développer une relation de confiance avec ces derniers afin d'obtenir du matériau empirique. Nous avons donc approfondi notre connaissance sur les travaux de « recherche sensible » et avons modifié notre posture de chercheur peu rassurante pour ce public.
4. La pérennisation du projet « 100% inclusion » a conduit le coordinateur national à développer des actions de recherche, actions dans lesquelles nous étions pleinement impliqués.

SECTION 3 : UN CHOIX DE POSTURE EPISTEMOLOGIQUE

L'épistémologie est « l'étude de la constitution des connaissances valables » (Piaget, 1967). Tout travail de recherche repose, ainsi, sur une certaine vision du monde. Comme l'indiquaient Allard-Poesi et Perret (2014), expliciter les présupposés épistémologiques répond à deux objectifs : contrôler la démarche de recherche et en accroître la valeur.

Choisir et expliciter son courant épistémologique est important pour identifier les présupposés de la recherche et pour comprendre l'implication des choix effectués permettant de légitimer la connaissance produite.

Nous reviendrons ici, plus précisément, sur les grands paradigmes épistémologiques reconnus dans les sciences de gestion (1.), nous conduisant à justifier notre choix qui s'est porté sur une approche interprétativiste ajustée (2.), avant de préciser, finalement, les critères de validité de notre recherche (3.).

1. Les paradigmes épistémologiques de la recherche

Quatre grands paradigmes épistémologiques sont à noter dans les recherches conduites en sciences de gestion. Nous précisons, ici, leurs contenus.

Le positivisme et le néopositivisme ont pour postulat une ontologie réaliste, c'est-à-dire que la science a pour visée d'établir une connaissance valide de la réalité indépendante et extérieure au chercheur (Allard-Poesi et Perret, 2014). Le chercheur doit alors se placer en position extérieure à son terrain d'étude afin de tenter d'atteindre l'objectivité, il est donc indépendant de son objet de recherche. L'objectif, pour le chercheur, est de découvrir des modes de fonctionnement dits universels (Girod-Séville et Perret, 1999, Giordano, 2003) afin d'accéder à cette réalité objective. Ainsi, le raisonnement mobilisé dans ce cadre est hypothético-déductif. La légitimité des connaissances produites dans ce courant repose sur trois critères : la validité interne, qui s'appuie sur la cohérence de l'utilisation des construits et concepts avec le phénomène à étudier ainsi que sur la précision, la quantité et la variété des données collectées, la validité externe qui se questionne quant à la généralisation des résultats obtenus (la mise à l'épreuve de connaissances repose sur des tests dans une perspective de réplification, on parle de reproductibilité) et enfin, la fiabilité décrite comme étant la stabilité et constance des résultats en fonction du chercheur et des techniques mobilisées (Avenier et Thomas, 2012).

Cette dernière peut être évaluée, notamment, grâce à la transparence du chercheur. Ainsi, un autre chercheur qui souhaiterait conduire la même étude devrait arriver aux mêmes résultats. La connaissance produite par les positivistes est donc objective et acontextuelle, indépendante de l'individu et des interactions entre acteurs (Girod-Séville et Perret, 1999, p.18).

Le réalisme critique se décline en une ontologie réaliste, une épistémologie relativiste et un jugement rationnel et critique qui a pour dessein la transformation de mécanismes générateurs et (re)producteurs d'injustices sociales (Rapin et Gendron, 2022). Cette ontologie situe le monde dans un espace-temps donné, il est ainsi en constante évolution et est composé de trois strates imbriquées : le réel, l'actuel et l'empirique (Bhaskar, 2008, 2017). Le monde réel ne peut être expliqué que si l'on en conçoit les mécanismes sous-jacents. Le réel comporte des structures et des mécanismes qui vont pouvoir agir sur ce dernier. « *Outre ses structures et mécanismes, le domaine réel est considéré par le réalisme critique comme un système ouvert. Il s'agit d'un système non contrôlé par l'humain et complexe de par la multiplicité de ses structures et mécanismes en interaction* » (Rapin et Gendron, 2022, p.69). L'actuel est un domaine où les événements vont se produire (ou non) selon l'activation (ou non) de certains mécanismes. Enfin, le domaine empirique est celui des scientifiques qui vont percevoir les éléments se déroulant dans l'actuel. Le rôle des chercheurs est donc d'expliquer les structures, propriétés et mécanismes d'interaction avec le domaine réel (Ballard et al., 2016). Le réalisme critique, au travers de l'épistémologie relativiste, conduit à considérer que l'exercice d'un jugement rationnel permet de déterminer la meilleure explication possible à un événement. En résumé, la finalité de la connaissance repose sur l'action d'imaginer le fonctionnement des mécanismes générateurs qui sont à l'origine des événements observés par l'identification de ces mécanismes et par la détermination de la manière dont ils sont activés en fonction des contextes. On dit de ce réalisme qu'il est critique car son objectif est de dévoiler les mécanismes d'oppression afin de permettre leur modification (Dufour, 2013, p.57).

Une recherche conduite dans le cadre d'une épistémologie de réalisme critique doit, pour être considérée comme valide, montrer le cheminement cognitif qui conduit du matériau empirique aux résultats annoncés. Il convient d'explicitier les opérations effectuées pour la constitution et la construction de ce matériau. La validité interne repose sur la qualité des inférences réalisées non pas pour établir des similitudes mais pour identifier les causes des phénomènes étudiés. Il est alors suggéré à l'auteur de présenter des matériaux bruts (verbatim) et leur interprétation ainsi que de montrer le processus de montée progressive en abstraction (la méthode GIOIA, s'inscrit parfaitement dans cette démarche) (Avenier et Thomas, 2012).

Ainsi, c'est le pouvoir explicatif du modèle qui constitue l'élément de sa validité (Glaser, 2004). La validité externe, quant à elle, est évaluée au travers du degré d'abstraction du modèle explicatif proposé qui peut, en permanence, être modifié et enrichi par des mises à l'épreuve successives prenant la forme de comparaison plutôt que de réplique (Glaser, 2004).

L'interprétativisme rejoint l'ontologie relativiste impliquant qu'il existe non pas un réel unique mais de multiples réels socialement construits, la réalité en tant que telle n'existe donc pas. Il y a donc une non-séparabilité entre le chercheur et le phénomène qu'il observe. Le chercheur, au travers de son analyse, propose une interprétation de la réalité socialement construite. Cette approche implique de comprendre les intentions et motivations des individus qui jouent un rôle clé dans la création de leur réalité (Allard-Poesi et Maréchal, 1999). Le contexte est donc un élément important à prendre en considération. Adopter cette posture signifie que le chercheur doit comprendre les interprétations que les acteurs vont donner à des situations. Ces significations sont situées de manière spatio-temporelle. En résumé, le chercheur devra, dans cette posture, s'intéresser à la réalité perçue et vécue par les acteurs, il est donc dépendant de son objet de recherche.

Dans ce courant, l'évaluation de la légitimité des connaissances produites repose sur la crédibilité : l'interprétation du chercheur est-elle crédible ? Peut-on trouver un accord inter-individuel sur la conception de ce phénomène sous cette forme ?

Ceci implique, pour le chercheur, de proposer une description dense et précise du phénomène. Nous reviendrons, plus précisément, dans le point 2, sur les critères de validité de la connaissance d'une telle approche en mobilisant Sandberg (2005).

La logique dominante est inductive ou abductive mais ne peut être déductive puisqu'il n'existerait pas de création de valeur ajoutée dans ce cas.

La rigueur des inférences interprétatives se justifie par le dialogue avec les acteurs du terrain interrogés et avec les acteurs de la communauté scientifique concernée ainsi que par le travail mené pour assurer une validité transgressive (Avenier et Thomas, 2012). La validité externe, lorsque les connaissances générées sont de type descriptif, ne se pose pas. Il est seulement attendu du chercheur qu'il permette de montrer des descriptions épaisses afin de faciliter la compréhension de l'interprétation et son adaptation dans une mobilisation éventuelle d'un autre contexte.

Le constructivisme n'a pas de modèle ontologique. En effet, cette posture implique pour le chercheur d'avoir un questionnement sur la possibilité même d'accéder au réel, il ne peut donc avoir accès au réel qu'en tentant de le transformer. Cette visée transformatrice est ce qui distingue, de manière fondamentale, le mode constructiviste de la production de la connaissance du mode interprétativiste fondé sur la compréhension d'une situation donnée. Avec le constructivisme, la posture du chercheur est donc inséparable avec le phénomène observé. Toute réalité est donc construite, par ce dernier, à partir de sa propre expérience dans le contexte d'action de la recherche (Thiétart, 2003). Ainsi, à l'inverse de la posture positiviste, le chercheur et son objet de recherche sont dépendants, il tentera alors de produire des connaissances en coconstruisant avec les acteurs.

Dans cette posture, la légitimité des connaissances produites est évaluée au travers de l'adéquation des méthodes avec le projet de connaissance du chercheur. Cela implique, pour le chercheur, d'être dans une explicitation du travail épistémique sur sa dynamique de recherche ainsi que sur les méthodes mobilisées et analyses réalisées. Le mot clé est alors : transparence. La validité interne est évaluée de la même manière que pour le paradigme épistémologique réaliste critique. La validité externe, quant à elle, a pour visée d'examiner si des connaissances génériques qui correspondent à la généralisation théorique, réinterprétées dans d'autres contextes, peuvent fournir des repères adaptés et viables.

Tableau 12 : Les différentes approches épistémologiques (inspiré d'Avenier et Thomas, 2012)

	Courant positiviste	Courant réalisme critique	Courant constructivisme	Courant interprétativiste
But de la connaissance	Identifier des régularités et configurations de surface	Identifier des mécanismes générateurs à l'origine des événements observés et leurs modes d'activation en fonction des contextes	Construire des modèles intelligibles de l'expérience humaine, offrant des repères adaptés et viables pour organiser le monde de l'expérience	Comprendre comment les individus donnent du sens aux expériences qu'ils vivent
Type d'étude de cas mobilisable	Exploration	Explication abductive	Modélisation abductive	Description interprétative

Fiabilité	Transparence, réplication et fiabilité des mesures reposent sur le protocole de base de données du cas. Codage croisé	Intelligibilité du cheminement cognitif à partir du matériau empirique (codages successifs, cf GIOIA)	Intelligibilité du cheminement cognitif à partir du matériau empirique (codages successifs, cf GIOIA)	Confiance, crédibilité, authenticité. Descriptions épaisses. Explication de la manière dont les interprétations ont été vérifiées
Qualité des inférences	Justification de la rigueur de la procédure analytique	Plausibilité des explications fournies sur les similarités ou différences observées	Explication du raisonnement utilisé pour construire le modèle	Explication du raisonnement utilisé pour construire l'interprétation finale
Qualité du construit	Spécification du cadre théorique précis, quantité, prévision, variété des données, triangulation	Pouvoir explicatif du modèle. Précision et variété du matériau empirique	Adéquation fonctionnelle et viabilité du modèle pour agir dans un contexte considéré. Réflexion critique	Narrations soutenues par des descriptions épaisses du contexte en donnant la parole à tous les acteurs. Réflexivité
Mise à l'épreuve (Validité externe)	Tests quantitatifs d'hypothèses. Réfutation, réplication	Pragmatiques : effets de l'activation des MG dans différents contextes au travers d'études qualitatives et quantitatives	Pragmatiques : recherches qualitatives. Recontextualisation de la connaissance	Pas de mise à l'épreuve

2. Le choix de la posture interprétativiste ajustée

Alors que Dumez (2010) propose aux chercheurs de construire leur propre discours en regardant « *ce qui s'est dit d'intelligent dans chacun des courants qui se sont constitués en épistémologie* » (p.61), nous répondons à cette proposition puisque nous ne pensons pas nous inscrire pleinement et totalement dans une seule et unique approche. En effet, plusieurs éléments nous ont conduits à ajuster notre ancrage épistémologique en nous inspirant de différents courants.

Nous notons que certaines thèses adoptent également des postures épistémologiques adaptées (Benoist, 2024).

Nous nous situons, initialement, dans une perspective interprétativiste puisque nous nous intéressons à la réalité des jeunes en situation de décrochage et aux différents agents socialisateurs qui les entourent au sein du projet 100% inclusion dans une perspective compréhensive. Nous avons tenté de comprendre les significations, motivations et intentions attribuées par les individus à la réalité construite socialement (Allard-Poesi et Maréchal, 1999). La réalité est donc une donnée construite, dépendante des conditions dans laquelle elle est énoncée et en tant que chercheurs, nous tentons de comprendre le sens donné par les jeunes décrocheurs à la réalité et aux expériences vécues, notamment dans le cadre du programme d'intégration (Allard-Poesi et Perret, 2014 ; Avenier et Thomas, 2015).

Concernant la question de la gnoseologie (la connaissance que nous souhaitons construire), nous pouvons dire que, dans le cadre de notre recherche, nous souhaitons porter l'attention sur la réalité de façon relativiste, c'est-à-dire que la signification sur laquelle les participants à une situation s'accordent sera considérée comme « réalité intersubjective » (Sandberg, 2005).

Nous devons, alors, dans le cadre de notre recherche, analyser l'interprétation subjective des acteurs par la déduction de leurs récits. Nous observerons, ensuite, les éléments de régularités entre les diverses interprétations qui nous conduiront à révéler une « réalité intersubjective ».

Pour ce faire, nous élaborons de la connaissance (question méthodologique, selon Sandberg, 2005), en adoptant une approche dite contextualisée de nos données. La compréhension du contexte social dans lequel évoluent nos sujets est fondamentale (Berger et Luckmann, 2007). Ainsi, nous ne pourrions pas généraliser nos résultats de manière statistique mais bien de manière descriptive (Lincoln et Guba, 2000). Nous nous efforcerons alors d'être transparents quant à nos interprétations afin de permettre au lecteur de les comprendre (Avenier et Gavard-Perret, 2012). Pour ce faire, nous précisons de manière détaillée notre contexte de recherche afin de permettre la transférabilité des connaissances vers d'autres contextes d'études. Nous montrerons, également, les étapes nous ayant amenés à la construction de nos résultats empiriques.

Notre conception de la réalité telle que précédemment décrite est complétée, selon nous, par l'existence d'une réalité externe à ces individus. Les jeunes en décrochage le sont dans un contexte scolaire, familial, professionnel particulier qui les entourent et constitue des données complémentaires importantes pouvant jouer sur leur perception.

Ainsi, selon nous, il existe des interactions entre les jeunes en situation de décrochage et leur environnement relatif aux différents moments de socialisation (primaire, secondaire). Ainsi, la réalité constitue également une donnée extérieure aux acteurs.

Cette conception nous amène à nous positionner du côté du réalisme critique. Il existe, ainsi, un monde extérieur indépendant des acteurs mais la connaissance est également construite socialement et historiquement (Rapin et Gendron, 2022).

Notre travail d'analyse des trajectoires de socialisation des jeunes en situation de décrochage a donc pour fonction de comprendre et de mettre en évidence les différents « mécanismes générateurs » qui peuvent influencer cette trajectoire de socialisation, au-delà de ce que peuvent en dire les interviewés, c'est-à-dire, au-delà de l'interprétation qu'ils en donnent.

Enfin, nous avons également été amenés à mobiliser une épistémologie constructiviste, relative au temps long et à notre implication sur notre terrain de recherche dans le cadre de notre thèse CIFRE. En effet, notre rôle et les attentes formulées par les acteurs du terrain nous ont conduits à être de plus en plus impliqués avec eux dans la conception des étapes du programme. Les échanges réguliers avec certains référents régionaux pouvaient, ainsi, conduire ces derniers à questionner leurs pratiques et à les faire évoluer sur leur réalité : « *parler avec toi et échanger sur ce que tu me présentes ça m'aide beaucoup. Je me dis que pour l'année prochaine, il va falloir penser à faire autrement pour travailler l'engagement des jeunes. Il faut qu'on en reparle* » (RRIDF), tout comme nos échanges avec les jeunes, qui pouvaient mettre en lumière leurs qualités, leur redonnant parfois confiance : « *quand j'y pense, quand vous me demandez la prochaine étape, je me dis que j'ai déjà fait pas mal de chemin, en fait, et que je m'approche de la réussite. Ça me donne la foi d'y arriver !* » (échange informel à la fin d'un entretien avec un bénéficiaire de PDL).

Nos interactions, avec les acteurs du programme, peuvent venir transformer leurs conceptions, les entretiens semi-directifs ou les échanges plus informels ne sont pas uniquement utiles pour notre recherche mais ils contribuent également aux acteurs qui viennent à remettre en question leurs pratiques. Nous les amenions, ainsi, à questionner et transformer leur réalité.

De plus, de nombreuses attentes sont formulées plus ou moins directement à notre rencontre. Notre présence et notre recherche suscitent, ainsi, des ambitions plus larges que celles de la compréhension des trajectoires de socialisation des jeunes. En effet, on attendait parfois de nous de faire remonter des données ou des difficultés au siège, comme dans le cas de la référente en PACA qui souhaitait que nous informions le siège de l'impossibilité de tenir les chiffres quantitatifs et qu'il fallait ainsi « *mieux faire du qualitatif en intégrant les jeunes un par un* ».

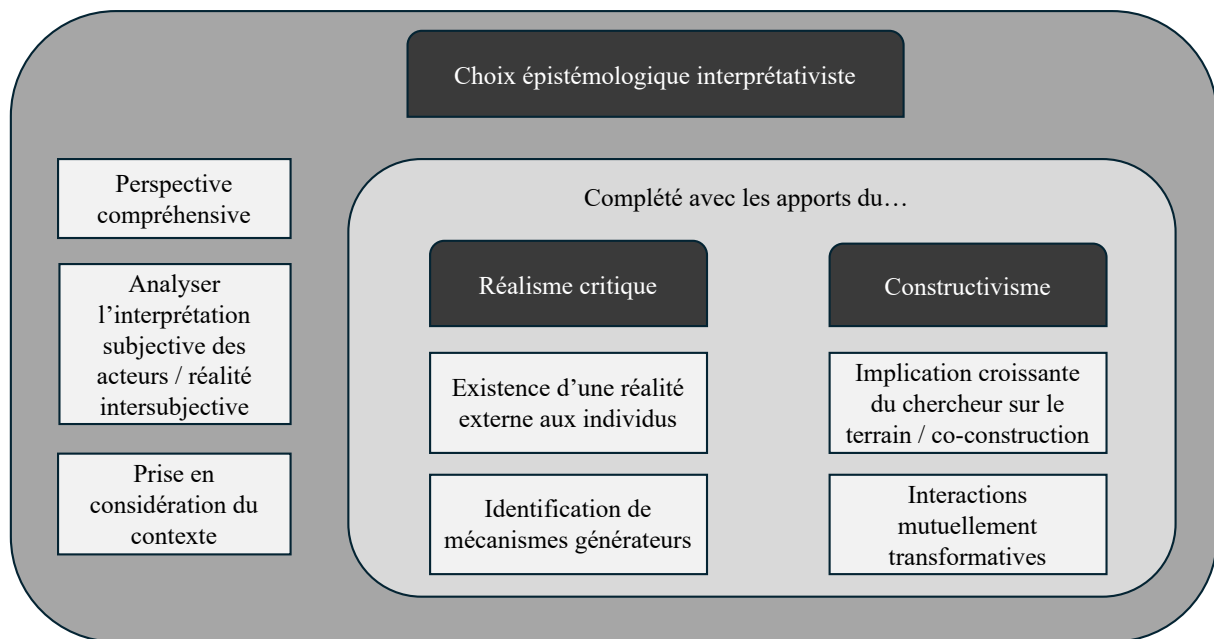
Notre rôle était plus vaste que celui de la seule approche empathique puisque l'on attendait de nous un réel engagement. Nous pourrions alors parler, dans le cadre de notre projet de recherche, d'interactions mutuellement transformatives (Giordano, 2003). Concrètement, ceci s'est traduit, à deux reprises, par l'adoption d'une méthodologie de recherche action en réfléchissant collectivement à l'évolution des projets régionaux (en faisant fluctuer différentes variables d'une année sur l'autre) et à la pérennisation du dispositif 100% inclusion en région.

En résumé, notre positionnement est interprétativiste car la démarche de notre travail se veut être compréhensive. Nous tentons de comprendre les trajectoires de socialisation des jeunes en situation de décrochage dans le cadre d'un processus de réintégration dans l'emploi et dans la formation.

Notre recherche porte une intention de découverte, d'explication et met en évidence l'existence d'une réalité extérieure aux jeunes en situation de décrochage ainsi que des interactions multiples dans un contexte spécifique et avec de multiples acteurs. Nous nous inscrivons, ainsi, dans les travaux sur le réalisme critique en tentant de comprendre les mécanismes générateurs. Notre recherche a également pour objectif de permettre aux acteurs interrogés de s'approprier les apports de cette recherche dépassant ainsi le réalisme critique. Dans une logique épistémologique constructiviste, l'interaction que nous avons avec les jeunes et les acteurs du projet nous conduisent à identifier des influences réciproques à visée transformative.

Ainsi, notre ancrage épistémologique est construit à partir de multiples influences constructivistes et réalistes critiques organisées autour d'un interprétativisme constituant le socle de notre travail.

Figure 16 : notre positionnement épistémologique revisité



3. Les critères de validité de la recherche : comment justifier la connaissance produite ?

Notre posture interprétativiste ajustée nous conduit à mobiliser différents critères de validité de la recherche. Premièrement, nous nous inspirons de Sandberg (2005) qui liste trois critères de validité de la connaissance : validité communicationnelle, pragmatique et transgressive. Nous détaillons ces validités dans le tableau 13 suivant. Deuxièmement, nous proposons de compléter ces critères puisque notre approche épistémologique fait écho, également, au réalisme critique et au constructivisme.

Comme explicité dans le point 1, la légitimité des connaissances produites dans le cadre de l'épistémologie interprétativiste repose sur la crédibilité de l'interprétation du chercheur. Plusieurs critères de validité vont ainsi dans ce sens, c'est ce que nous présentons maintenant.

Tableau 13* : Les critères de validité de l'approche interprétative selon Sandberg (2005)

Critères de validité	Conséquences méthodologiques
<p>Validité communicationnelle</p> <p>S'assurer que la connaissance produite est partagée par une « communauté interprétative » destinée à vérifier la cohérence des interprétations</p>	<p>Multiplier les points de vue dans la collecte de données</p> <p>Dialoguer avec les participants sous la forme d'une conversation en les incitant à reformuler ou préciser leurs propos</p> <p>Échanger sur l'analyse des données au long de la thèse et avec des personnes variées (issues du contexte professionnel ou académique)</p> <p>Assurer une cohérence interprétative des données en vérifiant que l'ensemble du matériau empirique correspond bien à l'interprétation formulée</p>
<p>Validité pragmatique</p> <p>Réduire l'écart entre ce que les individus disent faire et ce qu'ils font réellement. Les participants décrivent généralement leurs expériences de manière faussée.</p>	<p>Demander aux participants d'illustrer au travers d'exemples</p> <p>Réaliser des observations formelles ou informelles</p> <p>Participer à l'expérience étudiée</p>
<p>Validité transgressive</p> <p>Aider le chercheur à prendre conscience des cadres implicites qui guident l'analyse et qui sont tenus pour acquis</p>	<p>Analyser l'ensemble des données primaires et secondaires du matériau entretien, échange informel... ainsi que les contradictions et tensions dans ce matériau</p> <p>Identifier les biais interprétatifs dans la posture de chercheur</p>

**Tableau inspiré de Djabi (2014)*

Dans notre cas, nous avons veillé à la validité communicationnelle en réalisant des entretiens non seulement avec les bénéficiaires mais également avec de nombreux agents socialisateurs (réfèrent régional, formateur, entreprise) afin d'obtenir de multiples points de vue sur la trajectoire de socialisation. De plus, notre présence très régulière sur le terrain, grâce au dispositif CIFRE, nous a permis d'avoir de nombreux échanges informels qui ont complété notre connaissance. Nous avons également adapté les entretiens semi-directifs à destination des jeunes en situation de décrochage, comme nous l'expliquerons, plus en détail, dans la

méthodologie de collecte des données. Concernant l'analyse de nos données, nous avons partagé, très régulièrement, nos résultats avec notre directeur de thèse mais également avec les membres de notre terrain (notamment les référents régionaux) afin d'obtenir leurs avis, vérifier si notre compréhension était « entendable » et s'il ne pouvait pas y avoir d'autres interprétations possibles.

Nous avons contrôlé la validité pragmatique en mobilisant, à de nombreuses reprises, l'observation avant même la réalisation des entretiens semi-directifs. Notre immersion sur le terrain nous a permis de vivre les étapes avec les différentes vagues de jeunes et ainsi de réduire l'écart entre ce dont les jeunes parlaient et ce qu'ils faisaient concrètement.

Enfin, nous avons pris soin de contrôler la validité transgressive en tenant un journal de bord impliquant obligatoirement une partie de ressenti face à la situation observée ou face à l'entretien mené. Nous avons également pu noter tous les « petits » éléments informels tant lors de réunions d'équipes que lors de nos observations (disposition de la salle, tenue vestimentaire...). De plus, nous avons tenté d'être transparents en analysant notre posture de chercheur en thèse CIFRE au sein de notre terrain de recherche, ce qui nous a d'ailleurs conduits à identifier que nous n'étions pas dans une posture épistémologique unique mais bien dans une posture ajustée.

Notre recherche fait également écho au cadre épistémologique du réalisme critique qui, pour être valide, doit montrer le cheminement cognitif allant du matériau collecté aux résultats annoncés. Pour ce faire, nous avons présenté, tout au long de nos résultats, un encadré méthodologique nous permettant de montrer le processus de montée en abstraction par la mobilisation du codage au travers de la méthode GIOIA. De plus, nous présentons également nos tableaux de codage dans les parties associées à nos résultats. La validité externe d'une recherche, sous ce cadre épistémologique, implique que ce modèle explicatif puisse être enrichi par comparaison. Nous suggérerons des pistes de comparaison dans d'autres contextes de recherche lors de l'établissement des limites et perspectives de recherche.

Enfin, l'écho au constructivisme implique, pour notre recherche, d'être transparents sur les méthodes mobilisées et les analyses réalisées. C'est ce que nous faisons en explicitant notre posture épistémologique ainsi que notre démarche méthodologique dans cette partie. La validité interne est semblable à celle de l'approche du réalisme critique. La validité externe, dans notre cas, pourra être évaluée par la possibilité de généralisation théorique dans d'autres contextes, notre modèle et l'analyse de ces trajectoires pouvant servir de repères, par exemple, pour d'autres publics que ceux en situation de décrochage.

À retenir Section 3.

Cette section avait pour objectif de présenter les différentes postures épistémologiques existantes et de justifier l'inscription de notre recherche dans plusieurs approches : l'interprétativisme, le réalisme critique et le constructivisme. Nous parlons, alors, dans la suite de ce travail, d'approche interprétativiste ajustée.

Nous revenons également sur les différents critères permettant d'évaluer la validité de cette recherche en nous inspirant de Sandberg (2005) et des différents critères de validité relatifs aux approches épistémologiques choisies.

Synthèse du Chapitre 5

→ Le type de contrat auquel nous avons été confrontés (contrat CIFRE) a eu un impact sur notre positionnement en tant que chercheur. La posture organisationnelle du chercheur implique, pour celui-ci, d'être conscient de son impact sur le terrain et d'en référer dans une logique de transparence de la recherche.

→ Notre posture a été évolutive : nous avons initialement souhaité conserver une distance avec notre terrain de recherche mais, dans les faits, plusieurs facteurs sont venus appuyer une posture plus impliquée sur le terrain, posture qui se traduit même dans notre discours lorsque nous parlons du terrain en utilisant le « nous ».

→ Ce positionnement nécessite également une clarification de posture épistémologique qui se veut être interprétativiste ajustée. Nous souhaitons porter l'attention sur la vérité de façon relativiste en considérant la réalité comme intersubjective (Sandberg, 2005). Nous adoptons une approche contextualisée de nos données en évaluant que la compréhension du contexte social est fondamentale (Berger et Luckmann, 2007). Nous soulignons qu'il existe une réalité externe aux individus interrogés et souhaitons identifier des mécanismes générateurs (approche du réalisme critique) dans les trajectoires de socialisation. Enfin, notre posture sur le terrain de recherche et nos interactions avec les interviewés nous conduisent à nous positionner également du côté du constructivisme. Nous nous inspirons, enfin, des critères de validité de la connaissance relatifs à ces postures et permettons au lecteur d'évaluer notre travail.

CHAPITRE 6 : METHODOLOGIE DE COLLECTE DES DONNEES

L'objectif de ce chapitre est de présenter notre méthodologie de collecte de données. Pour ce faire, nous présentons, dans une première section, le choix d'un terrain unique, composé de quatre cas enchâssés. Dans une seconde section, nous reviendrons sur notre choix de la mobilisation de l'entretien semi-directif et de ses adaptations nécessaires que nous pourrions appeler « bricolages » méthodologiques. La troisième section traitera de la mobilisation de l'observation dans notre collecte de données. Enfin, la quatrième section précisera notre collecte de données secondaires.

SECTION 1 : UN TERRAIN UNIQUE COMPOSE DE QUATRE CAS ENCHASSES

La recherche qualitative qui souhaite aborder l'analyse de phénomènes se doit de présenter, de manière détaillée, le contexte dans lequel se déroule l'étude afin de repositionner le problème étudié dans ce contexte (Rispal, 2002).

Ainsi, nous avons détaillé, précédemment, notre terrain de recherche des Compagnons du Devoir pour ensuite aborder chacun des cas étudiés dans cette organisation, représentée par les différentes régions ayant mis en œuvre le dispositif 100% inclusion. Nous ne reviendrons pas en détail sur la présentation de ces cas mais proposons, ici, de comparer ces derniers selon plusieurs critères. Nous décrivons chacun de ces critères et justifions leurs intérêts dans la comparaison.

Nous exposons, ici, en nous référant à la définition de la méthode des « cas », les éléments qui nous ont conduits à « choisir » un cas unique, celui des Compagnons du Devoir et du Tour dans France dans un contexte de projet d'inclusion (1.), pour ensuite, dans un second temps, justifier notre design de recherche enchâssé, avec nos quatre sous cas différenciés selon plusieurs critères (2.).

1. Le « choix » d'un cas unique

La méthode des cas nous a paru tout à fait pertinente, au-delà de l'opportunité représentée par notre convention CIFRE. En effet, ayant orienté notre question de recherche dans un objectif de compréhension de trajectoire de socialisation, la méthode des cas nous a semblé pertinente (Rispaal, 2002 ; Yin, 2003).

La définition de ce qu'est un cas a été portée par plusieurs auteurs (Yin, 1981, Dumez, 2013). Nous définissons, ainsi, un cas en tant que « singularité susceptible d'être isolée », « une structure » composée d'une « frontière plus ou moins floue » qui peut être déterminée de manière empirique ou abstraite (théorie, observation) (Dumez, 2013, p.13 et 14).

Yin (2003) préconise l'étude d'un cas unique dans plusieurs situations, afin de tester une théorie, d'étudier un cas présentant un caractère d'unicité ou un cas extrême, de révéler un phénomène peu accessible à la communauté scientifique, c'est-à-dire un phénomène rare. Sélectionner un cas unique peut s'avérer intéressant également si le cas comporte le phénomène étudié, que le contexte d'étude investi doit être étudié en profondeur ou que le phénomène étudié est abordé de manière longitudinale (Royer et Zarlowski, 2007).

Dans le cadre de notre thèse CIFRE, nous avons eu l'opportunité d'être en immersion sur notre terrain de recherche des Compagnons du Devoir pendant trois années.

Ainsi, nous ne pouvons pas réellement dire que nous avons « choisi » le cas des Compagnons du Devoir car, en réalité, il s'est imposé à nous, dans le cadre de notre convention CIFRE.

La nécessité de compréhension de ce terrain particulier et assez complexe, par sa densité et son fonctionnement, nous a conduits à ne sélectionner que ce seul terrain. Cependant, nous avons, tout de même, réalisé quelques entretiens avec d'autres organismes (Sport dans la ville, ...) ayant mis en œuvre le dispositif 100% inclusion afin de comprendre, plus précisément, les spécificités de l'organisation des Compagnons dans la conduite de ce dernier. Ainsi, nous avons pu déterminer la place prééminente du métier dans le cadre de l'inclusion chez les Compagnons. Nous aurions souhaité élargir notre étude en sélectionnant une organisation qui semble partager plusieurs caractéristiques avec les Compagnons du Devoir, notamment en termes de valeurs, à savoir l'armée. Nous n'avons pas eu le temps de réaliser cette étude comparative, qui peut s'avérer intéressante pour la suite de nos travaux, notamment pour tester le modèle que nous souhaitons établir.

2. Les différents sous-cas enchâssés

Miles et Huberman (2003) précisait que le cas pouvait contenir des cas enchâssés (Yin, 2003) et ainsi ne pas être abordé en tant qu'entité monolithique (p.57).

Plusieurs sous-unités d'analyse, au sein du cas, sont alors identifiées et la recherche se concentre, à la fois, au niveau du cas d'ensemble mais également dans chacune des sous-unités (Yin, 2003).

Yin (2003) soulignait que la mobilisation de cas enchâssés permettait de multiplier les axes d'approche du phénomène conduisant ainsi à une meilleure compréhension de ce dernier, faire émerger d'autres types de compréhensions, notamment dans la possibilité de trouver des explications contraires. Finalement, la mobilisation de ce design enchâssé renforce la validité interne de l'étude.

Nos différents sous cas, au sein de l'organisme des Compagnons du Devoir, sont distingués en fonction du public bénéficiaire cible identifié (QPV et/ou ZRR) et profil de ce public, du profil du référent régional et des acteurs de l'inclusion en interne ou externe (entreprise, formateur externe) ainsi que du contenu des étapes mis en œuvre régionalement dans le cadre du parcours. Finalement, cela revient à considérer les quatre territoires ayant mis en œuvre le dispositif et leurs spécificités.

Pourquoi différencier les publics bénéficiaires ?

Alors que certaines régions ayant mis en place le dispositif avaient pour mission de se concentrer sur les publics issus de Quartiers Prioritaires de la Ville (QPV) et d'autres sur les publics issus de Zones Rurales à Revitaliser (ZRR), nous avons pu constater que ce premier critère, distinctif des publics bénéficiaires, avait des conséquences, notamment car l'accompagnement proposé n'était pas exactement le même relativement à certains besoins spécifiques, notamment le besoin d'accompagnement (Tassigny et al., 2022).

Distinguer les bénéficiaires s'avère être un élément important car tous ne sont pas partis avec les mêmes « chances », les mêmes besoins, les mêmes idées de métier et donc les mêmes niveaux de connaissance tant organisationnelle (Compagnons du Devoir) que professionnelle (métier visé). Nous reviendrons ainsi, plus précisément, sur la détermination de ces certains profils, élément clé afin de comprendre les processus de socialisation organisationnelle et professionnelle de ces publics.

Pourquoi différencier les référents régionaux ainsi que les différents acteurs de l'inclusion ?

Nous avons choisi de différencier les profils de référents régionaux et autres acteurs dans le programme d'inclusion (formateurs, entreprises...) afin de comprendre comment les agents socialisateurs pouvaient impacter la socialisation des nouveaux entrants.

Pour être plus précis, nous étudions les acteurs suivants :

- Le référent régional : puisqu'il s'agit de l'acteur central au niveau régional qui a la charge du projet d'inclusion et que ces acteurs n'avaient pas tous la même socialisation organisationnelle aux Compagnons du Devoir.
- Les formateurs : puisqu'ils peuvent être mobilisés dans le cadre du programme afin de montrer aux jeunes bénéficiaires le métier visé et afin de leur apporter des informations sur le mode de fonctionnement des Compagnons du Devoir
- Les entreprises : puisqu'elles peuvent recevoir le jeune en stage (pendant le 100% inclusion) puis en contrat d'apprentissage et qu'elles véhiculent une certaine vision du métier. Elles jouent, ainsi, un rôle de socialisation au métier mais socialisent également le jeune à leur propre organisation (parfois en décalage avec l'organisation compagnonnique).
- Les acteurs externes : formateurs recrutés par les référents dans le cadre du programme, ils ont pour mission d'aider les jeunes dans la construction de leur parcours professionnel (travail sur le CV, sur la confiance en soi). Ils jouent donc un rôle dans la réinsertion sociale et sont des appuis à la réussite du jeune.
- Les autres acteurs internes (notamment les prévôts) : puisqu'ils font partie intégrante de l'organisation des Compagnons et qu'ils sont garants de la communauté.

Ces différents acteurs n'ont pas tous le même rapport à l'inclusion, certains ont déjà eu des expériences dans le domaine, d'autres pas. De plus, la distinction entre ces acteurs se fait également selon leur « date d'entrée » sur le dispositif. Enfin, distinguer spécifiquement les référents régionaux est nécessaire car tous n'ont pas mobilisé de la même manière d'autres acteurs et ainsi, ils n'avaient pas tous la même relation à leur direction régionale (plus ou moins grande proximité).

Alors que certains acteurs ont réussi à atteindre les objectifs quantitatifs relatifs au dispositif d'inclusion en région, d'autres n'ont pas tenu ces objectifs et ont parfois quitté précipitamment le programme voire l'organisation des Compagnons. La littérature sur la socialisation organisationnelle reste, jusqu'ici, relativement floue quant aux pratiques ou comportements des agents socialisateurs et leurs conséquences sur la socialisation des nouveaux entrants (ici les jeunes bénéficiaires). Ainsi, comprendre les profils des référents et des acteurs, ayant joué un

rôle dans l'inclusion, représente, pour nous, l'occasion de comprendre certains antécédents aux mécanismes de socialisation mobilisés par les agents. De plus, il s'agit également d'apporter une autre clé de compréhension sur les mécanismes générateurs influençant la réussite ou de l'échec des trajectoires de socialisation.

Pourquoi différencier le contenu des étapes du programme ?

Les contenus proposés en région étaient déterminés, en partie, par le siège (fournissant un cadre en cinq étapes) mais étaient adaptés par les référents régionaux selon leur volonté. Ainsi, avant de pouvoir distinguer le contenu des programmes, il était intéressant de comprendre deux antécédents : celui du profil des référents et celui du profil des jeunes bénéficiaires accueillis, présentés précédemment. La littérature évoque les pratiques et tactiques de socialisation qui ont des conséquences sur les processus de socialisation. Ainsi, comprendre le contenu des étapes et les antécédents à ce contenu permet de pouvoir traiter notre question de recherche qui concerne les trajectoires de socialisation empruntées par les décrocheurs scolaires. Nous pouvons voir, en fonction des différentes pratiques et comportements mobilisés en région, quelles sont les conséquences sur la socialisation du public.

Enfin, nos sous cas enchâssés peuvent être représentés au travers des quatre régions ayant mis en œuvre le dispositif « 100% inclusion » localement.

Tableau 14 : Cas enchâssés étudiés

Région	Public bénéficiaire	Acteurs de l'inclusion	Contenu des étapes
PACA	QPV et public PJJ	Référentes (3 changements) Mobilisation d'autres acteurs (en interne)	Cf Annexe 12
Occitanie	ZRR	Référente Mobilisation d'autres acteurs (formateurs)	
PDL	QPV + ZRR	Référents (3 changements) Mobilisation d'acteurs externes (coachs).	
IDF	QPV	Référente Mobilisation d'autres acteurs (en interne et en externe)	

À retenir Section 1.

Notre immersion en thèse CIFRE, au sein des Compagnons du Devoir et du Tour de France, a conditionné notre choix de cas dans le cadre de notre démarche empirique.

Bien que ce choix puisse sembler imposé par notre convention, il découle également de la nécessité de comprendre, en profondeur, le contexte organisationnel particulier et complexe. En effet, le recours à un cas unique offre l'opportunité d'explorer un phénomène spécifique des théories émergentes, et permet de révéler des aspects difficilement accessibles et donc sous-examinés par la communauté scientifique.

La méthode des cas enchâssés (Miles et Huberman, 2003) nous permet d'explorer ce cas unique au travers de différents niveaux. Nous distinguons, ainsi, les publics bénéficiaires, les acteurs du programme et le contenu proposé. Ceci nous conduit à identifier quatre cas enchâssés représentés par les quatre régions au sein desquelles s'est déroulé le dispositif « 100% inclusion ».

Cette approche offre une vision holistique tout en permettant une analyse détaillée des composantes spécifiques contribuant à la compréhension approfondie de notre question de recherche.

SECTION 2 : COLLECTE ET RECUEIL DES DONNEES : LE CHOIX DE L'ENTRETIEN SEMI-DIRECTIF « ADAPTE »

La recherche qualitative consiste à « *recueillir des données verbales permettant une démarche interprétative* » (Aubin Auger et al., 2008).

Wacheux (1996) identifie trois sources de données qualitatives principales : les entretiens, les observations et les documents internes.

Baumard et Ibert (1999) évoquent, quant à eux, deux types de sources de données : les données primaires (générées par l'interaction du chercheur sur son terrain) et les données secondaires (ensemble de données préexistantes à la présence et à l'action du chercheur sur le terrain). Ces types de données sont donc complémentaires, notamment si le chercheur rencontre des difficultés dans le cadre de la collecte des données primaires. Nous avons, ainsi, pu opter pour ces différentes sources de données qualitatives.

Dans le cadre de notre étude, nous avons pu mobiliser une approche qualitative longitudinale, notamment en interviewant les jeunes bénéficiaires (109 entretiens) mais également les agents socialisateurs (référénts régionaux, formateurs, acteurs internes et externes) (52 entretiens) au cours de l'avancement du programme (lorsque cela était possible). Nous avons, également, mobilisé de l'observation non participante et participante (147H environ) afin de répondre à notre question de recherche.

Ainsi, cette section a pour objectif de présenter notre collecte de données en explicitant le choix de l'entretien semi-directif centré (1.), en précisant notre échantillonnage (2.), notre démarche longitudinale et ses limites (3.) ainsi que nos adaptations des entretiens semi-directifs (4.).

1. Le choix de l'entretien semi-directif centré

La mobilisation des entretiens a été notre source principale de collecte de données, permettant de produire des données qualitatives directement liées aux thématiques recherchées (Rispaal, 2002). Les entretiens sont des interactions directes entre le chercheur et le répondant qui s'organisent sous forme de questions/réponses et relances (Romelaer, 2005). Les entretiens permettent au chercheur de recueillir des données de l'ordre de l'interprétation des acteurs sur les questions posées.

L'entretien peut être plus ou moins dirigé par le chercheur (ibid). Ainsi, Wacheux (1996) identifie plusieurs types d'entretiens relativement au degré directif : l'entretien non directif, l'entretien semi-directif, l'entretien directif.

L'entretien non directif consiste, pour le chercheur, à poser une question initiale puis à laisser le répondant aborder différentes thématiques sur lesquelles il rebondira. Ces thématiques ne sont donc pas préparées à l'avance.

L'entretien directif, au contraire, consiste à poser des questions précises établies en amont de l'entretien.

Enfin, l'entretien semi-directif, est une sorte d'entre-deux, le chercheur construit, en amont de l'entretien, un guide d'entretien (à partir notamment des premiers éléments observés sur le terrain et à partir de la littérature) qui le dirigera dans sa conduite d'entretien.

Bien que plusieurs types d'entretiens existent (guidé, semi directif centré, compréhensif, ouvert, récit de vie, en action, en retour d'analyse, ...), nous avons décidé de mobiliser les entretiens semi-directifs centrés permettant un « *compromis entre la liberté d'expression du répondant et la structure de la recherche* » (Romelaer, 2005, p.6.). En effet, les entretiens semi-directifs permettent de répondre aux exigences de rigueur scientifique (étant calibrés de la même manière mais pouvant évoluer dans une méthode d'apprentissage chemin faisant), ils permettent l'obtention de données qui reflètent les connaissances, pensées et même émotions du répondant et il sont un puissant moyen de découverte (parfois inattendue pour le chercheur, notamment par la liberté accordée au répondant dans les thèmes abordés et non initialement identifiés par le chercheur).

Concrètement, nous avons opté pour une discussion avec l'interviewé en utilisant un guide d'entretien permettant de « garder le cap » de la question qui nous intéressait, en évoquant différents thèmes préalablement définis (Baumard et al., 2007), au travers de la littérature mais également des précédents entretiens menés. L'objectif est donc de comprendre le phénomène observé (ici la socialisation organisationnelle et professionnelle des jeunes en situation de décrochage) par la reformulation des questions ou réponses des enquêtés (Noël, 2012).

Le guide d'entretien est donc un élément important car il permet au chercheur d'effectuer des relances sur les thématiques qui l'intéressent ou même de recentrer l'entretien si celui-ci dévie. Demers (2003) fournit plusieurs recommandations quant à sa construction :

1. Afin de recueillir des données contextuelles qui s'avèrent être importantes dans l'analyse, les premières questions doivent permettre de mieux connaître le répondant (Demers, 2003, p.188). Ainsi, nous débutons l'entretien par notre présentation, nous demandons si nous pouvions enregistrer l'entretien puis démarrons sur la phrase

suivante : « pourriez-vous vous présenter à votre tour ? ». Nos relances étaient alors centrées sur les caractéristiques socio-démographiques, la formation initiale (parcours scolaire), l'expérience professionnelle et, pour les bénéficiaires, les motivations et freins à l'entrée dans le dispositif.

2. Le chercheur doit préférer entrer dans le vif du sujet en mobilisant des questions larges et descriptives (Demers, 2003, p.189). Notre entame générale, pour les bénéficiaires, était la suivante : « *Pourriez-vous me raconter le parcours que vous avez vécu ? Qu'avez-vous fait au cours de ce parcours ?* ». Lorsque nous parlions de parcours, nous évoquions, notamment, l'étape par laquelle les jeunes étaient passés dans le cadre du 100% inclusion. Nous mobilisions, ensuite, des questions de relances larges et descriptives : « *Pourriez-vous me raconter les étapes que vous avez vécues chez les Compagnons ? Qu'avez-vous fait au cours de ces étapes ?* » « *Pourriez-vous nous décrire la prochaine étape de votre parcours ?* ».
3. Demers (2003, p.190) souligne l'importance du niveau de langage du chercheur en présence des interviewés. Face aux bénéficiaires du 100% inclusion, que nous pouvons qualifier de public sensible, nous avons pu procéder à certaines adaptations, notamment en termes de langage. Nous reviendrons, plus précisément, sur cet élément en évoquant nos adaptations méthodologiques de l'entretien semi-directif dans le point 4 de cette section.
4. « *Le guide d'entretien n'est qu'un point de départ* » (Demers, 2003, p.191). Bien que le guide ait été utile pour conduire les entretiens, nous avons toujours veillé à être flexibles, notamment sur les thématiques abordées, afin d'enrichir, par une démarche itérative ce guide et ainsi, nos entretiens. Nous ajoutions également, à la fin de chaque entretien, la question suivante : « *Avez-vous des éléments à ajouter, des choses dont nous n'aurions pas parlé qui vous semblent importantes ?* ». De plus, nous avons procédé à une triangulation de nos données en mobilisant de l'observation et des données secondaires.

Nous présentons, en annexe 5, le guide d'entretien à destination des jeunes bénéficiaires.

2. Caractéristiques de notre échantillonnage

Notre échantillonnage a été opéré de manière intentionnelle.

Nous avons, ainsi, sélectionné un échantillon de manière raisonnée (Royer et Zarlowski, 2007) afin de refléter de manière fidèle nos différents cas enchâssés et répondre à notre problématique.

Premièrement, nous avons choisi d'interroger les référents régionaux en charge du dispositif afin de comprendre le contenu de leurs actions et les activités proposées dans les différentes étapes du dispositif. Nous considérons les référents régionaux comme agents socialisateurs clés pour les bénéficiaires du dispositif puisque ce sont eux qui ont la charge de chacune des étapes de l'accompagnement des jeunes et qu'ils sont les premiers à rencontrer le jeune dans sa démarche de réinsertion. Nous pourrions donc parler d'acteurs du premier cercle d'accompagnement dans la socialisation.

Plusieurs référents régionaux ont quitté le dispositif et ont été remplacés, ainsi, à chaque changement de référent, nous contactons le référent démissionnaire afin de comprendre les raisons de son départ puis, nous prenions également contact avec le nouveau référent, quelque temps après son arrivée, afin de comprendre la mise en œuvre du dispositif.

Deuxièmement, nous avons souhaité suivre (dans le temps) un maximum de jeunes bénéficiaires dans les différents cas (donc les différentes régions) et ce sur plusieurs années (soit plusieurs vagues de jeunes). Cet échantillon de bénéficiaires représente pour nous le cœur de notre étude puisque nous cherchons à comprendre la socialisation organisationnelle et professionnelle de ce type de public NEET. Ne pouvant cependant pas suivre l'intégralité des jeunes entrants dans le dispositif, nous avons demandé aux référents de nous fournir régulièrement les listes de nouveaux entrants et de nous parler de ces jeunes., ils faisaient, ainsi, office de facilitateurs dans la sélection de notre échantillonnage. Nous avons, ensuite, effectué notre sélection en nous appuyant sur les données transmises par les référents afin d'avoir un maximum de profils diversifiés dans un premier temps. Ce choix n'était pas évident puisque nous devions également tenter de repérer les jeunes que nous pourrions suivre sur un processus longitudinal (c'est-à-dire les jeunes qui pourraient rester sur plusieurs étapes) afin de ne pas avoir, dans notre échantillon, uniquement des jeunes non intéressés par les Compagnons et qui ne resteraient donc que quelques jours. Pour ce faire, nous tentions de connaître, en amont de l'entretien, les motivations des jeunes à intégrer les Compagnons ou le métier.

Troisièmement, dans l'optique de compréhension globale de la socialisation des jeunes au sein des Compagnons et dans le métier, nous avons souhaité mobiliser le second cercle d'accompagnement des jeunes, notamment au travers des formateurs et des entreprises, que nous considérons également comme des agents socialisateurs. Cependant, certaines régions ne mobilisaient que peu ou pas les formateurs (région PDL), ou ne faisaient pas effectuer de stage en entreprise (région Occitanie, région PACA), ce qui ne nous a pas permis d'avoir dans chaque sous-cas, le même nombre d'entretiens de ces acteurs. Interroger ces acteurs est clé pour comprendre leurs pratiques de socialisation à destination des bénéficiaires. Ces agents se sont vu attribuer le rôle d'agent par « défaut » et n'en n'avaient pas forcément conscience.

Pour sélectionner les formateurs et entreprises à interroger, nous avons demandé aux référents régionaux de nous fournir une liste de ces acteurs ainsi que quelques informations, en amont si possible, sur les profils de ces acteurs. Ensuite, nous contactons par mail et/ou par téléphone les agents et demandions l'organisation d'une entrevue. Nous n'avons parfois jamais eu de réponse même après une relance et dans ce cas, nous n'avons pas insisté, ces acteurs représentant des partenaires des Compagnons du Devoir.

Ainsi, bien que notre échantillonnage ait été effectué de manière intentionnelle, nous avons dû nous appuyer sur l'acteur référent régional en tant que facilitateur afin de nous transmettre plusieurs listes des personnes (bénéficiaires, acteurs internes et externes) que nous pourrions sélectionner et interroger dans le cadre de notre étude.

Finalement, au cours de notre thèse, nous avons pu suivre 78 jeunes (dont 66 pour l'analyse de leur trajectoire), 10 chefs d'entreprises, 14 formateurs/acteurs internes et 8 référents régionaux soit 110 personnes.

Nous revenons, plus précisément, sur cet échantillon en annexe 6 (détails de l'ensemble des entretiens réalisés au sein des différentes régions).

3. Mobilisation du design longitudinal : enjeux et difficultés

Le choix d'effectuer une étude qualitative avec un caractère longitudinal s'est construit de manière naturelle pour la raison suivante : notre sujet visait à comprendre le processus de socialisation des jeunes en situation de décrochage scolaire et social. Ainsi, être en contrat CIFRE et pouvoir suivre les jeunes dans le temps, c'est-à-dire à l'issue de chacune des étapes du programme et même au-delà de celui-ci lorsqu'ils entraient en contrat d'apprentissage, était, pour nous, une véritable opportunité. En effet, le nombre d'études portant sur la socialisation organisationnelle et professionnelle avec un caractère longitudinal reste relativement limité (bien que certaines thèses aient adopté cette méthode, Djabi, 2014). De plus, nous pouvions non seulement effectuer du longitudinal auprès de notre échantillon de bénéficiaires du programme mais également pour les acteurs, tels que les référents régionaux en charge du projet mené sur une période de trois années. Ainsi, notre souhait de design longitudinal l'a été à deux niveaux : à l'issue des différentes étapes du 100% inclusion (lorsque cela était possible) vis-à-vis des bénéficiaires et au cours des différentes vagues de jeunes, c'est-à-dire au cours des trois années de mise en œuvre du programme, vis-à-vis des acteurs tels que les référents régionaux.

Selon Forgues et Vandangeon-Derumez (2007, p.423), trois éléments qualifient un caractère longitudinal d'une recherche :

1. Des données portant sur au moins deux périodes distinctes.

Dans le cadre de notre recherche, nous avons recueilli des données sur des périodes distinctes. Premièrement, nous décomposons en quatre grandes périodes le projet mené au sein des Compagnons : 2020, 2021, 2022, 2023. Cela nous permet de comprendre l'évolution des différents projets régionaux au travers des vagues de jeunes.

Les intervalles janvier-décembre de chaque année depuis 2020 jusqu'à 2023 ont été sélectionnés car ils donnaient lieu à des changements organisationnels (changement de référents...) et également des changements de contenus (remise en question des pratiques mobilisées à la fin de l'année scolaire, problèmes rencontrés et tentatives de résolution).

Notre collecte a démarré dès le début de l'année 2020 bien que notre contrat CIFRE ait débuté en novembre. En effet, nous avons demandé aux Compagnons si nous pouvions être présents lors des réunions de démarrage du projet et si nous pouvions interroger les acteurs dans l'attente

de notre financement, ce qui a été accepté. Ainsi, nous avons pu ne rien rater du démarrage du projet jusqu'à sa finalisation.

- L'intervalle janvier 2020-décembre 2020 concerne le démarrage du projet dans les différentes régions mobilisées, les premiers jeunes accueillis et les premières problématiques rencontrées.
- L'intervalle janvier 2021-décembre 2021 marque les changements de référents régionaux dans certaines régions, les premières tentatives de résolution des problèmes rencontrés et les changements qui en découlent sur le projet. Cela indique également une nouvelle vague d'arrivée des jeunes bénéficiaires.
- L'intervalle janvier 2022-décembre 2022 signe la finalisation du projet dans deux régions et donc le bilan de ces deux régions (Occitanie et PACA), cela témoigne également de la volonté de poursuite de deux régions et ainsi, les adaptations de dispositifs des régions quant au projet d'inclusion, dans cette logique d'apprentissage par essais-erreurs.
- L'intervalle janvier 2023-décembre 2023 reflète la dernière année du dispositif 100% inclusion dans les régions IDF et PDL et le travail de sa pérennisation.

Deuxièmement, lorsque cela était possible au cours de ces intervalles déterminés précédemment et donc au cours des différentes vagues d'arrivées des bénéficiaires en région, nous observions les jeunes lors des étapes du projet (généralement cinq étapes). Ce projet se déroulait en moyenne sur six mois. Puis, si les jeunes restaient chez les Compagnons, nous portions également notre attention sur leur parcours en contrat d'apprentissage chez les Compagnons. Dans les faits, il a été très difficile d'interroger les jeunes, à l'issue de chacune de ces étapes, afin d'obtenir leur ressenti et leur vécu de socialisation puisque certaines étapes étaient interverties, d'autres étaient plus rapides pour certains jeunes, parfois, les calendriers étaient non compatibles, ... Nous reviendrons, plus précisément, sur ce point en évoquant les difficultés du longitudinal.

2. Des sujets identiques ou au moins comparables d'une période à l'autre.

Dans notre étude, les acteurs interrogés ne sont pas tous identiques mais sont comparables par différents critères : sociaux, décrocheurs, âge, caractéristiques démographiques. Quant aux acteurs portant le projet, ils ont des fonctions semblables, font partie de l'organisation des Compagnons du Devoir au sein de laquelle ils ont le même poste et donc la même mission, celle de la mise en œuvre de ce projet d'inclusion au sein de leur région. Cependant, plusieurs

critères les distinguent : leur intégration à la région (relation avec le directeur régional, ...), leur profil (connaissance en amont ou non de ce public particulier, premier poste au sein des Compagnons ou non, ...).

3. Une analyse consistant généralement à comparer les données entre deux périodes ou à retracer l'évolution observée.

Nous cherchons à retracer l'évolution de la socialisation et de l'intégration de chaque bénéficiaire tout en comprenant également comment le projet a évolué chez les Compagnons. Ainsi, nous souhaitons déterminer quels sont les facteurs favorisant la socialisation organisationnelle et professionnelle de ce public et les facteurs qui, au contraire, ont un effet délétère sur les bénéficiaires.

Bien que nous souhaitions initialement réaliser un suivi par entretiens et observations (non participantes) des bénéficiaires, dans les faits, cela s'est avéré beaucoup plus difficile que prévu. En effet, nous avons été confrontés à plusieurs éléments qui sont venus contraindre notre collecte de donnée longitudinale :

- Des éléments organisationnels : certaines régions (notamment PDL et PACA) ont connu de multiples changements de référents régionaux ce qui engendrait, pour les jeunes, des coupures dans le programme. Ainsi, il était difficile de suivre les jeunes dans les différentes étapes de leur parcours puisqu'il y avait des ruptures brutales. De plus, certaines régions avaient un planning d'étapes très rapproché, ce qui ne nous laissait pas le temps d'interroger et de suivre les jeunes à l'issue de chacune de ces étapes, ainsi, nous tentions de regrouper les entretiens afin d'en effectuer au moins deux au cours du parcours du jeune. La temporalité du programme d'inclusion était, pour nous, une contrainte supplémentaire dans la volonté de réalisation d'un design longitudinal.
- Certaines régions, comme la région Occitanie, proposaient plutôt un parcours express. Des étapes étaient supprimées ou réalisées en accéléré pour certains jeunes, ce qui ne facilitait pas la comparaison possible et la programmation d'entretiens. Ainsi, des jeunes en Occitanie pouvaient ne pas effectuer de stage en entreprise s'ils avaient, précédemment, réalisé un stage dans le métier visé lors de leur parcours en 3^{ème}. Nous les interrogeons, alors, à l'issue de l'étape finale du programme. De plus, nous n'avons pas pu réinterroger ces jeunes lors de leur entrée en apprentissage puisque le programme n'a pas été renouvelé en 2022 et que la région est sortie du dispositif. Cependant, nous

avons pu obtenir de nombreuses informations sur leur parcours au cours de l'apprentissage au travers des tableaux destinés au financeur, permettant de refléter les types de sorties et les informations associées.

- Des éléments individuels : certains jeunes décidaient d'abandonner le dispositif. Nous souhaitions initialement comprendre ces abandons, cependant, dans les faits, les jeunes ne répondaient plus à nos requêtes et quittaient l'établissement, très rapidement, sans prévenir.
- Des éléments de sélection : le projet étant mis en œuvre dans quatre régions avec un nombre parfois important de jeunes, nous avons un vivier de bénéficiaires très important. La sélection des bénéficiaires à suivre au cours de leur parcours n'était pas chose simple. Nous avons alors décidé de nous appuyer sur les référents régionaux afin qu'ils puissent nous communiquer les noms et coordonnées des bénéficiaires, dans le but de nous introduire également auprès d'eux afin que nous puissions obtenir des réponses favorables de leur part. Cependant, nous ne pouvions pas suivre tous les bénéficiaires entrants dans le parcours, nous avons, ainsi, pu suivre 78 jeunes au total toutes régions confondues. La sélection de ces bénéficiaires, comme évoqué dans notre partie d'échantillonnage, s'est construite afin d'avoir le plus de profils variés et en tentant également de déterminer, en amont, quels pourraient être les bénéficiaires qui seraient le plus à même de suivre toutes les étapes (cela était ainsi discuté avec les référents régionaux).

Finalement, notre conception du longitudinal vis-à-vis des bénéficiaires, dans laquelle nous souhaitions interroger ces jeunes à l'issue de chacune des étapes du programme afin de comprendre leur évolution de socialisation, n'a pas été possible dans toutes les régions pour les raisons précédemment évoquées. Ces éléments représentent les premières limites de notre méthodologie de recherche longitudinale.

Nous présentons, en annexe 6, les entretiens réalisés au cours des quatre périodes précédemment explicitées. Nous précisons également, en annexe, le détail des entretiens pour les bénéficiaires (annexe 1) et les agents socialisateurs (annexe 2).

4. Vers une adaptation méthodologique de l'entretien semi directif vis-à-vis d'un public sensible : réflexivité méthodologique

Comme évoqué précédemment, dans le cadre de notre méthodologie qualitative, nous avons souhaité mobiliser les entretiens semi-directifs avec les bénéficiaires du programme 100% inclusion afin de comprendre, à l'issue de chacune des étapes du parcours, quelles étaient les évolutions en termes de socialisation organisationnelle et professionnelle. Ne sachant pas à quels moments pouvaient se produire des blocages ou des facteurs facilitateurs, le longitudinal était, pour nous, une opportunité de compréhension.

De plus, le programme s'étalant sur trois années, nous souhaitions également adopter une dynamique comparative annuelle afin de comprendre si les modifications, parfois marginales du contenu des étapes proposées, pouvaient influencer sur la réussite ou l'échec de socialisation de ce public.

Nous revenons, plus en détail ici, sur l'entretien semi directif, puisqu'il s'agit de cette méthode que nous avons dû adapter dans notre « cuisine » sur le terrain.

Cette expérience et cette réflexion ont fait l'objet d'une communication dans le cadre d'une journée de recherche organisée par le GRT Recherches Sensibles de l'AGRH au Conservatoire des Arts et Métiers en juin 2023. Nous pensons, en effet, qu'il est important de montrer l'arrière-cuisine de la thèse (pour reprendre l'expression de Cortambert et Do Vale, 2023) et d'ainsi consacrer un espace à la réflexivité méthodologique mise en œuvre.

Il convient de rappeler que l'entretien est une « *technique destinée à collecter, dans la perspective de leur analyse, des données discursives reflétant notamment l'univers conscient ou inconscient des individus* » (Baumard et al., 2007).

L'entretien étant une « technique », celle-ci s'apprend et s'améliore par la pratique. Ces derniers fonctionnent au travers d'une phrase d'entame puis consistent à relancer l'interviewé sur des thèmes prédéfinis avant l'entretien. Cet aspect implique de connaître, en amont, la littérature mobilisée pour définir les thèmes de relance.

La phase d'entame est donc cruciale et se doit d'être simple, exprimée dans le langage du répondant sans être menaçante. Les relances peuvent être de plusieurs types : la relance oui, la relance reformulation résumée, la relance pour approfondissement, le recentrage, la relance évaluative ou même la relance par contraste sémantique (Romelaer, 2005).

La validité des contenus d'entretiens peut se faire au travers de plusieurs questions que le chercheur doit se poser (ibid) :

- Dans quelle mesure l'entretien m'apporte-t-il les informations nécessaires à ma recherche ?
- Ai-je bien conduit l'entretien ? Comment aurais-je pu mieux faire ?
- Comment les données se triangulent avec celles obtenues précédemment, lors d'autres entretiens ou au travers d'autres sources ?

Ces questions, et plus précisément les deux premières, ont été pour nous structurantes à l'issue de notre premier entretien réalisé avec un jeune bénéficiaire. Nous expliquons, en reprenant notre journal de bord, ce à quoi nous avons été confrontés lors de la réalisation de ce premier entretien semi-directif (Vignette 2).

Vignette 2 : Jour 1 des entretiens semi-directifs avec les bénéficiaires

« Aujourd'hui, je viens de réaliser mes premiers entretiens avec les jeunes du 100% inclusion. Ce ne sont pas mes premiers entretiens semi-directifs car j'avais pu en effectuer dans le cadre de mon mémoire de Master 2 portant sur le management militaire. Je pense donc connaître la méthode, l'ayant mobilisée plus d'une fois avec des résultats probants et ayant été formée par de grands noms des méthodologies qualitatives. Pourtant, aujourd'hui, c'est la première fois que j'ai « raté » mes entretiens, je suis confrontée à des verbatims extrêmement « pauvres », avec des entretiens qui n'excèdent pas les 20-25 minutes. Plusieurs questions se posent : Que faire ? (J'ai balisé une semaine pour réaliser mes premiers entretiens), Est-ce que je peux adapter l'entretien semi-directif ? Si oui, comment ? Ces types d'entretiens sont-ils les plus pertinents face à ce public ? Que puis-je tester d'autre ? »

Alors même que la programmation d'entretiens avec les jeunes bénéficiaires du 100% inclusion pouvait être assimilée à un combat de longue durée, les jeunes ratant les rendez-vous ou ne répondant pas à nos requêtes de programmation d'entretien, nous pensions que lorsque cette étape de programmation était passée, l'entretien était gagné. Il n'en n'était rien !

En effet, nos premiers entretiens avec les bénéficiaires, lors de notre première journée de recherche sur le terrain, se sont avérés être plus difficiles que prévu.

A posteriori, nous avons pu découvrir le courant de la recherche sensible et ainsi, nous avons été confrontés à ce que Lee et Renzetti (1993) soulignaient en expliquant la possibilité pour un

chercheur de ne pas entamer une recherche en la considérant sensible, pour finalement découvrir qu'elle le devenait.

La recherche portant sur le sensible « sensitive research » s'inscrit, actuellement, dans une approche dite partenariale et considère comme étant sensible, toute recherche pouvant menacer les personnes interrogées, le chercheur ou son entourage direct. Quatre menaces sont ainsi identifiées par Lee et Renzetti (1993) et rappelées par plusieurs auteurs travaillant sur le sensible (Condomines et Hennequin, 2013 ; Hennequin et al., 2021) : la menace « intrusive » qui aborde les questions d'ordre privé et/ou sacré qui peuvent se révéler être stressantes pour les interviewés (par exemple en demandant au répondant de se remémorer des souvenirs difficiles), la menace « sanction » dans le cadre où la recherche risque de révéler des éléments stigmatisants ou incriminants (notamment pour les répondants), la menace « politique » concernant les recherches conduisant à une remise en question des pouvoirs en place (les participants peuvent alors craindre quant à leur participation à l'étude) et enfin, la menace liée au « sacré » ou à des pratiques considérées comme telles (les répondants ne souhaitent donc pas profaner, (Sabri et al., 2010) ou ont peur d'être considérés comme immoraux).

Notre terrain n'était donc pas sensible en soi (nous ne travaillons pas sur le terrorisme, sur les sales boulots, sur la prostitution, ...) mais il l'était par les répondants présentant des caractéristiques sensibles, c'est-à-dire, pouvant être menacés par la recherche conduite.

En effet, parmi les menaces identifiées par Lee et Renzetti (1993), nous retrouvons la menace « intrusive » par l'interrogation des publics sensibles (les jeunes en situation de décrochage) puisque les premiers échanges avec ce public portaient, notamment, sur la compréhension du décrochage (dans un objectif de ne pas reproduire des erreurs qui auraient pu être commises précédemment) mais également sur la compréhension des besoins (soutien en français, besoin d'aide dans la sélection du choix professionnel, besoin d'aide administrative...). La menace « sanction » était également présente pour les bénéficiaires, notre recherche risquait de révéler des éléments incriminants pour les répondants (ex : consommation ou vente de drogue) et risquait également, selon eux, de ne pas leur permettre d'atteindre la somme d'argent, octroyée à la fin du parcours. Ils associaient, ainsi, notre recherche à une « évaluation » pouvant avoir des conséquences sur la suite de leur parcours chez les Compagnons. Ainsi, ils nous confiaient tout aimer dans les étapes et cherchaient pour finalement nous dire : « *ah non peut-être ce que je n'aime pas, c'est la cantine* ».

Ces menaces, relatives à notre public, ont conduit à des difficultés pour nous, en tant que chercheurs dans notre processus de collecte de données au travers des entretiens semi-directifs

et nous ont conduits à effectuer un « *bricolage méthodologique* » afin de tenter des choses pour obtenir les informations nécessaires à notre recherche.

Sans en avoir conscience et sans connaître, à priori, le courant des recherches sensibles, nous avons procédé à quelques ajustements méthodologiques sur le terrain que nous avons répertoriés dans notre journal de bord (Vignette 3). Nous n'étions pas sereins dans la réalisation de ces ajustements, pensant que nous allions modifier l'institution qu'était l'entretien semi-directif alors que cela ne se faisait pas, mais, nous ne souhaitions pas perdre notre temps de recherche à récolter des verbatims pauvres et à ne pas trouver de réponses à nos questions. Avant d'entamer notre deuxième jour d'entretiens, nous avons effectué des recherches et avons lu l'article de Bissonnette (2019) intitulé « *Vivre ou suivre la méthode ? Le dilemme de l'entretien* », qui nous a rassurés quant à la possibilité « d'innover » dans la réalisation d'entretiens.

Vignette 3 : Jour 2 des entretiens semi-directifs avec les bénéficiaires

« J'ai été très attentive à mes pratiques pendant les entretiens ce jour. Je me suis rendu compte que lorsque je posais des questions trop ouvertes, les jeunes étaient perdus et n'arrivaient pas à me répondre donc me répondaient par des mots du type : non, je ne sais pas... J'ai donc tenté une autre approche en posant d'abord des questions fermées ou très précises avant de rebondir. J'ai noté un exemple : au lieu de demander au jeune « Dans les grandes lignes, quel a été ton parcours avant d'entrer chez les Compagnons ? » Je lui demandais s'il aimait l'école puis je faisais de nombreuses relances, j'abordais ensuite son parcours professionnel en demandant s'il avait déjà eu une expérience en entreprise, puis je demandais laquelle...

Les jeunes étaient ainsi plus structurés et savaient par quel bout prendre la question, cela les rassurait un peu plus.

J'ai pu aussi constater que certains jeunes m'associaient à une professeure, alors qu'ils avaient la « haine » de l'école, j'ai donc préféré adopter le tutoiement et expliquer quels étaient, concrètement, mon rôle et ma position chez les Compagnons afin de casser la ligne hiérarchique et la comparaison effectuée.

Je pense que la clé de la réussite des entretiens a été non seulement dans l'adaptation du semi-directif mais également dans la construction de confiance entre le jeune et moi-même. Je me devais de veiller, par la suite, à adopter une posture rassurante vis-à-vis des bénéficiaires en explicitant réellement mon rôle, mon sujet de thèse, et ainsi, en prenant un temps conséquent,

en amont de l'entretien, pour me présenter. Je pensais alors à l'observation à réaliser avant des entretiens.

En résumé ; ce deuxième jour d'entretien m'a permis de tester des premières adaptations méthodologiques, à poursuivre avec les pistes énoncées précédemment. »

Le deuxième jour de recherche a donc été, pour nous, l'occasion d'apprendre un peu plus quant à notre posture lors de l'entretien semi-directif et de tester quelques adaptations, notamment en posant des questions moins ouvertes, plus précises et restreintes, voire des questions fermées sur lesquelles nous appliquions des relances. Cette méthode a bien fonctionné puisque nos verbatims et nos échanges étaient plus riches, les bénéficiaires se livraient plus facilement.

Nous aurions pu tester d'autres méthodologies d'entretien, comme, par exemple les entretiens de type « récit de vie » afin de voir s'ils correspondaient mieux aux jeunes, cependant, étant donné notre constat que les jeunes parlaient plus en étant cadrés qu'en étant libres, ce format incitant le sujet à se raconter et à maîtriser l'entretien ne nous a pas paru adéquat, nous avons, ainsi, préféré poursuivre dans les adaptations de nos entretiens semi-directifs.

Nous analysons, ici, au travers du prisme des recherches sensibles, les différentes adaptations méthodologiques ou « bricolages » que nous avons mobilisés afin de nous adresser au public « sensible » des décrocheurs en repartant des menaces pour nous, chercheurs : ne pas obtenir d'entretien et ne pas obtenir de contenu satisfaisant lors de l'entretien (faire face à la non-réponse en entretien).

La première menace à laquelle nous avons été confrontés était celle, en amont, de l'échange avec le répondant lorsque nous n'arrivions pas à programmer des entretiens. Nous pouvons identifier trois causes possibles à la non-réponse, face aux sollicitations d'entretiens, liées aux caractéristiques de nos répondants (association du chercheur à la figure du professeur, contraintes personnelles, non compréhension de la sollicitation). Pour comprendre ces causes de non-réponses, **nous avons mobilisé le réseau relationnel autour du sujet sensible, notamment l'acteur majeur en charge de l'accompagnement des jeunes, le référent régional.** La mobilisation s'est effectuée par un échange (parfois succinct) avec cet acteur dans le but de récolter un maximum d'informations sur le jeune, en amont de l'entretien, afin de savoir qui il est et comprendre quelles sont ses difficultés contraignant la programmation d'entretien (pas d'accès à un téléphone, des rendez-vous quotidiens pour pointer dans un autre

organisme...). **Après avoir compris les causes de non-réponses à nos sollicitations d'entretiens, nous avons adapté nos pratiques aux répondants afin d'optimiser la prise de rendez-vous.** Pour se faire, nous avons proposé des solutions aux jeunes en adaptant nos horaires (pour les jeunes qui avaient notamment une charge familiale ou pour ceux qui n'arrivaient pas à se lever le matin), en adaptant nos formats d'entretiens (parfois pas plus de 20 minutes), en relançant par un message la veille de l'entretien afin de rappeler le rendez-vous (pour ceux qui auraient oublié), en appelant directement par téléphone les jeunes qui ne comprenaient pas bien le français, ou même, en mobilisant le référent pour la programmation de l'entretien selon le programme du 100% inclusion. Pour les jeunes en situation de décrochage scolaire avec un fort rejet de l'école et pour qu'ils ne nous identifient pas comme étant une autorité ou « un professeur », nous mobilisions le tutoiement afin de créer plus de proximité, ce qui cassait la « ligne hiérarchique » imaginaire. En résumé, pour répondre à cette difficulté d'accès au répondant, en amont de l'entretien, nous avons procédé en deux temps : compréhension des causes de non-réponse par la mobilisation d'un acteur en charge de l'accompagnement du jeune puis adaptation de nos « pratiques » aux difficultés du jeune.

La seconde menace, pour le chercheur, était relative à l'accès aux répondants mais cette fois, au cours de l'entretien tant par rapport à la distance socio-éducative entre le chercheur et les répondants (ne facilitant pas la compréhension mutuelle) que par la difficulté à faire verbaliser les répondants (par manque de confiance et/ou par manque de compréhension). La menace pour les répondants était alors de type « intrusive » et « sanction », comme évoqué précédemment. Afin de dépasser ces menaces, nous avons mis en œuvre plusieurs techniques. Nous avons, premièrement, décidé de **nous faire connaître auprès des jeunes avant la réalisation des entretiens.** Pour cela, nous étions présents lors d'ateliers collectifs et avons, ainsi, l'occasion de **nous présenter, de présenter plus en détail notre travail et de préparer les jeunes au fait qu'ils auraient un échange avec nous, tout en précisant le contenu de l'entretien.** Ainsi, nous avons **fait évoluer notre méthodologie avec de l'observation (lors d'ateliers dans le cadre du programme 100% inclusion) puis, la réalisation d'entretiens.** Lee (1993) préconisait, d'ailleurs, la méthode de l'observation participante pour générer de la confiance. De plus, nous avons pu constater que la relation de confiance se développait au fur et à mesure du temps et des interactions avec les jeunes. Ainsi, les entretiens n°2 et n°3 étaient plus riches que le premier entretien. La familiarité et la proximité avec les bénéficiaires généraient de la confiance en facilitant une connaissance réciproque. Oakley (1981) proposait, d'ailleurs, aux chercheurs de réaliser plusieurs entretiens avec les sujets sensibles. Concernant la difficulté lors

du début de l'entretien et la demande d'enregistrement parfois perçue en tant qu'interrogatoire, **nous avons décidé de prendre nos notes de façon manuscrite et de manière limitée afin de garder le plus possible un contact visuel avec le jeune.** Nous avons également **expliqué, plus en détail, l'utilité de l'enregistrement en confirmant la confidentialité des données, tout en rappelant la possibilité de refuser l'enregistrement.** De plus, afin d'éviter la menace intrusive, notamment par rapport au passé du répondant, tout comme pour la compréhension des causes de non-réponse de programmation d'entretien, nous avons beaucoup **communiqué avec les référents régionaux qui étaient considérés par les jeunes comme des personnes ressources, des personnes en qui ils pouvaient avoir confiance et qui étaient réellement présentes pour les aider.** Ces référents nous fournissaient, en amont, des informations quant au passé du jeune, **nous n'avions ainsi pas à revenir, en détail, sur des « menaces liées à la sphère privée »** et pouvions aborder directement l'étape du 100% inclusion que le jeune avait passée en tentant de comprendre ce qu'il avait fait, aimé ou non... Ce point est important car nous avons pu limiter l'intrusion dans la vie du jeune en trouvant d'autres moyens d'obtenir des réponses à nos questions. Nous soulignons donc l'importance de ne pas seulement interroger le sujet sensible au cœur de la recherche, mais également le réseau relationnel autour de ce dernier afin d'obtenir les informations nécessaires. Nous pouvions même aller plus loin, **pour certains entretiens, si les référents régionaux nous disaient que le jeune était sensible ou craintif, nous demandions aux référents d'être présents lors de l'entretien.** En effet, le référent était souvent le confident du jeune ou une réelle personne de confiance ce qui instaurait un climat bienveillant et facilitateur pour l'échange. **Si toutefois nous devions aborder un sujet sensible avec le jeune, nous lui demandions, en amont, si cela ne le dérangeait pas et si nous percevions un malaise ou une gêne, nous passions à un autre sujet.** Cela nécessitait donc une grande attention de la part du chercheur. Nous **faisions également très attention aux choix des mots utilisés lors de nos échanges avec les jeunes.** En effet, nous avons pu constater, lors d'une observation non participante avec une intervenante externe qui avait pour objectif de former les jeunes aux codes de l'entreprise, que le mot « expérimentation » pour parler du dispositif 100% inclusion avait marqué, plus particulièrement, un jeune qui nous avait confié ensuite en entretien : *« si j'ai bien compris, nous, on était l'année test, on était les cobayes quoi ... ça sera mieux l'année prochaine pour les autres »*. Il s'agissait, alors, de rassurer le jeune en étant transparent quant à la volonté de faire évoluer les dispositifs. Enfin, pour répondre parfois au problème de compréhension de nos questions ouvertes dans le cadre de l'entretien semi-directif, **nous avons décidé d'affiner nos questions** (en les précisant et en adoptant des termes simplifiés) allant même jusqu'à poser une question fermée initialement

« *As-tu déjà fait un stage ?* » en rebondissant ensuite avec un « *Comment ça s'est passé ?* » ou « *Tu peux me raconter ?* ». Cette **adaptation de l'entretien semi-directif** vers plus de « cadre » et moins de questions ouvertes du type « *Dans les grandes lignes quel a été votre parcours avant d'entrer chez les Compagnons ?* » nous a permis de mieux nous faire comprendre et d'aider le jeune à formuler des réponses précises, sans répondre trop succinctement ou à côté de la question posée initialement.

Nous résumons dans le tableau 15 les différentes adaptations méthodologiques effectuées afin d'étudier ce « public sensible »

Tableau 15 : Récapitulatif des difficultés, menaces et solutions adoptées face au public sensible

Problématique rencontrée	Propositions de solutions	Détails de solutions
Difficultés d'interrogation et de suivi des publics sensibles (en situation de décrochage multiple)	Instaurer une relation de proximité avec le chercheur	→ Se faire connaître et procéder par étapes avant la réalisation d'entretiens. Observation non participante ou participante en amont. Puis méthodologie longitudinale. → Se présenter et présenter en détail le travail de recherche mené, permet de rassurer sur pourquoi le chercheur est là (rassurer également sur la portée de l'entretien et plus précisément, sur l'enregistrement). → Adopter le tutoiement pour casser la ligne hiérarchique imaginaire.
	Mobiliser le réseau relationnel de confiance autour du sujet sensible	→ Communiquer avec les acteurs de l'inclusion au plus près des jeunes afin d'obtenir des informations sensibles (sans avoir à les demander au sujet) = limiter l'intrusion. → Faire participer la personne de confiance aux entretiens réalisés par le chercheur afin de rassurer le répondant et afin de favoriser les échanges.
	Apprendre à communiquer avec le public sensible	→ S'adapter aux contraintes et aux difficultés des répondants (notamment dans l'organisation des rdvs). → Demander au sujet si la thématique peut être abordée et être attentif s'il survient un malaise et dans ce cas, de passer à un autre sujet. → Choisir les mots utilisés lors des échanges : mots non connotés (décrocheur, expérimentation...) → Adapter l'entretien semi-directif par des questions précises, parfois fermées puis sous forme de relance pour obtenir des précisions. → Être attentif à ce que le format de l'entretien peut générer (ex : souvenir d'un interrogatoire de la police), et adapter l'entretien : ne pas prendre de note sur l'ordinateur, bien expliquer l'objectif de l'enregistrement et la liberté pour l'interviewé de refuser...

À retenir Section 2.

Le choix de l'entretien semi-directif centré s'est avéré crucial pour notre collecte de données. Cette méthode offre un équilibre entre la liberté d'expression du répondant et la structure nécessaire à la recherche. En élaborant un guide d'entretien préalable, basé sur la littérature et les premières observations sur le terrain, nous avons pu guider la discussion, tout en permettant des découvertes inattendues. En suivant les recommandations de Demers (2003) pour la construction du guide, nous avons assuré une approche contextuelle et flexible, adaptée au public cible et à nos objectifs de recherche.

L'échantillonnage intentionnel a été capital pour notre étude, visant à refléter fidèlement la diversité des cas et des acteurs impliqués dans notre sujet. Nous avons sélectionné délibérément les jeunes bénéficiaires et différents agents socialisateurs, notamment les référents régionaux, les formateurs et les entreprises partenaires, considérant leur rôle central dans le processus de socialisation.

Cependant, la mise en œuvre du design longitudinal a rencontré plusieurs défis. Malgré notre intention initiale de suivre les jeunes bénéficiaires tout au long de leur parcours, des contraintes organisationnelles et individuelles ont limité notre capacité à mener des entretiens à chaque étape du programme. Des changements fréquents de référents régionaux, des calendriers d'étapes serrés et des abandons de certains jeunes ont compliqué notre collecte de données longitudinales. De plus, la sélection des participants à suivre a été délicate compte tenu du nombre important de bénéficiaires. Ces obstacles ont restreint notre capacité à réaliser une analyse approfondie de l'évolution de la socialisation des jeunes bénéficiaires au fil du temps.

Enfin, nous montrons notre bricolage méthodologique au travers de l'adaptation de l'entretien semi-directif auprès des jeunes en situation de décrochage que nous identifions en tant que public sensible. L'identification de menaces telles que l'intrusion dans la vie privée ou la crainte de sanctions nous ont conduits à adopter des stratégies d'adaptation telles que la création d'une relation de confiance, en amont de l'entretien semi-directif, la mobilisation du réseau relationnel, ...

SECTION 3 : COLLECTE ET RECUEIL DES DONNEES : LA MOBILISATION DE L'OBSERVATION

Notre méthodologie de collecte de données a été également réalisée en mobilisant des dispositifs d'observation différents. En effet, l'observation permet l'accès à des données non accessibles par les entretiens ou questionnaires (Arborio et Fournier, 2010), elle nous a donc paru nécessaire à mobiliser par sa complémentarité avec nos autres dispositifs d'enquête. Ainsi, nous avons pu mener 147 heures d'observation non participante et participante.

Nous détaillons, ici, notre posture d'observateur et son évolution (1.) en précisant les enjeux et précautions de la mobilisation de l'observation (2.).

1. Vers une évolution du type d'observation mené : d'une posture non participante à une posture participante

Afin d'accéder en temps réel à l'objet de recherche (Journé, 2008), nous avons décidé de mobiliser la pratique d'observation. Cependant, alors que nous souhaitions initialement conserver une certaine distance au terrain de recherche, nous nous sommes rendu compte que notre posture se rapprochait, au fur et à mesure, de celle décrite par Baumard et al. (2007) « d'observateur qui participe ». Ce changement de posture s'est opéré pour plusieurs raisons. La première est relative à notre connaissance accrue des acteurs avec le temps et à leur meilleure compréhension de notre rôle organisationnel au sein des Compagnons du devoir (notamment quelques missions opérationnelles pour travailler sur les rendus au financeur). Ainsi, avec le temps, les acteurs n'hésitaient plus à nous mobiliser lorsqu'ils avaient des questions, des incompréhensions ou qu'ils souhaitaient nos retours d'observations, notamment des bénéficiaires, afin de modifier leurs pratiques.

La seconde explication est à trouver dans la volonté d'expérimentation du dispositif et donc dans la nécessité de faire évoluer le programme chaque année pour tester de nouvelles choses. Ainsi, notre posture de chercheur sur le terrain a été vue comme une aubaine afin de proposer de tester certaines modifications en collaboration avec les différents acteurs du terrain.

Au cours de notre thèse, nous avons ainsi pu mobiliser plusieurs dispositifs d'observations :

- L'observation non participante.

L'observation non participante « *caractérise les situations où le chercheur ne participe pas aux activités observées* » (Chevalier et Stenger, 2018, p. 96). Cette observation concernait les

acteurs de l'inclusion mais également les bénéficiaires dans différents contextes que nous détaillons dans en Annexe 8 (détail des observations réalisées).

Notre objectif était, ainsi, de comprendre plus précisément les pratiques mises en œuvre à destination des bénéficiaires, notamment celles non abordées en entretien parfois par dissimulation (Peretz, 2004) ou par manque d'attention.

- **L'observation participante.**

L'observation participante renvoie à des situations dans lesquelles le chercheur prend part à ce qu'il observe (Chevalier et Stenger, 2018, p. 96). On pourrait, alors, parler du chercheur en tant qu'observ'acteur.

Nous avons mobilisé ce type d'observation lorsque nous présentions nos résultats sur le terrain dans des moments d'échanges collectifs mais également, parfois, lors de réunions d'équipes entre le coordinateur national et les référents régionaux pour apporter quelques indications sur le ressenti des bénéficiaires en région. Ces ressentis permettant de faire prendre conscience aux acteurs de ce qui semblait le mieux ou le moins bien fonctionner afin de faire évoluer certaines de leurs pratiques.

- **La recherche action.**

Cette observation participante nous a conduits à adopter, à deux reprises, une posture que nous pourrions qualifier de recherche action (Allard-Poesi & Perret, 2003).

En effet, notre relation au terrain (contrat CIFRE) et notre sujet de recherche nous ont conduits à identifier la méthodologie recherche action comme étant pertinente à mobiliser.

La spécificité de la recherche action réside dans sa volonté de produire des connaissances et du changement social (Allard-Poesi & Perret, 2003) ce qui est le cas dans notre thèse. Notre projet de recherche action est ancré dans une problématique pratique (celle de l'insertion professionnelle et sociétale) relevant de problèmes tant organisationnels, communautaires que sociaux (Bradbury, 2015). Notre sujet fait appel à de multiples disciplines (sociologie, sciences de l'éducation, sciences de gestion), ce qui représente un terrain fertile à la recherche action. De plus, notre terrain semble très propice à ce type de recherche puisque, comme évoqué précédemment, il a une vraie philosophie, un passé ancestral et est porteur de valeurs. Enfin, par la dimension expérimentale du 100% inclusion, les Compagnons, au travers des quatre régions étudiées, laissent la possibilité aux acteurs de modifier, en cours de route, les dispositifs de socialisation proposés aux jeunes.

Ainsi, dans cette démarche de recherche action, nous avons eu deux niveaux d'intervention distincts.

Notre premier niveau d'intervention a concerné l'aide à la conception et à la modification des dispositifs expérimentaux par la formulation d'analyses et de points d'attention quant aux dispositifs régionaux mis en œuvre. Ces analyses étaient notamment fondées sur les observations menées au fil des étapes et des réunions avec les acteurs. Ainsi, concrètement, nous travaillions avec les référents régionaux d'IDF et de PDL afin de déterminer quelles pratiques pourraient être testées pour répondre aux enjeux identifiés tels que, par exemple, le manque d'engagement des jeunes, leur manque de compréhension des métiers proposés, la difficulté à associer un formateur à un jeune... Nous avons pu tester, alors, plusieurs pratiques relatives à ces enjeux. Nous les détaillerons, plus précisément, dans nos résultats.

Notre second niveau d'intervention s'est construit à partir d'une requête du coordinateur national qui était celle de travailler la pérennisation de l'inclusion à l'issue du programme 100% inclusion dans les régions IDF et PDL. Nous avons, ainsi, travaillé en collaboration avec les équipes régionales en plusieurs manches afin de déterminer les enjeux, besoins et problématiques de cette pérennisation.

Finalement, ces différentes observations et leurs formats ont :

- Favorisé notre compréhension du contexte et plus spécifiquement du projet d'inclusion au sein des Compagnons.
- Favorisé notre relation avec les acteurs de l'inclusion, les bénéficiaires, et ont ainsi permis de créer, souvent, une relation de confiance par l'écoute active et parfois, par l'élaboration de solutions collectives
- Permis de croiser nos données et d'apporter d'autres pistes de compréhension sur la socialisation effectivement vécue par les individus. Elles étaient ainsi un bon complément à nos entretiens, parfois réalisés dans des conditions difficiles, notamment avec les bénéficiaires.
- Orienté notre compréhension vers d'autres éléments que nous n'avions pas identifiés préalablement : mécanismes de groupe, tensions dans le processus de socialisation, ...

2. La mobilisation des méthodes d'observation : enjeux et précautions

Afin d'arriver à ces résultats d'observations, nous avons dû avoir une attention particulière sur la méthodologie de mise en œuvre de ces observations.

Beaud et Weber (2010) indiquent que la technique d'observation repose sur l'enchaînement de plusieurs compétences que le chercheur doit développer : percevoir, mémoriser et prendre des notes. Ainsi, notre observation nous a conduits à être très attentifs aux interactions entre les acteurs, aux discussions formelles et informelles mais également au contexte dans lequel ces interactions prenaient lieu. Nos observations étaient, ainsi, toujours accompagnées de la tenue d'un journal de terrain dans lequel nous indiquions nos étonnements, nos remarques, nos questions et notre ressenti.

Nous avons également été attentifs, avant d'entrer sur le terrain, aux trois difficultés de l'observation, soulignées par Chevalier et Stenger (2018).

Premièrement, le manque de distance entre le chercheur et son objet d'étude. Bien que mobilisant l'observation participante, nous avons toujours tenté de conserver une « *marginalité nécessaire* » (Hughes, 1996, p. 13) en posant régulièrement des questions sur la normalité ou non de ce que nous observions.

Deuxièmement, avoir conscience que notre posture d'observateur va venir modifier les comportements des individus observés. En effet, l'observation ne donne pas accès aux situations réelles sans perturbation (Chevalier et Stenger, 2018). Ainsi, afin de limiter ce biais, nous nous posons, à chaque observation, la question de notre posture : comment les autres nous perçoivent-ils ? (Observateur venu du siège, évaluateur...) Quels sont les risques et dangers pour eux de cette observation ? Quelles informations stratégiques pourraient-ils vouloir cacher ?

Troisièmement, les biais cognitifs du chercheur. Concrètement, cela consiste à projeter une grille de lecture préétablie sur la situation observée. Nous avons donc veillé à être attentifs à identifier les biais qui pourraient venir perturber notre observation en rédigeant des rapports d'étonnement et en les questionnant, dans notre journal de terrain.

En résumé, afin de ne pas tomber dans les pièges de l'observation nous avons :

- Clarifié, en amont, notre positionnement de débiter chaque observation en précisant notre rôle et notre objectif. Cela permettait de favoriser le développement de la confiance des personnes observées vis-à-vis de nous.

- Adapté notre « posture physique » dans l'espace en nous positionnant en retrait notamment des observations non participantes. Nous privilégions, ainsi, un bureau en arrière-plan, au dernier rang et évitons de taper fort sur notre clavier d'ordinateur. Nous préférons, ainsi, prendre des notes manuscrites et enregistrer les échanges si tout le monde avait accepté, ce qui a toujours été le cas.
- Tenu un journal de terrain détaillé avec également la prise de photo à chaque observation afin de percevoir, à nouveau, des éléments plus informels que nous pourrions oublier avec le temps. Ce journal contenait également pour chaque observation une « autoanalyse » (Chevalier et Stenger, 2018), nous amenant à adopter un travail de réflexivité sur nous-mêmes et sur notre posture et son évolution.

Exemple de photo prise lors de notre observation à Paris



Exemple de photo prise lors de notre observation à Tours



- Mobilisé des grilles d'observations afin de donner du sens à ce que nous observions et afin également d'orienter notre observation pour ne pas nous perdre dans des détails ayant peu de sens dans le cadre de notre objet de recherche. Nous positionnons l'une de ces grilles en annexe 7 (exemple de grille d'observation PDL 12/04/2022).

À retenir Section 3.

Notre posture d'observation qui se voulait initialement non participante a pu évoluer vers plus de participation. Cette transition a été motivée par plusieurs facteurs tels que la meilleure connaissance des acteurs impliqués dans notre étude et leur compréhension de notre rôle de chercheur. Cette évolution de posture d'observation a également été engendrée par la nature expérimentale du programme d'inclusion, nous positionnant en chercheur acteur face aux difficultés rencontrées et aux actions correctrices à mettre en œuvre.

Nous mobilisons ainsi de l'observation non participante, participante et même de la recherche action selon les besoins spécifiques de notre étude et les interactions avec les acteurs de notre terrain. Cette mobilisation diverse a été accompagnée d'une certaine attention quant aux défis relatifs à cette méthode de collecte de données afin de minimiser les biais cognitifs du chercheur.

Afin de garantir la « qualité » de nos observations, nous avons adopté plusieurs stratégies, notamment la clarification de notre rôle et de nos objectifs auprès des individus observés, l'adaptation de notre posture physique dans l'espace d'observation et la tenue d'un journal de terrain détaillé afin de documenter nos observations et réflexions quant à notre posture et son implication.

SECTION 4 : LA COLLECTE DE DONNEES SECONDAIRES

Cette section a pour objectif de définir notre collecte de données secondaires en précisant les sources mobilisées (1.) et en soulignant la volonté de triangulation de nos données (2.).

1. Les différentes sources de données secondaires

La collecte de données secondaires vient compléter notre collecte de données primaires. Les données secondaires ont été mobilisées afin de contextualiser nos données et d'approfondir certains points peu clairs dans les entretiens ou les observations, notamment concernant le mode de fonctionnement organisationnel des Compagnons et ses tensions entre siège/région, projet/formation, Compagnon/non Compagnon...

Plusieurs sources de données (internes et externes) viennent, ainsi, composer nos données secondaires.

Documents internes (aux Compagnons) :

- Documents informatifs sur les Compagnons du Devoir, l'organigramme, l'histoire, rapports annuels et rapports moraux des Assises, glossaire, ouvrages, journaux du compagnonnage.
- Documents relatifs au projet d'inclusion chez les Compagnons : réponse à l'appel à projet, bilan annuel et de mi-parcours communiqué au financeur, bilan et données adressés au Conseil des Compagnons, fiche de poste du référent, article dans le journal du compagnonnage, contrat d'engagement réciproque.
- Documents relatifs au projet d'inclusion en région : programme des activités, plans d'actions régionaux, examens menés (notamment dans le cadre du recrutement en R1, pour l'entrée en apprentissage), photos de partenaires pour les bénéficiaires (la cravate solidaire), fiche de renseignements des jeunes bénéficiaires, tableaux récapitulatifs des entrées et sorties des bénéficiaires.
- Éléments opérationnels : mails entre les différents acteurs de l'inclusion, mails entre les Compagnons et les financeurs en région et au national (notamment au travers de la plateforme la PLACE).

- Éléments communiqués vers l'externe : consultation régulière des réseaux sociaux, notamment LinkedIn et page Instagram des Compagnons pour la communication du projet d'inclusion et de la réussite de cette inclusion (création d'une vidéo témoignage des jeunes issus du parcours).

Documents externes :

- Rapports ministériels sur le projet 100% inclusion, appel à projet 100% inclusion
- Échanges dans le cadre de rencontres avec le Haut-Commissariat aux Compétences et documentations des autres porteurs de projet du 100% inclusion

Ainsi, nous avons pu, grâce à ces données secondaires, comprendre plus précisément les objectifs d'inclusion au sein des Compagnons, les problématiques rencontrées, les discours portés à toute la communauté en interne mais également en externe. Notre compréhension s'est accrue quant au fonctionnement organisationnel compagnonnique, ses évolutions ou souhaits d'évolution dans le temps ainsi que ses difficultés.

Cependant, lorsque, comme dans notre cas, nous avons pu collecter un grand nombre de données, il est important de mêler cette collecte avec la réelle réflexion du chercheur afin de savoir ce que des éléments supplémentaires du type données secondaires pourraient apporter à notre sujet. Nous nous posons alors la question suivante pour chaque nouvelle source de donnée : en quoi ces données viennent-elles compléter nos résultats ?

Ainsi, avant d'intégrer chacune de ces données, nous nous demandons ce qu'elles montraient concrètement en en quoi cela pouvait nous être utile dans le cadre de notre recherche.

2. Un objectif de triangulation de nos données

La collecte et la consultation de ces différentes sources de données secondaires ont ainsi été menées avec l'objectif de trianguler nos données.

Plusieurs formes d'angulation sont possibles : vérifier que le phénomène observé se reproduit de façon proche à d'autres moments et lieux de la recherche, conduire un recueil de données diversifié dans un même laps de temps ou faire observer un phénomène par plusieurs chercheurs avec différents points de vue théoriques (Rispaal, 2002). D'autres chercheurs parlent, ainsi, de plusieurs triangulations (Savoie-Zajc, 2019) : la triangulation des données, la triangulation des

sources (diversité des points de vue d'une thématique), la triangulation des chercheurs (moments de rencontres avec d'autres chercheurs afin de se distancier de son terrain), la triangulation théorique (plusieurs cadres théoriques afin d'interpréter les résultats) et la triangulation indéfinie (retour aux participants afin d'interpréter les résultats).

Dans le cadre de notre recherche, nous avons privilégié la forme de **la triangulation de nos données (ou méthodes)** qui consiste à mobiliser plusieurs dispositifs de collecte de données dans un souci de complémentarité. À ce titre, Wacheux (2005, p.21) précisait « *qu'il ne peut y avoir d'études qualitatives sans un corpus recueilli par de multiples sources* ».

Ainsi, ce mode de triangulation a pour objectif de confirmer le résultat et de valider des données par le croisement de différentes méthodes de collecte.

Il permet, alors, d'obtenir une certaine validité des sources de données collectées (Wacheux, 1996) et une validité des interprétations du chercheur (Rispaal, 2002).

Ce mode de triangulation est intéressant car chacune des méthodes de collecte a des avantages et des limites. À titre d'exemple, l'observation permet d'écouter des acteurs sans influencer leurs discours mais elle peut également représenter des risques pour l'interprétation et peut également modifier les comportements des personnes. Les entretiens, quant à eux, permettent d'obtenir des informations directes mais les acteurs peuvent par exemple, ne décrire qu'une partie du phénomène étudié. Ainsi, afin de réduire ces risques, le croisement de différentes méthodes est pertinent.

De plus, nous avons également mobilisé **la triangulation des sources** (Savoie-Zajc, 2019) en tentant de récolter un maximum de points de vue au-delà du bénéficiaire afin de comprendre, de manière plus riche, le processus de socialisation vécu. Ainsi, tout comme Veyrié (2017) avait pu le faire dans le cadre de sa recherche sensible portant sur l'euthanasie en diversifiant son échantillonnage, nous tentons de mobiliser, lors de nos entretiens, un maximum de points de vue (bénéficiaire, formateur, entreprise, référent régional, formateur externe) afin de comprendre, plus précisément, le processus de socialisation en question.

Enfin, et à titre relativement exceptionnel, nous avons mobilisé la **triangulation dite indéfinie** (Savoie-Zajc, 2019), en retournant auprès des référents régionaux (d'IDF et de PDL) afin de valider nos interprétations et recueillir également de nouvelles données si les interprétations divergeaient. Nous avons notamment mobilisé cette méthode de triangulation pour une partie de nos données, celle de la construction de profils de bénéficiaires.

Ainsi, nous avons proposé la grille aux référents, nous l'avons discutée, puis nous avons recueilli leurs commentaires et remarques avant de la modifier (marginale) en collectant de nouvelles données. Puis, nous l'avons testée en tentant, par nous-mêmes, de positionner les bénéficiaires selon cette grille et en demandant aux référents de réaliser le même exercice. Nous reviendrons, plus précisément, sur ce point dans notre partie de résultats concernant les profils des bénéficiaires.

À retenir Section 4.

La collecte de données secondaires a été mobilisée afin de compléter la collecte de données primaires. Ces données secondaires nous ont permis de fournir un contexte supplémentaire et d'approfondir certains aspects flous identifiés lors des entretiens ou des observations, notamment en ce qui concerne le fonctionnement organisationnel des Compagnons du Devoir et les tensions qui peuvent exister entre différents acteurs et aspects de l'organisation.

Une variété de sources de données secondaires, à la fois internes et externes, ont été utilisées dans notre recherche. Les documents internes comprennent des informations sur l'organisation, son histoire, des rapports annuels et moraux, des plans d'actions régionaux, ainsi que des éléments opérationnels tels que des échanges de courriels. Les documents externes comprennent des rapports ministériels et des échanges avec d'autres porteurs de projet.

Nous avons, ainsi, opté pour la triangulation de nos données, visant à confirmer les résultats en croisant différentes sources de données. La mobilisation de plusieurs méthodes de collecte vise à garantir la validité des données et les interprétations du chercheur. La triangulation des sources a été utilisée pour recueillir un maximum de points de vue, tandis que la triangulation dite indéfinie a été employée de manière exceptionnelle pour valider les interprétations et recueillir de nouvelles données, si nécessaire.

Synthèse du Chapitre 6.

Notre collecte de données s'est effectuée au sein des Compagnons du Devoir et du Tour de France. Nous avons mobilisé ce terrain unique dans lequel nous avons pu réaliser notre thèse CIFRE en adoptant la méthode des cas enchâssés représentés par les quatre régions dans lesquelles le programme « 100% inclusion » a été mis en œuvre.

La **méthodologie de collecte de données qualitatives** représentée par 161 entretiens semi-directifs réalisés, 147H d'observations conduites et de nombreux documents secondaires, nous a permis d'obtenir de nombreuses données pour répondre à notre question de recherche.

Nous avons opté pour un échantillonnage intentionnel permettant de refléter fidèlement la diversité des cas et acteurs impliqués dans le processus de socialisation.

Le design longitudinal que nous avons souhaité mettre en œuvre s'est avéré plus compliqué que prévu. En effet, des contraintes organisationnelles et individuelles ont limité notre capacité à suivre les différents individus tout au long du programme mis en œuvre.

Nous avons procédé à de nombreux « bricolages » méthodologiques tant dans le cadre des entretiens semi-directifs vis-à-vis d'un public sensible, les jeunes en situation de décrochage, que dans le cadre de nos observations. Ces évolutions sont en lien avec la posture du chercheur au sein de son terrain.

CHAPITRE 7 : METHODOLOGIE D'ANALYSE DES DONNEES

Après avoir décrit notre méthodologie de collecte des données, nous présentons, maintenant, la méthodologie mobilisée dans le cadre de l'analyse de ces données.

Pour ce faire, nous nous appuyons sur la théorie contextualiste développée par Pettigrew (1985, 1987, 1997) qui, dès les années 1970, s'intéresse au changement organisationnel en proposant ce cadre théorique articulé autour de trois dimensions : contenu, contexte et processus.

Nous présentons, ici, notre méthodologie dite mixte (Musca, 2006) reposant sur une analyse de contenu et une analyse processuelle (Section 1.), avant de détailler notre processus de codage des données (Section 2.).

SECTION 1 : ANALYSE DE CONTENU ET ANALYSE PROCESSUELLE

Notre objectif réside dans l'analyse et la compréhension des trajectoires de socialisation des bénéficiaires. Allant au-delà de la simple approche longitudinale par le dépassement de la dimension statique en mettant au cœur de la réflexion la notion de temporalité, nous tenterons de comprendre les éléments qui engendrent des évolutions dans le processus de socialisation des bénéficiaires. Pour ce faire, nous nous appuyons sur une méthodologie d'analyse mixte portant à la fois sur le contenu et sur le processus (Musca, 2006).

En effet, comme le soulignent (Grenier et Josserand, 2014), le contenu enrichit les recherches sur le processus. Le processus étant l'évolution d'une variable dans le temps (Van de Ven, 1992) et afin de suivre précisément cette variable, il est important de la décomposer : acteurs, actions, ... Il est donc « *nécessaire de connaître par une recherche sur le contenu, les catégories qui constituent un processus, avant de mener une étude d'ordre processuel* » (Grenier et Josserand, 2014, p. 160).

Nous revenons sur cette analyse de contenu (1.) puis détaillons notre méthodologie relative à l'analyse processuelle (2.) en nous inspirant des travaux de la théorie contextualiste (3.), de l'analyse de trajectoires de projets (4.) et sur les stratégies de construction théoriques (5.).

1. Analyse synchronique (de contenu)

L'analyse synchronique a une visée comparative des différentes unités mobilisées dans la recherche (dans le cadre de notre design enchâssé). Ainsi, réaliser une analyse de contenu permet d'étudier des éléments précis au sein de chaque cas mais également entre nos différents cas (analyse inter-cas).

L'analyse de contenu, comme l'indiquent Grenier et Josserand (2007), permet d'analyser la composition d'un objet. L'objet que nous étudions, dans notre cas, et que nous souhaitons questionner est celui du processus de socialisation (organisationnelle et professionnelle) et donc, de son contenu.

Ainsi, nous proposons, dans un premier temps, de décomposer les dimensions constitutives de ce processus afin d'en améliorer la compréhension.

Notre analyse de contenu sera mobilisée dans chacune de nos sous-questions de recherche.

À titre d'exemple, dans le cadre de notre sous-question de recherche portant sur les profils des jeunes en situation de décrochage, nous mobilisons l'analyse de contenu afin d'élaborer une taxonomie des publics bénéficiaires dans l'objectif de comprendre, par la suite, si les trajectoires de socialisation sont les mêmes pour ces différents profils.

Concernant la mise en œuvre de cette analyse de contenu, nous nous appuyons sur l'article de Wanlin (2007) qui indique une décomposition en trois phases chronologiques : « *la préanalyse, l'exploitation et le traitement des résultats puis l'inférence et l'interprétation* » (p. 249).

La préanalyse consiste à choisir les documents et prendre contact avec les matériaux mobilisés, à laisser venir à soi des impressions pour construire l'objet de recherche, à formuler des hypothèses et objectifs, à y repérer des indicateurs et à préparer le matériel mobilisé (découper le corpus en unités comparables...).

Ensuite, le chercheur doit exploiter le matériel, Robert et Bouillaguet (1997) parlent de traitement des données autorisant l'accès à une signification pour répondre à la problématique sans dénaturer le contenu initial. On parlera, alors, du codage des données en procédant à des catégorisations (Bardin, 1977) et en comptant les unités dans lesquelles ces catégories s'appliquent au corpus.

Enfin, la dernière étape consiste à l'interprétation de ces données. Le chercheur avance donc des interprétations en rapport avec l'objet de recherche.

Savoie-Zajc (2000) parlent, quant à eux, de deux moments importants dans l'analyse de contenu : l'organisation des données par segmentation impliquant une décontextualisation suivie de l'interprétation (catégorisation) conduisant à une recontextualisation.

La mise en œuvre d'une analyse de contenu peut être associée aux processus intellectuels décrits par Mucchielli (2006) (rappelés par Wanlin, 2007). On parle, alors, de rassembler les informations concernant un objet d'étude, de les trier et de regarder le contenu selon des thématiques ressemblantes, de regrouper ces données dans des classes conceptuelles et d'en étudier les relations afin de donner une description compréhensive de cet objet d'étude.

Plusieurs méthodes peuvent, alors, constituer l'analyse de contenu : la comparaison, la catégorisation, la mise en relation. Ainsi, le codage des données est au cœur de la méthode d'analyse de contenu. Nous précisons notre technique de codage dans la section suivante.

2. Analyse diachronique (processuelle)

L'analyse diachronique vise à appréhender une dynamique processuelle et tente ainsi d'identifier des liens temporels entre différents événements (Musca, 2006).

Nous considérons les notions de temps et de rythme en tant que variables importantes dans le cadre de notre objet de recherche.

Ainsi, nous décidons de nous appuyer sur plusieurs travaux, notamment ceux de Pettigrew (1997) et sa théorie contextualiste, ceux de Oiry et al. (2010) proposant une méthodologie d'analyse des trajectoires de projets dans les organisations ainsi que ceux de Langley (1999), que nous détaillerons par la suite.

Notre analyse processuelle est conduite au travers d'un objectif central, celui de déterminer des trajectoires de socialisation de nouveaux entrants « particuliers », en situation de décrochage scolaire et social au sein d'une communauté organisationnelle et professionnelle forte, celle des Compagnons du Devoir et du Tour de France. Ainsi, nous souhaitons comprendre les passages d'un état de socialisation à un autre ainsi que les facteurs pouvant favoriser ces passages ou au contraire les ralentir voire les interrompre. Nous tenterons, alors, de déterminer et de comprendre les régularités et irrégularités entre nos différents cas enchâssés. L'objectif final de l'étude de ces différentes trajectoires est de comprendre le processus de socialisation en jeu face à ce public particulier.

3. L'appui sur la théorie contextualiste de Pettigrew

Nous appuyons notre analyse processuelle sur la **théorie contextualiste de Pettigrew**.

Comme le rappellent Bargues et Perrot (2016), Pettigrew formalise l'approche processuelle dite contextualiste à partir de ses recherches sur le processus de décision (Pettigrew, 1977), sur la création de culture organisationnelle (Pettigrew, 1979) et sur le processus de changement organisationnel (Pettigrew, 1985, 1987).

La définition du processus, portée par Pettigrew (1985), est la suivante : « *une séquence d'actions et d'événements continus et interdépendants, utilisée pour expliquer les origines, l'évolution et le résultat d'un phénomène* » (cité dans Bargues et Perrot, 2016, p. 50).

L'approche contextualiste de l'étude des processus s'appuie alors sur trois hypothèses de base (Pettigrew, 1997, Pettigrew, 2011) :

- (1) Le contenu du processus est influencé par un contexte interne et/ou externe
- (2) Le contenu du processus est influencé par des processus organisationnels
- (3) Ces processus organisationnels sont encadrés dans le contexte.

Ainsi, cette approche permet de prendre en considération les dynamiques interactives dans le temps entre les acteurs, de mieux percevoir les mécanismes en jeu.

Comme rappelé par Bargues et Perrot (2016) l'étude de la socialisation organisationnelle, par cette approche, est relativement rare bien que pertinente pour l'étude et la compréhension du processus de socialisation.

La mise en œuvre de cette méthodologie pour approcher le processus implique plusieurs précautions méthodologiques (Pettigrew, 1997) :

- La question centrale doit porter sur le résultat (intermédiaire ou final) du processus étudié (Pettigrew, 2012). Dans notre cas, nous choisissons de comprendre les trajectoires des bénéficiaires en situation de décrochage en identifiant les facteurs qui peuvent les influencer. Ainsi, nous précisons ce que nous entendons par l'état final d'une trajectoire, rattaché à la notion de réussite de la socialisation.
- Le choix du résultat étudié doit déterminer le choix des cas mis en comparaison, l'objectif étant d'avoir une variété de cas aux résultats différents (Pettigrew, 1997).

Nous avons justifié le choix de nos cas enchâssés précédemment, ces différents cas présentent des résultats différents quant à la réussite du processus de socialisation. Ainsi, deux régions se sont soldées par « un échec » alors que deux autres ont plutôt conduit à « une réussite ». Ainsi, les cas mis en comparaison sont les jeunes passés par les

dispositifs « 100% inclusion ». Nous tentons, alors, de comprendre, au sein de ces régions, pourquoi les jeunes ont réussi ou non leur trajectoire de socialisation.

- Définir le type de contexte en interaction avec le processus étudié (Pettigrew, 1997). Il peut, alors, s'agir d'éléments du contexte intra-organisationnel ou d'éléments du contexte extra-organisationnel.

Plusieurs éléments de contexte vont être pris en considération dans nos résultats afin de comprendre la socialisation des jeunes en situation de décrochage (contexte familial, socio-culturel, accompagnement, ...).

Finalement, nous pouvons dire que nous suivons les recommandations méthodologiques énoncées par Pettigrew (1997) :

- En étudiant le contexte extra organisationnel et intra organisationnel de notre terrain de recherche dans lequel le processus décrit est encadré. Nous avons, ainsi, procédé à une description du contexte de l'étude en précisant l'organisation des Compagnons au national, le projet d'inclusion impulsé et sa mise en œuvre.
- En identifiant l'interdépendance d'événements temporels : événements organisationnels et individuels dans le parcours de socialisation.
- En considérant l'interrelation entre le contexte et l'action étudiée : nous avons, ainsi, déterminé les actions (organisationnelles, des agents ou des nouveaux entrants) qui participaient à la socialisation des individus positivement ou négativement.
- En comparant les différents cas enchâssés afin de déterminer des explications de notre objet de recherche. Langley (1999) soulignait d'ailleurs qu'il était possible, en analysant plusieurs unités au sein d'un cas, de scruter différentes facettes d'un ou plusieurs processus dans différents moments.
- En tentant de comprendre les raisons des différents états de socialisation face aux parcours de socialisation. Nous pourrions, ainsi, parler de moments clés ou d'incidents critiques orientant les processus.

4. L'appui sur la méthodologie d'analyse des trajectoires de projets (Oiry et al., 2010)

Étant donné notre souhait d'étudier les trajectoires de socialisation organisationnelles et professionnelles des jeunes en situation de décrochage scolaire et social, la méthodologie d'analyse des trajectoires de projet dans les organisations nous semble particulièrement intéressante. Nous repartons des concepts *d'ingrédients, moteurs, séquences et bifurcations* définis par Oiry et al. (2010) et repris notamment par Bidart et Mendez (2016) afin d'élaborer notre système d'analyse des processus.

Cette méthodologie fait référence à plusieurs auteurs phares dont Pettigrew (1990, 1997) et Abbott (1990, 2001).

Afin de fournir une analyse détaillée d'une trajectoire, il est intéressant de partir de l'identification de plusieurs concepts (Oiry et al. 2010) :

- *Les ingrédients* : éléments du contexte qui agissent directement sur la trajectoire. Cela rejoint les travaux de Pettigrew (1990, 1997) dans l'approche contextualiste. Les ingrédients du contexte peuvent être divers : physiques, structurels, culturels, sociaux. Le contexte est donc considéré comme un acteur de la trajectoire.
- *Les moteurs* : génèrent les mouvements d'une trajectoire et transforment les configurations d'ingrédients. Plusieurs moteurs sont répertoriés : le moteur cycle de vie (la trajectoire suit alors une logique qui régule le processus de changement, on connaît à l'avance l'état final et les phrases d'évolution) ; le moteur évolutionniste (association de trois mécanismes : variations au sein d'une trajectoire, par exemple, les alternatives au projet, elles peuvent être conservées ou rejetées, les évolutions retenues sont conservées et reproduites) ; le moteur dialectique (mouvement produit par une tension entre plusieurs entités de la trajectoire) ; le moteur téléologique (existence d'un objectif commun génératif du mouvement). Le moteur peut ne pas être unique tout au long de la trajectoire.
- *Les séquences* : les changements dans les configurations d'ingrédients et dans les moteurs permettent de différencier différentes séquences. Segment temporel d'une trajectoire qui articule les ingrédients. La trajectoire n'est pas homogène, Abbott (1990, 1995, 2001) montre qu'elle est composée de moments hétérogènes.
- *Les bifurcations* : changement brutal de l'orientation de la trajectoire. Les trajectoires peuvent être soumises à des réorientations dites brutales. La bifurcation est donc un

moment de basculement, on parle de turning point (Abbott, 2001), changement rapide et majeur dans la configuration des ingrédients de la séquence.

Finalelement Oiry et al. (2010) définissent les trajectoires d'un projet d'une organisation comme : « *un ensemble de phénomènes organisés dans le temps qui combinent des ingrédients et des moteurs dont le changement éventuel permet d'identifier des séquences. Lorsque ces changements modifient l'orientation même de la trajectoire, ils correspondent à des bifurcations. La dynamique de chacune des séquences repose sur le ou les moteurs qui sont au principe de l'action.* » (p.90).

La réponse à notre question de recherche générale (dont l'objectif est de modéliser des trajectoires de socialisation des jeunes en situation de décrochage), s'appuiera sur l'identification de ces éléments d'ingrédients, de moteurs, de séquence et de bifurcations.

5. L'appui sur les stratégies de construction théorique compréhensible et utile (Langley, 1999)

Dans un objectif de compréhension théorique et de facilitation de la transmission de notre analyse, nous mobilisons plusieurs des sept stratégies décrites par Langley (1999) et reprises notamment par Oiry et al. (2010) afin d'analyser les trajectoires d'un projet d'une organisation. Comme l'indiquait Langley (1999), il est souhaitable de combiner plusieurs stratégies entre elles. Ainsi, dans le cadre de notre étude nous mobiliserons :

- La **méthode narrative** : qui consiste à décrire, avec de nombreux détails, la trajectoire étudiée et à en souligner la singularité (Pettigrew, 1985).
- La **méthode de la théorie enracinée** : qui, comme la méthodologie narrative, consiste à présenter de manière très détaillée les données recueillies mais également à coder ces données (notamment par des codes émergents de l'analyse) afin d'identifier des régularités qui permettent de déterminer des séquences de la trajectoire voire différentes trajectoires. La volonté est, alors, de coder les données afin de généraliser les résultats obtenus. Strauss et Corbin (1990) ont notamment mobilisé cette méthodologie.
- La **méthode graphique** : qui consiste à coder les données (de manière moins formalisée que dans la méthode de la théorie enracinée) mais positionne sur un même schéma des événements et données de divers niveaux et temporalités, ce qui permet d'appréhender

de manière dynamique la trajectoire. Cette méthodologie a été notamment mobilisée par Miles et Huberman (1984).

- La **méthode de décomposition temporelle** : qui consiste à identifier diverses séquences présentes dans une trajectoire. On se détache, alors, de la variable temps qui peut laisser penser qu'une trajectoire se déroulerait linéairement. Cette méthode vise ainsi à déterminer des cohérences, changements et ruptures entre divers événements au cœur de l'analyse. Les travaux de Denis et al. (1996) sont alors considérés comme représentatifs dans l'utilisation de cette méthode.
- La **méthode synthétique** : qui réside dans le codage d'un nombre important de trajectoires afin d'identifier des régularités et ainsi, de prédire le déroulement d'autres trajectoires.

Musca (2006) soulignait, d'ailleurs, que dans le cadre d'une analyse processuelle de cas enchâssés, deux stratégies de Langley (1999) étaient particulièrement utiles : la méthode de la théorie enracinée et la méthode graphique (particulièrement l'élaboration de matrices).

Nous reviendrons, en détail, sur la mobilisation de ces différentes méthodologies d'analyse processuelles dans les chapitre relatifs à nos résultats (et plus particulièrement au chapitre 11).

À retenir Section 1.

L'analyse synchronique, intégrée dans notre design enchâssé, vise à comparer les différentes unités de notre recherche, permettant ainsi une analyse approfondie, tant au sein de chaque cas, qu'entre eux (analyse inter-cas). En nous basant sur l'approche de Grenier et Josserand (2007), nous examinons les composantes du processus de socialisation, décomposant ses dimensions constitutives pour une meilleure compréhension. Nous appliquons cette analyse à chaque sous-question de recherche.

Pour mettre en œuvre cette analyse de contenu, nous suivons les étapes chronologiques décrites par Wanlin (2007), notamment la préanalyse, l'exploitation et le traitement des résultats, puis l'inférence et l'interprétation.

L'analyse diachronique vise à comprendre la dynamique temporelle des événements et des processus. Nous nous appuyons sur les travaux de Pettigrew (1997), Langley (1999), et Oiry et al. (2010) pour étudier les trajectoires de socialisation des jeunes en situation de décrochage. Cette analyse cherche à identifier les facteurs et les moments clés qui influencent le processus de socialisation, en mettant en évidence les interactions temporelles entre les événements et les acteurs impliqués.

Cette approche, basée sur les travaux de Pettigrew (1985, 1997, 2011), considère l'interaction entre le contenu du processus et le contexte organisationnel et externe, ce qui permet une compréhension approfondie des mécanismes en jeu.

Nous utilisons la méthodologie d'analyse des trajectoires de projets dans les organisations, proposée par Oiry et al. (2010), pour étudier les trajectoires de socialisation des jeunes en situation de décrochage. En identifiant les ingrédients, moteurs, séquences et bifurcations, nous cherchons à comprendre comment ces trajectoires évoluent dans le temps et quels sont les facteurs qui influencent ces changements.

Enfin, nous mobilisons plusieurs stratégies de construction théorique, telles que la méthode narrative, la méthode de la théorie enracinée, la méthode graphique, la méthode de décomposition temporelle et la méthode synthétique, selon les recommandations de Langley (1999). Ces stratégies nous permettent d'analyser les trajectoires de manière détaillée et compréhensible, en identifiant les régularités et les changements au fil du temps.

SECTION 2 : CODAGE THEMATIQUE DES DONNEES

Les données collectées ont été analysées selon une démarche abductive (Dumez, 2012) que nous avons précisée en introduction de cette thèse. Nous avons mobilisé cette démarche pour notre cadrage théorique et pour notre codage. Dans ce dernier cas, nous avons effectué des allers-retours entre nos données terrain et les grilles de la littérature nous permettant de mieux comprendre les phénomènes observés. Cette consultation de la littérature nous a permis d'affiner nos grilles de codage.

L'activité de codage consiste, pour le chercheur, à découper le contenu des entretiens retranscrits en unités d'analyse puis à classer ces unités selon des catégories définies ou construites en rapport avec l'objet de la recherche (Allard-Poesi, 2003). Ainsi, le chercheur peut coder différentes unités : une phrase, quelques mots ou un paragraphe en fonction des unités de sens définies.

Le codage a été effectué manuellement en utilisant l'outil N'vivo 12. La mobilisation de N'vivo 12 nécessitait, en amont, un travail important de classification des données, consommateur de temps. N'vivo nous a permis une organisation intéressante de nos données. L'outil facilitait la manipulation des codes (fusion, réorganisation) (Musca, 2006), la difficulté résidait, cependant, dans la multiplication de nos cas classifiés qui n'apportaient pas toujours, selon nous, à une facilitation de la compréhension.

Nous avons procédé au codage de nos données en suivant les préceptes du codage thématique « *par découpage, agrégation et dénombrement, permettant d'aboutir à une représentation du contenu ou de son expression* » (Bardin, 2013, p.134).

L'objectif principal d'une analyse thématique est de comprendre un phénomène en déterminant des thèmes fréquents dans les données, de les comparer de manière systématique afin de formuler des interprétations possibles du phénomène étudié (Musca, 2006). Autrement dit, le chercheur doit, au regard de l'ensemble de son matériau, organiser ses données en vue de les coder et fournir une interprétation de son objet de recherche. En effet, le chercheur, à partir des données, se voit attribuer le rôle d' : « *extraire des segments codés et en tirer des conclusions* » (Miles et Huberman, 2003, p.174). Allard-Poesi (2003) parle de classer les unités dans des catégories pour faire sens au regard de la question posée par le chercheur (p.258).

Notre analyse des données s'est inspirée de la méthode de la théorie enracinée (Glaser, 1978, 1998) au travers trois types de codage, le codage ouvert permettant d'identifier des catégories à partir des données brutes, le codage axial permettant de relier ces différentes catégories entre elles et enfin le codage sélectif, déterminant les catégories pouvant expliquer le phénomène étudié (Garreau, 2009). Dans cette démarche, il existe un lien très fort entre collecte et analyse des données qui consiste en un aller-retour. En effet, les données viennent enrichir les analyses, les revisiter. Cette méthodologie est généralement appréhendée au travers d'une méthodologie inductive (Guillemette, 2006), bien qu'elle soit désormais mobilisée également par des chercheurs ayant des démarches plus abductives (Garreau, 2012).

Ainsi, afin de rendre compte de notre processus de codage, nous sommes repartis de la méthodologie dite « *à la GIOIA* » de Gioia, Corley et Hamilton (2013) fondée sur la grounded theory (théorie enracinée) (Gehman et al., 2018).

Cette méthode contient trois moments forts :

- (1) La construction de la « structure de données » (data structure) par le travail sur les codes dits de premier ordre. Il s'agit, alors, pour le chercheur, de coder ses données brutes afin d'obtenir une « constellation de codes » qui émergent de la bouche des interviewés, (Gioia et al., 2013) tout en conservant un nombre limité de codes afin de pouvoir les traiter par la suite. Ayache et Dumez (2011) soulignent également que le nombre de catégories doit être défini afin de pouvoir quadriller les données sans « forcer » la structuration et la schématisation. Ce codage dit de premier niveau fait écho au codage ouvert de la théorie enracinée.
- (2) La progression vers la détermination de catégories représentant le codage de second niveau. Ainsi, cette étape va constituer à comprendre les relations entre les différents codes déterminés précédemment (Strauss et Corbin, 1990). Il peut, alors, s'agir de thèmes qui doivent suggérer des concepts explicatifs du phénomène. À la fin de cette étape, la base de la structure de données est établie (Point, 2018). Cette base reflète la rigueur de la recherche qualitative (Gehman et al., 2018) mais ne permet pas encore de voir les liens entre les différents concepts qui sont absolument nécessaires pour la conceptualisation (Dumez, 2013).
- (3) L'articulation entre les concepts clés, la détermination des liens. La dernière étape du codage revient, alors, à procéder au regroupement des codes en concepts agrégés, moment de « découverte théorique » (Gioia et al., 2013). L'objectif final est donc de montrer l'émergence de nouveaux concepts ou nouvelles perspectives sur des concepts

préalablement existants (Point, 2018). Un modèle émerge alors à partir de la structure de données.

La qualité d'une recherche fondée sur une méthodologie qualitative dépend de la qualité du codage (Point, 2018). Ainsi, nous prenons soin de respecter les critères énoncés par Miles et Huberman (1994) concernant l'élaboration de ces codes :

- Le critère de validité visant à correspondre, de manière précise, au phénomène exploré.
- Le critère de non-chevauchement : les codes doivent ainsi être mutuellement exclusifs, il ne doit pas exister de chevauchement possible entre les unités codées. Autrement dit, on ne doit pas pouvoir coder un verbatim par une autre code que celui sélectionné.
- Le critère d'exhaustivité : les codes doivent refléter l'intégralité des données pour la conduite de l'analyse.

Nous ne rentrons pas, ici, dans la présentation de l'opérationnalisation des concepts analysés selon ces approches puisque nous détaillerons nos grilles et éléments de codage au sein de chacune de nos sous-questions de recherche.

Cependant, nous proposons, à partir d'un verbatim, de fournir un exemple de codage thématique : « *À chaque gros mot, les jeunes mettent 1 euro, et croyez-moi 1 euro, pour eux, c'est déjà beaucoup donc ça en décourage plus d'un* » (Formateur S.)

Nous constatons qu'il s'agit, de manière très concrète, d'un « comportement » mobilisé par un agent socialisateur (ici un formateur), comportement qui a pour but de « sanctionner ». Le troisième niveau que nous identifions dans ce verbatim est celui de la finalité associée à ce comportement que nous codons « règles » puisqu'il s'agit ici de faire comprendre aux jeunes qu'ils ne doivent pas dire de gros mots.

Nous précisons, également, que nous mentionnerons la source entre parenthèse à l'issue de chaque verbatim.

À retenir Section 2.

La démarche abductive, selon Dumez (2012), a guidé notre analyse des données. Cette approche a impliqué des allers-retours entre nos données terrain et la littérature, affinant ainsi nos grilles de codage. Nous avons découpé les entretiens en unités d'analyse, puis classifié ces unités en fonction de catégories liées à notre objet de recherche. Le codage, réalisé manuellement avec l'outil N'vivo 12, a suivi les principes du codage thématique de Bardin (2013), visant à dégager les thèmes fréquents pour formuler des interprétations du phénomène étudié.

L'analyse des données s'est inspirée de la méthode de la théorie enracinée de Glaser (1978, 1998), impliquant trois types de codage : ouvert, axial et sélectif. Ce processus a nécessité un travail rigoureux de classification des données, reflété dans la construction d'une structure de données. En suivant la méthode « à la GIOIA » de Gioia, Corley et Hamilton (2013), nous avons progressé vers la détermination de catégories de second niveau, puis vers l'articulation entre les concepts clés pour aboutir à l'émergence de nouveaux concepts et perspectives.

La qualité du codage a été garantie en respectant les critères de validité, de non-chevauchement et d'exhaustivité définis par Miles et Huberman (1994). Ainsi, chaque code devait correspondre précisément au phénomène exploré, être mutuellement exclusif et refléter l'intégralité des données pour assurer la validité de l'analyse.

Cette méthodologie permet une analyse systématique des données, conduisant à des interprétations approfondies de l'objet de recherche.

Synthèse du Chapitre 7.

Nous avons adopté une **méthodologie d'analyse des données** entre analyse de contenu et analyse de processus.

Pour ce faire, nous nous sommes appuyés sur trois grandes méthodologies d'analyse : la théorie contextualiste de Pettigrew (1997), l'analyse des trajectoires de Oiry et al. (2010) et les stratégies de Langley (1999).

Notre codage des données se veut être thématique (Bardin, 2013) visant à dégager les thèmes fréquents pour formuler des interprétations, il a été réalisé avec le logiciel N'Vivo 12.

L'analyse s'est inspirée de la théorie enracinée de Glaser (1978, 1998), impliquant trois types de codage : ouvert, axial et sélectif. La qualité du codage a été garantie en respectant les critères de validité, de non-chevauchement et d'exhaustivité (Miles et Huberman, 1994).

QUATRIÈME PARTIE : RÉSULTATS

Cette quatrième partie est consacrée à la présentation de nos résultats.

Elle a pour objectifs de répondre aux différentes questions soulevées précédemment dans notre cadrage théorique, de démontrer nos interprétations et notre analyse en prenant soin d'illustrer nos propos au travers de verbatims collectés dans notre démarche empirique.

Le chapitre 8 est dédié aux résultats concernant notre première sous-question de recherche et aborde la conception de la réussite et de l'échec de socialisation en adoptant une perspective croisée, c'est-à-dire la définition qu'attribuent différents acteurs à la réussite ou l'échec de socialisation.

Le chapitre 9 expose les résultats de notre seconde sous-question de recherche portant sur la nécessité de comprendre les profils de nouveaux entrants et leurs comportements. Nous mettons ainsi en lumière une taxonomie de nouveaux entrants « décrocheurs » et identifions leurs proactivités.

Le chapitre 10 est consacré à notre troisième sous-question de recherche et évoque les comportements mis en œuvre par les agents socialisateurs pendant le processus de socialisation des nouveaux entrants.

Enfin, le chapitre 11, à partir de l'ensemble de ces résultats intermédiaires, propose d'étudier les différentes trajectoires de socialisation de ces nouveaux entrants particuliers. Nous répondons, ainsi, au sein de cette partie, à notre question de recherche générale.

CHAPITRE 8 : REUSSITE ET ECHEC DE SOCIALISATION, PERSPECTIVE CROISEE

Notre objectif, dans cette partie, est de comprendre la notion de réussite ou d'échec de la trajectoire de socialisation des jeunes en situation de décrochage. Nous tentons ainsi de comprendre la destination « finale » de la trajectoire de socialisation professionnelle et organisationnelle.

Nous proposons, alors, de franchir la première marche de résolution de notre question de recherche générale en définissant précisément ce qui est considéré comme étant une trajectoire réussie ou non (Figure 17).

Figure 17 : Vers l'analyse de la conception de la réussite ou de l'échec des trajectoires de socialisation



Encadré méthodologique 1

Nous avons procédé à un codage des données provenant de divers entretiens, incluant des intervenants tels que des formateurs, des jeunes, des référents régionaux, et des chefs d'entreprises.

Ce processus s'est déroulé en deux phases distinctes.

Tout d'abord, nous avons examiné la notion de réussite et ses critères à travers les entretiens. Nous avons identifié deux éléments significatifs : premièrement, la conception de la réussite est souvent associée au succès des jeunes bénéficiaires dans leur parcours, bien que certains acteurs, tels que les référents régionaux, la considèrent, parfois, relativement au projet global d'inclusion.

Deuxièmement, en évoquant la réussite, les personnes interrogées parlaient principalement de sa définition, intimement liée aux critères déterminant l'atteinte ou non de cette réussite, comme obtenir un diplôme. Nous avons pu constater que les critères de réussite variaient selon les acteurs et pouvaient même être contradictoires, nécessitant une analyse approfondie des convergences et divergences.

Dans la seconde phase, nous avons examiné la notion d'échec, constatant qu'elle est souvent définie comme l'opposé de la réussite et que les critères d'échec renforcent les catégories établies pour la réussite de la socialisation.

Ce processus de codage nous a permis de définir les critères de réussite et d'échec de la socialisation des jeunes en situation de décrochage, en les reliant à divers domaines de socialisation et temporalités, ainsi qu'aux perspectives subjectives et objectives des différents acteurs impliqués.

Ce chapitre vise à présenter le tableau de codage n°16 suivant, auquel nous avons abouti. Nous détaillerons ces 13 critères en divisant leurs présentations en différents points : l'analyse des critères objectifs (Section 1.), l'analyse des critères subjectifs (Section 2.) puis, les causes identifiées de convergences et divergences de perspectives relatives à ces critères (Section 3.).

Tableau 16 : Comparatif des conceptions de la réussite et de l'échec de socialisation des jeunes en situation de décrochage

Type de critère	Domaine de socialisation	Réussite	Échec	Rapport aux critères existants	Acteurs évoquant ce critère
Objectif	Organisationnel	Participer au programme 100% inclusion (CT)	Échouer dans les étapes du programme 100%	Intention de rester Motivation	Jeunes
		Entrer chez les Compagnons du Devoir (MT)	Quitter les Compagnons du Devoir	Intention de rester Adéquation personne organisation	Jeunes Référénts régionaux (IDF, PACA, PDL1)
		Partir sur le Tour de France et devenir Compagnon (LT)	Quitter les Compagnons du Devoir	Intention de rester Engagement	Jeunes Référénts régionaux (IDF, PACA) Formateurs

		Trouver un contrat d'apprentissage, un patron	Ne pas trouver de patron	Adéquation personne / organisation	Jeunes Référents régionaux PACA
		Conserver le jeune après son apprentissage	Quitter l'entreprise	Intention de rester	Entreprises
	Métier	Trouver sa voie professionnelle	Ne pas trouver sa voie	Adéquation personne / travail	Jeunes Formateurs Référents régionaux Entreprises
		Obtenir un diplôme	Ne pas obtenir le diplôme	Performance Maîtrise de la tâche	Jeunes Formateurs Entreprises
		Progresser dans son métier	Ne pas évoluer dans son métier	Performance Maîtrise de la tâche Autonomie	Jeunes Formateurs Entreprises
Subjectif	Individuel	Retrouver un rythme	Être inactif	Motivation	Jeunes Référents PACA et PDL
		Réussir sa vie	Rater sa vie	<i>Réalisation personnelle</i>	Jeunes Référents
		Être épanoui et fier, rendre fier	Ne pas être épanoui. Se décevoir soi-même ou les autres	<i>Réalisation personnelle</i>	Jeunes Entreprises Formateurs
	Organisationnel et/ou groupe de travail	Adopter les bons comportements / règles	Adopter les mauvais comportements, non-respect des règles	Adéquation perçue organisation et groupe de travail	Jeunes Formateurs Référents régionaux Entreprises
	Métier	Être passionné par son métier	Ne plus avoir envie d'exercer son métier, être dégoûté	Motivation Satisfaction au travail Engagement	Jeunes Formateurs

SECTION 1. CRITERES OBJECTIFS D'EVALUATION DE LA REUSSITE ET DE L'ECHEC DE SOCIALISATION

La réussite et l'échec de la socialisation peuvent se traduire par plusieurs critères que nous qualifions d'objectifs, c'est-à-dire qu'ils ne dépendent pas du point de vue du sujet, tout le monde en partage donc la même définition.

Nous reprenons les domaines de socialisation afin de présenter nos critères. Ainsi, nous abordons les critères relatifs au domaine « organisation » (1.) et au domaine « métier » (2.).

1. Critères relatifs au domaine de socialisation « organisation »

Les critères objectifs de réussite de socialisation peuvent concerner le domaine « organisation ».

Deux types d'organisations sont présentes dans le processus de socialisation des jeunes dans leur parcours « 100% inclusion », les Compagnons ainsi que les entreprises. Nous développons, ici, les différents critères ayant émergé de nos données.

- *Participer au programme « 100% inclusion » VS échouer dans les étapes du programme.*

La réussite peut être pensée à très court terme pour les jeunes comme étant la participation et la présence lors des étapes du programme proposé par les Compagnons.

« Mais déjà on va dire la première étape et je sais pas si vous direz l'étape, mais on va dire, la première étape de la réussite, c'est d'être inscrit » (78)

« Je suis en train de faire le parcours. Du coup, je me dis que ça c'est le début de la réussite » (80)

À l'inverse, l'échec à très court terme fait écho au fait de ne pas réussir ce programme ou l'une des étapes de ce dispositif.

« L'échec pour moi c'est de rater un truc, enfin de rater une étape quoi. Moi-même si on me dit, tu refais une étape bah ça sera un échec pour moi » (81)

Les jeunes bénéficiaires ont été les seuls à évoquer ce critère de réussite et d'échec. Nous pouvons le comprendre puisque les acteurs de l'organisation ont tendance à avoir une vision à plus long terme. Ainsi, ils ne pensent pas à évoquer la participation immédiate comme étant une réussite. Les jeunes décrocheurs, quant à eux, positionnent des jalons, notamment à court terme, afin de se satisfaire de l'évolution de leur parcours. Ils considèrent, ainsi, des événements à court terme comme étant déjà des réussites (participer, être inscrit, être présent, ...)

Ce critère fait écho à l'intention de rester puisqu'un jeune qui est présent aux différents rendez-vous fixés témoigne de son intention de participation et, en quelque sorte, de sa motivation. Nous pourrions, d'ailleurs, faire le lien entre ce critère de participation et celui de la « motivation ». En effet, pour les jeunes en situation de décrochage, le fait de venir aux différentes étapes du programme est un grand pas et marque cette motivation, comme nous l'indiquait une référente régionale :

« On ne se rend pas compte mais déjà, le fait qu'ils soient là, qu'ils viennent, qu'ils soient présents et qu'on ne les perde pas pendant les étapes, c'est une vraie réussite » (RRIDF9)

- ***Entrer chez les Compagnons du Devoir VS quitter les Compagnons du Devoir***

À plus moyen terme, la réussite est envisagée par les jeunes, ainsi que par certains référents régionaux (notamment PACA et IDF), comme l'entrée effective chez les Compagnons du Devoir. Plus précisément, après le projet 100% inclusion, entrer chez les Compagnons signifie se former en leur sein dans le cadre d'une formation CAP ou BP classique. Il ne s'agit alors plus d'un parcours distingué mais les jeunes issus de programme « 100% inclusion » entrent sans distinction, comme les autres, en formation.

« L'objectif, c'est de faire entrer les jeunes par la grande porte, on ne veut plus entendre parler des jeunes de l'inclusion, ils doivent être comme tout le monde » (RRIDF5)

Les jeunes considèrent qu'entrer chez les Compagnons est une réussite pour une raison principale : les Compagnons aideraient les jeunes dans leur apprentissage et se distingueraient alors de « l'école classique » au sein de laquelle ils ont précédemment échoué.

« J'ai envie de réussir avec les Compagnons du Devoir » (47)

« J'ai trouvé l'école qui me permet d'avancer, je suis heureux d'avoir trouvé une école avec des gens qui veulent m'aider. Chez les Compagnons, je me sens moins rabaissé, pas du tout même » (55)

« Chez les Compagnons, si je vais à l'école, je peux réussir » (87)

« Quand tu ne réussis pas chez les Compagnons, ils vont plutôt t'expliquer que de te dire ouais, c'est nul ! » (90)

« Là, on est plus ou moins au même pied d'égalité avec les formateurs. C'est pas, moi je vais être plus haut que toi parce que j'ai réussi mes études, ici on ne te juge pas, on veut te faire progresser vers le haut » (53)

À l'inverse, échouer serait donc de quitter les Compagnons du Devoir, c'est-à-dire de ne pas faire la formation d'apprentissage au sein de cet organisme professionnel. Cette vision n'est pas partagée par tous les acteurs. En effet, seuls les référents régionaux d'IDF et de PACA ainsi que la première référente de PDL partagent ce critère.

« L'échec, c'est si un jeune ne vient pas se former chez nous. Donc il a suivi l'ensemble du parcours mais il signe un contrat d'apprentissage ailleurs. Oui, on amènera les jeunes à se former à un métier... mais pas chez nous, c'est un échec ! » (RRPDL1)

« Si on fait le travail pour les autres c'est un peu dommage, on consacre du temps, de l'argent et de l'énergie à un jeune et finalement il dit, merci j'ai trouvé mon métier mais ça ne sera pas chez vous... » (RRPACA2)

Nous constatons que ce critère fait écho à l'intention de rester (ou de quitter) pour effectuer sa formation mais également à l'adéquation personne/organisation (suis-je fait pour réaliser mon apprentissage ici ?). En effet, au sein des verbatims, nous constatons que l'intention de rester au sein des Compagnons est fondée sur la perception d'une organisation un peu différente de celle au sein de laquelle les jeunes ont échoué, l'école. Ainsi, « trouver l'école qui permet d'avancer », recevoir des explications plutôt que des remontrances jouent en faveur de cette perception de la réussite possible au sein de cette organisation.

- ***Partir sur le Tour de France et devenir Compagnon VS quitter les Compagnons du Devoir***

À long terme, la réussite peut être envisagée, au sein des Compagnons, comme « devenir Compagnon ». On devient Compagnon après avoir effectué son Tour de France sur plusieurs années. Le Tour de France débute, si le jeune le souhaite, à la suite de la réussite du CAP/BP. Il s'agit d'un grand engagement et investissement, le jeune devant changer de région, d'entreprise et de formateurs, tous les 6 mois à un an.

Les jeunes sont peu nombreux à évoquer ce critère, étant plutôt dans des logiques de court à moyen terme concernant leur parcours au sein de l'organisation des Compagnons. Cependant, pour ceux qui citent ce critère, la connaissance de ce qu'est le Tour de France est précise et réfléchie.

« *Mon objectif, ça serait vraiment de faire le Tour de France. Au départ, je ne me voyais pas capable de le faire, du tout. Mais maintenant, j'ai changé d'avis. Il faut réussir à aller jusqu'au bout, s'accrocher* » (4)

« *Changer de région, apprendre les spécificités de son métier avec différents maîtres d'apprentissage, je trouve ça génial, on devient un professionnel et on peut ensuite transmettre aux autres* » (56)

Les référents régionaux d'IDF et de PACA ainsi que les formateurs partagent, quant à eux, cette vision de la réussite. Il s'agit d'un objectif qu'ils se donnent et voient dans le projet « 100% inclusion » un nouveau vivier de potentiels Compagnons.

« *Nous, l'idée, c'est d'en faire des Compagnons derrière, il ne faut pas se le cacher, donc la pleine réussite, elle repose sur le fait qu'ils deviennent Compagnons. D'autant plus que nous, avec le prépa apprentissage il faut qu'on se distingue donc on les prépare, dès le début, à l'hébergement* » (RRPACAI)

Cependant, ce critère de réussite et d'échec reste « moins important » que celui de la réussite de la formation d'apprentissage, c'est-à-dire que réussir son Tour de France n'est pas le critère principal pour l'évaluation.

« *Bah déjà l'échec c'est de pas pouvoir accompagner le jeune sur au moins sa formation d'apprentissage. La réussite au moins professionnelle. Au-delà de partir sur le Tour de*

France et de devenir Compagnon un jour, mais c'est de pas avoir pu continuer à finir au moins là ses premières années de formation. » (FIDF5)

Tout comme les deux critères nous percevons ici la notion d'intention de rester au sein de l'organisation. En effet, devenir Compagnon implique, par la suite, la prise de « gâches », missions que le jeune Compagnon devra effectuer (devenir formateur, prévôt, ...). Il s'agit du Devoir. On peut alors percevoir que ce critère est également intimement relié à celui d'engagement.

- *Trouver un contrat d'apprentissage, un patron VS ne pas trouver de patron*

Les jeunes bénéficiaires abordent, en grande partie, le point de la signature du contrat d'apprentissage côté entreprise en tant que critère de réussite. En effet, cette étape représente, pour eux, un moment très stressant dans leur parcours. Ils considèrent la « chance » qu'ils ont d'être chez les Compagnons mais estiment parfois difficile de retrouver cette même confiance accordée, du côté des entreprises. Alors que cette étape est abordée avec beaucoup d'appréhension dans le parcours « 100% inclusion », bien que les jeunes y soient préparés, l'inquiétude est grande quant au fait de « ne pas trouver de patron ».

« Déjà, il faut que j'arrive à entrer dans une entreprise » (1)

« La réussite, pour moi, ça sera quand j'aurai réussi à trouver un patron » (81)

« Je pourrai dire que j'ai réussi quand j'irai au bout du programme et que j'aurai trouvé une alternance. Parce que moi j'ai abandonné mon précédent parcours parce que j'ai pas trouvé de patron » (84)

« Mon risque c'est que j'abandonne vite, surtout si je trouve pas de patron » (76)

« D'abord, il faut que je réussisse à trouver mon employeur. On va dire que, là, je suis dans le pédiluve et qu'après je vais être dans le grand bain. » (78)

En imageant sa recherche d'employeur par le pédiluve VS le grand bain, le jeune (78) évoque le stage en amont de la possibilité de poursuivre en apprentissage et les différentes activités proposées dans le cadre du 100% inclusion permettant de rechercher un employeur et de réaliser des entretiens.

Les référentes régionales en PACA partageaient ce critère de réussite en évoquant l'importance d'une dynamique d'insertion professionnelle

« *La réussite, c'est le contrat d'apprentissage avant tout. Si j'arrive déjà avoir un contrat d'apprentissage, c'est très bien* » (RRPACA3)

« *Ce que je vois en premier, c'est qu'ils puissent trouver une entreprise* » (RRPACA4)

Ce critère d'évaluation fait référence à celui de l'adéquation à l'organisation. Ici, c'est notamment à l'entreprise de juger si le jeune pourrait convenir dans le cadre d'un contrat d'apprentissage, elle va alors évaluer ce point.

- *Conserver le jeune après son apprentissage VS quitter l'entreprise*

Tout comme l'intention de rester est un critère de réussite qui existe au sein de l'organisation des Compagnons, l'intention de rester au sein de l'entreprise est, elle aussi, un critère de réussite évoqué par cette dernière.

Ainsi, la définition de la réussite, pour une entreprise, serait celle de pouvoir conserver le jeune après son apprentissage et d'ainsi « *avoir formé un jeune pas pour rien mais pour qu'il devienne un salarié de la boîte* » (ENTIDF2).

« *Si je prends un apprenti boulanger et puis que l'année prochaine, j'ai un boulanger qui part et que mon apprenti boulanger prend la relève derrière bah ça sera une formation réussie, on va dire. Ça me permettra de pas avoir de personnes à chercher derrière* » (ENTIDF4)

« *Oui, on aimerait bien former comme on l'a fait dans le passé des jeunes. Et puis qu'ils apprécient d'être dans l'entreprise et qu'ils y restent. Bien sûr, c'est l'objectif final tout à fait* » (ENTIDF6)

Nous notons que les jeunes n'ont pas évoqué ce critère en parlant de leur définition de la réussite ou de l'échec. En effet, tout comme pour le Tour de France, la projection à long terme avec une entreprise reste difficile pour des jeunes confrontés régulièrement à des situations de changement à la suite de leurs décrochages.

2. Critères relatifs au domaine de socialisation « métier »

Les critères objectifs de réussite de socialisation font également écho au domaine « métier » tel que nous l'avons défini précédemment dans la littérature.

Nous avons pu identifier, au travers de nos entretiens, trois critères objectifs relatifs au métier dans la conception de la réussite et de l'échec de socialisation.

- *Trouver sa voie professionnelle VS ne pas trouver sa voie*

Pour les jeunes en situation de décrochage, sortir de ce décrochage passe par le fait de trouver un projet professionnel qui leur convient. Ainsi, savoir ce que l'on veut faire de sa vie, savoir ce que l'on aime ou non, devient un critère de réussite.

Ce critère est communément partagé par les formateurs, les entreprises et les référents régionaux, qui ont pour objectifs, dans leurs missions respectives, d'aider et de conduire ces jeunes dans leurs choix. Les référents mettent en œuvre différentes activités pour faire découvrir les métiers existants, les formateurs ainsi que les chefs d'entreprises montrent de manière pratique la réalisation de ces métiers.

« *Ma réussite à moi, c'est d'avoir trouvé ma voie* » (85)

« *Mon échec, ça serait de ne pas trouver ma voie* » (83)

« *Je pourrai dire que j'ai réussi quand je pourrai me dire : j'ai un métier, je sais ce que je vais faire de ma vie, genre j'irai faire toute ma vie ce métier* » (87)

« *La première étape c'est qu'ils puissent trouver leur voie professionnelle* » (RRPACA4)

« *La définition de la réussite, elle est simple, c'est déjà, un jeune qui a trouvé sa voie, qui est épanoui dans son métier et donc, par conséquent, dans la vie de tous les jours* » (ENTPDL1)

« *Un stage réussi c'est si le jeune repart avec l'envie de faire ce métier-là. Un échec c'est un jeune qui, après plusieurs stages, ne sait toujours pas ce qu'il veut faire* » (ENTIDF3)

« *À partir du moment où ils savent qu'ils veulent faire ça ou qu'ils ne veulent pas faire ça (le métier), je trouve que c'est déjà une réussite. Je trouve ça génial qu'un enfant, parce que ce sont des enfants, puisse trouver sa voie.* » (FPACA3)

« Ça ne sert à rien d’emmener les jeunes dans une voie qu’ils n’ont pas envie de faire, ça sera un échec supplémentaire pour eux » (FIDF5)

Ce critère est particulièrement important dans notre analyse car évoqué par l’ensemble des acteurs qui partagent un point de vue convergent. Nous pourrions le rapprocher de l’adéquation personne/travail, comptabilité entre les désirs d’une personne et les caractéristiques du travail ou entre les capacités d’une personne et les exigences du travail.

- *Obtenir un diplôme VS ne pas obtenir un diplôme*

Un autre critère de réussite objectif concernant le métier est celui de l’obtention d’un diplôme (CAP/BP) officialisant la détention des compétences nécessaires à son exercice.

Les trois acteurs engagés dans l’obtention d’un diplôme sont : le jeune lui-même, l’entreprise et les formateurs. Ce sont d’ailleurs eux qui évoquent ce critère comme constitutif de la réussite de socialisation.

« L’échec, pour moi, ça serait de ne pas avoir mon CAP » (55)

« L’année dernière notre apprentie n’a pas eu son diplôme et ça a été très compliqué parce qu’on fait tout pour qu’ils réussissent » (ENTIDF4)

« On doit être là pour l’obtention du premier diplôme métier au moins. La réussite, c’est quand on emmène les jeunes au moins jusqu’au diplôme » (FIDF5)

« La réussite, c’est de valider mon CAP » (1) (33) (77)

« On dira que j’ai réussi quand j’aurai mon diplôme » (87)

Nous pouvons, cependant, nous demander dans quelle mesure la non-obtention de ce diplôme est réellement un échec. En effet, lors de nos entretiens, nous avons pu constater que bon nombre d’entreprises recrutent non pas à partir d’un CV et d’un diplôme mais plutôt au travers de la motivation à exercer le métier, considérant que les compétences pouvaient se faire directement par la pratique sur le terrain.

« Le bâtiment, c’est encore l’un des seuls secteurs où on ne fait pas attention au diplôme mais on regarde surtout ce que tu es capable de faire » (ENTIDF5)

Ce critère de réussite et d'échec est relié à la notion de performance et de maîtrise de la tâche puisque l'obtention du diplôme permet, en quelque sorte, de l'attester au travers d'une évaluation par les pairs lors du passage d'examens destinés à comprendre quelles ont été les compétences acquises tout au long de la formation.

- ***Progresser dans son métier VS ne pas évoluer dans son métier***

La réussite peut être définie au travers de la progression du jeune dans le métier. Cette progression peut être mesurée par les formateurs, l'entreprise ou le jeune lui-même. Concrètement, pour évaluer la progression, les acteurs peuvent s'appuyer sur différents signaux : l'investissement du jeune dans son travail, la rigueur dans les tâches confiées, l'atteinte des objectifs fixés. L'échec serait alors tout l'inverse : le non investissement, les tâches bâclées, les objectifs non atteints.

« J'ai un jeune qui a un handicap mental, mais, malgré tout, il a réussi à faire des choses. Il a même progressé. Ce qui compte pour moi, ce sont les gens qui ont envie de progresser et qui progressent dans les tâches confiées. À partir du moment où le jeune est passé d'un point A à un point B, c'est gagné. » (ENTIDF5)

« Pour moi, la réussite c'est quand on voit les jeunes évoluer. Par exemple, j'ai un jeune qui avait une liste de fournitures, au bout de 2 mois il savait la gérer tout seul sans même qu'on lui demande. Autre exemple, un jeune qui, en deuxième année, a du bois à tailler, on attend qu'il soit seul sur son poste, qu'il taille de manière précise, sans avoir 50% de déchets et qu'on n'ait pas besoin d'être derrière » (ENTIDF1).

« J'ai peur de mal faire mon métier, malgré ce que j'apprends, de ne pas réussir à faire les tâches tout seul, de toujours demander » (76)

« L'échec, c'est quand l'apprenti commence à être mis de côté parce qu'on peut rien lui confier à faire, parce qu'il manque de technique » (ENTIDF5)

Au travers de ces verbatims, nous constatons que la progression est intimement liée à l'acquisition d'autonomie du jeune dans l'exercice de son métier, à l'évaluation de sa performance dans les tâches à réaliser et ainsi à la maîtrise de ces dernières.

À retenir Section 1.

Nous avons pu identifier, dans notre analyse de données, huit critères de réussite objectifs, critères reliés au domaine organisationnel (participer au programme, entrer chez les Compagnons, partir sur le Tour de France, trouver un contrat d'apprentissage, conserver un jeune à la suite de son apprentissage) et au domaine métier (trouver sa voie professionnelle, obtenir un diplôme, progresser dans son métier).

SECTION 2. CRITERES SUBJECTIFS D'EVALUATION DE LA REUSSITE ET DE L'ECHEC DE SOCIALISATION

La réussite et l'échec sont également identifiés par les acteurs de manière plus subjective. Nous définissons les critères subjectifs comme étant ceux qui peuvent se voir attribuer une définition différente selon les sujets. Ainsi, à titre d'exemple, tout le monde n'attribue pas la même signification au critère « réussir sa vie », la définition n'est pas universelle et peut être entendue de diverses manières (gagner de l'argent, avoir une famille, ...).

Tout comme pour la section précédente, nous présentons nos résultats en nous inspirant des domaines de socialisation. Nous identifions, ainsi, des critères relatifs au domaine « individuel » (1.), aux domaines « organisation » et « groupe de travail » (2.), ainsi qu'au domaine « métier » (3.).

1. Critères relatifs au domaine « individuel »

Les critères subjectifs peuvent être reliés au domaine de socialisation « individuel » qui fait écho à l'identité de l'individu. Nous avons pu identifier trois critères reliés à cette catégorie.

- *Retrouver un rythme VS être inactif*

La question du rythme est clairement apparue dans nos entretiens avec les jeunes bénéficiaires et référents régionaux, notamment ceux de PACA et PDL. Un critère permettant de juger si la socialisation du jeune est une réussite réside donc dans l'analyse de la reprise ou non d'un rythme.

« Même quelqu'un qui dirait bah ça m'a permis de reprendre un rythme, c'est déjà une petite victoire, en fait » (RRPDL5)

« Les jeunes, ils partent de loin. Déjà la réussite, elle réside dans le fait qu'ils arrivent tous les matins, à peu près à l'heure mais qu'ils soient là, parce que souvent, ils sont complètement déconnectés, ils se lèvent à 16h, se couchent à 6h... » (RRPACA2)

« Bah l'échec pour moi, ça serait de rester les bras croisés, de ne plus avoir la motivation à rien et donc de rester chez moi sans rien faire » (79)

« C'est avoir la motivation nécessaire pour se lever tous les matins et faire un bon travail quoi » (18)

« J'ai bien aimé le rythme, en gros, de me lever le matin, parce qu'en fait, ça m'a fait reprendre mon rythme, en fait, ça m'a changé de me lever à 16h, de me coucher à 00h, ça j'ai aimé » (32)

« J'ai eu des matins où j'ai vraiment la flemme de me lever quoi. Retrouver un rythme un peu scolaire je dirai bah c'est pas évident » (75)

L'action de retrouver un rythme et de sortir d'une relative inactivité témoigne de la motivation du jeune à quitter l'état de décrochage. « Se lever le matin » devient alors un indicateur de la réussite du jeune là où, parfois, ce rythme avait été perdu pendant plusieurs mois voire années. Nous proposons donc de rapprocher ce critère de celui de la motivation au sens large en tant que processus qui active, oriente, dynamise et maintient le comportement des individus dans la réalisation d'objectifs attendus. Ici, nous montrons que la motivation ne comprend pas directement la motivation dans le travail mais plutôt la motivation à se rendre au travail.

- *Réussir sa vie VS rater sa vie*

À long terme, les jeunes et référents évoquent la réussite de la socialisation de manière élargie en évoquant la réussite dans la vie. Réussir sa vie fait écho à de multiples indicateurs : créer une entreprise et devenir patron, gagner de l'argent en quantité importante, trouver une stabilité matérielle et familiale, gérer son temps professionnel et personnel.

« Quand j'aurai mes premières rentrées d'argent et quand j'aurai l'espoir, enfin que quand je serai stable en gros » (83)

« Quand j'aurai un bon travail dans la plomberie et que j'ai de quoi nourrir ma famille, avoir ma maison » (86)

« Avoir un travail, une maison, un appartement » (90)

« La réussite, c'est quand je roulerai en grosse voiture et que j'aurai 15 boutiques dans toute la France » (82)

« Moi, la réussite, c'est si je commence à être patron. Je voudrais créer une entreprise, avoir des gens qui travaillent pour moi et du coup voyager » (33)

« Je sors des Compagnons, je sais que j'ai réussi ma vie. Je sais très bien que c'est hyper réputé et que je suis sûr de trouver du travail après les deux ans de CAP. Enfin réussir ma vie tout simplement » (3)

« Moi, ce qui me marque chez les Compagnons, c'est le logo, les oiseaux qui prennent leur envol, donc c'est un peu ça la réussite pour moi, prendre mon envol et réussir dans la vie »
(Jeune en observation)

L'issue de la socialisation, tant organisationnelle que professionnelle est perçue par les jeunes comme permettant d'accéder à la réussite de « leur vie ».

Au travers de cette conception, nous avons pu constater que les référents régionaux ainsi que certains formateurs considéraient que l'échec était inexistant, tout n'était qu'apprentissage et l'échec en tant que « rater sa vie » n'avait donc que peu de sens.

« Un échec ça arrive toujours et ça a toujours un sens » (FFIDF3)

« L'échec n'existe pas, quand on ressort d'une journée de travail, on a forcément appris des choses » (FIDF4)

« Je ne connais pas le mot échec moi, je ne fais qu'apprendre » (86)

« Pour moi, il n'y a pas d'échec, chaque expérience forge » (RRPDL7)

« Y'a pas vraiment d'échec au sens où le jeune, même s'il découvre qu'il ne veut pas suivre cette voie, il a appris et donc évolué » (RRPACA2)

Nous proposons de rattacher ce critère à la réalisation personnelle (qui concerne plus généralement la vie et la volonté propre à l'individu).

- **Être épanoui, fier et rendre fier VS Ne pas être épanoui, Se décevoir soi-même ou les autres**

L'épanouissement et la fierté représentent des indicateurs subjectifs de la réussite de la socialisation. En effet, les jeunes, entreprises et formateurs ont abordé ce point en le concevant comme une progression personnelle. À titre d'exemple, un jeune qui retrouve l'envie de se lever le matin heureux et qui a envie d'aller travailler est une réussite. De même, un jeune qui est fier de son avancement et de ses réalisations et dont on est fier est une réussite.

« Comment vous expliquer ... le matin quand je me réveille, normalement je suis de mauvaise humeur mais là, quand je me réveille pour les Compagnons, je me réveille direct et de bonne humeur ! » (81)

« Je pourrai dire que j'ai réussi quand je serai fier de moi et que tout le monde aussi sera fier de moi » (76)

« Échouer ça serait arriver à la fin du parcours et se rendre compte que l'on n'aime pas ce que l'on fait. Je pense que les gens qui me suivent seraient déçus aussi de ça » (80)

« L'échec, ça serait de décevoir les personnes, je me dirais alors que j'ai pas réussi » (90)

« La réussite, pour nous, c'est déjà de voir le jeune s'épanouir » (ENTIDF4)

« Après, pour moi, tu es en réussite si déjà tu es heureux dans ta vie, se lever le matin et être content d'aller au travail, la réussite elle se fait tous les jours. Moi, tous les matins, je me lève et je suis heureux d'aller faire mon métier, j'ai trouvé ma voie » (FFIDF4)

« La réussite c'est qu'ils puissent être fiers de ce qu'ils font » (FFPACA3)

La fierté et l'épanouissement personnel peuvent, tout comme pour le critère précédent, être rattachés à la réalisation personnelle.

2. Critères relatifs au domaine « organisationnel » et « groupe de travail »

Nos entretiens ont révélé un critère subjectif de réussite pouvant concerner à la fois l'organisation et le groupe de travail au sein de cette organisation. Il s'agit de l'adoption de « bons » comportements relativement au groupe concerné.

- ***Adopter les bons comportements et règles VS adopter les mauvais comportements, ne pas respecter les règles établies***

L'adoption de bons comportements a été mentionnée à la fois par les entreprises, les formateurs et les référents régionaux mais également par les jeunes eux-mêmes, ayant conscience de cet enjeu de respecter des règles établies. Nous précisons que ces règles et comportements peuvent être formels ou informels. À titre d'exemple, les Compagnons du Devoir avaient pour règle formelle, inscrite dans le règlement intérieur, de « venir en tenue correcte » c'est-à-dire avec un jean, le jogging étant proscrit. Une règle informelle pouvait être « respecter son patron » et « utiliser un vocabulaire correct » (supprimer le mot « wesh », peu professionnel).

Respecter ces règles et comportements souhaités témoigne d'une réussite de la socialisation puisque l'individu comprend et intériorise ces indications et contraintes.

« Le vocabulaire, c'est une catastrophe, si j'avais parlé comme ça, je me serais fait défoncer comme c'est pas permis » (FFPACA3)

« La clé, c'est de faire comprendre au jeune que le jogging, c'est un vêtement de sport. Je les vois arriver là avec leur jogging, leur sacoche..., parfois, ils comprennent pas non plus pourquoi nous, on s'habille autrement » (FFIDF3)

« Tous les éléments et les règles informels, dont les jeunes n'ont pas conscience, on doit réussir à leur faire prendre conscience pour que ça devienne un automatisme » (RRPACA4)

« Je veux bien intégrer les jeunes mais il faut qu'ils aient un minimum de savoir-vivre » (FIDF5)

« Au début, je me suis dit, c'est trop strict, je vais pas réussir à respecter les règles et tout mais bon, en fait ça va » (76)

« Franchement, je me connais, je sais que je suis capable d'avoir un coup d'énervement, un mot qui sort ou une connerie qui arrêtent un peu tout le truc quoi » (82)

« Bah je sais que moi, j'ai un défaut, c'est que je parle quand je m'énerve ou même quand ça me dépasse, je parle mal, j'ai une façon de parler qui n'est pas bonne et donc, là, tous les jours au quotidien, j'essaye de la travailler parce que quand je vais être chez les Compagnons, je n'aurai pas le droit. Une fois OK, deux fois ça passe moins et trois fois ils vont en avoir marre et ils vont me virer, c'est de là où je me dis, il faut que je change. En fait, c'est un travail sur moi-même mais c'est pour réussir » (60)

Nous rapprochons ce critère d'adoption des comportements et règles à la notion d'adéquation perçue tant à l'organisation qu'au groupe de travail. En effet, en respectant ou non les règles et comportements attendus, le jeune se pose la question de son adéquation : suis-je fait pour être ici, m'est-il possible de respecter ces règles ou sont-elles trop éloignées de ce que je suis ? Il est important de noter que, bien que des jeunes avaient pleinement conscience de ces règles, ils étaient soumis à des contraintes de leur socialisation familiale et amicale limitant parfois leurs possibilités de les respecter. À titre d'exemple un jeune nous confiait :

« Je sais que le jogging est interdit chez les Compagnons mais au quartier, si je suis en jean, on va m'insulter et m'exclure. Donc, ce que je fais, c'est que le matin, je mets un jean sous mon jogging et j'enlève mon jogging quand j'arrive dans le métro ligne 1 » (81)

Ce verbatim illustre la difficulté dans le respect des règles, comportements à adopter et les tensions qui peuvent exister entre les différentes socialisations.

3. Critères relatifs au domaine « métier »

Enfin, le dernier critère que nous avons pu voir émerger de nos entretiens concerne la passion du métier.

- *Être passionné par son métier VS ne plus avoir envie d'exercer son métier*

Les jeunes et les formateurs ont évoqué le critère de réussite d'une socialisation à un métier si la passion est toujours la même au fil du temps. À l'inverse, l'échec serait de ne plus avoir envie d'exercer ce métier et même d'éprouver un relatif « dégoût » à son exercice.

« L'échec, c'est notamment quand des jeunes ne sont plus dans le métier qu'ils avaient choisi initialement et pour lequel ils ont eu un coup de cœur » (FIDF5)

« J'aurai réussi si j'exerce un métier qui me plaît toute ma vie » (87)

« Passionné, je pense vraiment la base, c'est un point important de le, enfin à souligner; notamment dans la réussite. Pour moi, pour réussir aussi dans des métiers comme ça qui sont pas faciles parce que t'as des horaires compliqués, enfin ça, ça demande beaucoup d'investissement, de travail et d'apprentissage, c'est vraiment pas facile mais quand t'as cette passion en fait. Bon, c'est comme si tu travaillais pas plus que ça. Enfin, en tout cas, c'est un mode de vie quoi » (56)

« Non mais je suis un grand passionné de mécanique moi, avoir les mains noires, juste avoir les mains noires parce qu'on a trifouillé dans un moteur pendant 1/2h même si on n'a pas trouvé la panne, bah ça m'apprend des choses. Moi, c'est un métier passion parce que je suis fan de moto, fan de voiture... En 10 minutes top chrono je peux démonter. » (60)

« L'échec, c'est surtout si je perds la passion du métier » (2)

« Échouer, c'est arriver à la fin du parcours et ne plus avoir envie de faire ce métier-là, en être un peu dégoûté, donc devoir repartir à 0 » (80)

Nous pouvons rattacher cette notion de passion au métier avec celle de la satisfaction au travail qui est une évaluation plus ou moins positive portée sur le travail. Être passionné conduit à une

certaine satisfaction dans l'exercice du métier. La passion entraîne également un engagement dans le métier, notamment pour les corps de métier avec des horaires compliqués tels que les boulangers pâtisseries. Le jeune (entretien 56) évoquait justement l'idée que lorsque la passion est présente, l'impression de travailler, elle, s'absente.

À retenir Section 2.

Nous avons, au-delà des critères objectifs, pu identifier des critères subjectifs permettant d'évaluer la réussite de la socialisation. Ces cinq critères pouvant être rattachés au domaine individuel (retrouver un rythme, réussir sa vie, être épanoui fier et rendre fier), au domaine organisationnel et groupe de travail (adopter les bons comportements et respecter les règles) et au domaine métier, travail (être passionné par son métier).

SECTION 3. CAUSES DES CONVERGENCES ET DIVERGENCES DE PERSPECTIVES

En repartant de la vision de la réussite et de l'échec des différents acteurs et des jeunes, nous tentons de comprendre pourquoi, parfois, ils en partagent la même définition (1.) et pourquoi, dans certains cas, leurs visions sont en opposition (2.).

1. Causes des convergences

Dans nos données, nous avons pu constater que la définition de la réussite et de l'échec pouvait être communément partagée par certains acteurs. Nous revenons sur les critères qui relèvent de ces convergences et tentons de comprendre les causes de ces visions communes.

- *Le partage d'une mission (commune)*

Les critères « trouver sa voie professionnelle » et « adopter les bons comportements / règles » sont tous les deux évoqués par l'ensemble des catégories de personnes interrogées comme étant un gage de réussite de la socialisation des jeunes en situation de décrochage.

Ces critères définissent les objectifs concrets que les acteurs de la socialisation se donnent afin d'aider le jeune à être réinséré dans l'emploi et la formation.

Ainsi, le premier objectif partagé par tous est d'aider le jeune à trouver le métier qu'il souhaite exercer. Pour ce faire, plusieurs activités vont être proposées en coordination avec différents acteurs : découverte du métier avec le référent puis en atelier et enfin en entreprise.

Le second objectif communément partagé est d'aider le jeune à adopter les comportements et règles attendus à la fois par l'organisation et par le groupe de travail. En effet, un jeune qui ne connaîtrait pas ces règles ne pourrait pas les respecter et serait donc automatiquement mis de côté, exclu. Les agents socialisateurs ont ainsi pour mission de donner les clés de compréhension et de mise en action des normes, tout au long du parcours du jeune. À titre d'exemple, les référents et formateurs préparaient les jeunes à adopter une tenue vestimentaire professionnelle tant en atelier qu'en entreprise en expliquant le sens derrière cette règle : « *Moi, si demain je viens en pyjama, je vais être crédible auprès de vous ?* » (RRIDF5).

En résumé, la première cause de convergence dans la conception de la réussite de la socialisation est reliée à la mission commune qui était, ici, celle de réinsérer les jeunes dans l'emploi et dans la formation.

- ***Le partage d'un objectif relié au domaine de socialisation (commun)***

Les formateurs, les entreprises et les jeunes ont pour domaine de socialisation commun le métier. En effet, dans le cadre du contrat d'apprentissage tripartite, l'objectif est l'apprentissage du métier tant de manière théorique que pratique avec in fine, la maîtrise de la tâche et la performance dans l'exercice de ce dernier. Les deux critères de réussite de la socialisation évoqués communément par ces trois acteurs et relatifs à ce domaine sont « l'obtention du diplôme » et « la progression dans le métier ».

Ainsi, le partage de critères communs de réussite de la socialisation peut être relié à un même objectif rattaché à un certain domaine de socialisation, ici, permettre au jeune de décrocher un diplôme mais également, développer ses compétences et lui permettre d'évoluer dans le métier.

- ***Le partage d'une vision (commune)***

Le troisième critère de convergence, dans la conception de la réussite, est relié à l'adoption d'une vision commune.

Pour définir ce critère, nous prenons l'exemple de la réussite définie par certains référents régionaux, certains jeunes et les formateurs comme « partir sur le Tour de France et devenir Compagnon ». Nous avons pu constater que tous les référents régionaux ne partageaient pas ce critère mais pour ceux qui le partageaient, ceci pouvait s'expliquer au travers de la vision qu'ils portaient sur le Compagnonnage, considéré comme un levier pour les jeunes en situation de décrochage et comme une solution pour la jeunesse. En partageant cette même vision, un même critère de réussite a émergé.

Nous pourrions dire que la socialisation des acteurs à l'organisation, dans notre cas, les Compagnons, peut être considérée comme un antécédant à leur perception de ce qu'est la réussite ou l'échec de socialisation.

Nous reviendrons sur ce point dans les causes des divergences identifiées et tenterons d'expliquer pourquoi cette vision de « Devenir Compagnon » n'était pas considérée par tous les référents régionaux comme étant un critère de réussite.

- ***Le partage d'une temporalité (commune)***

Le quatrième critère de convergence de la conception de la réussite de la socialisation est associé à la notion de temporalité. En effet, parmi les critères identifiés par les acteurs et les jeunes, nous avons pu constater que certains concernaient la réussite à court terme (participer au 100% inclusion, trouver un contrat d'apprentissage, entrer chez les Compagnons, retrouver un rythme), d'autres concernaient la perspective à moyen terme (obtenir son diplôme,

progresser dans son métier, adopter les bons comportements) et enfin certains étaient dans une temporalité plus lointaine (réussir sa vie, partir sur le Tour de France, conserver le jeune après son apprentissage,...).

Ainsi, les référents régionaux et les jeunes pouvaient avoir une vision à court terme, là où les formateurs et les entreprises évoquaient la réussite plutôt à moyen et long terme. Ceci peut s'expliquer par le fait que les jeunes et les référents régionaux étaient particulièrement conscients des difficultés des jeunes dans leur processus de sortie du décrochage scolaire. Ainsi, poser des jalons à court terme permettait de considérer déjà la réussite, ce qui n'empêchait pas ces derniers d'évaluer la réussite également dans une perspective de plus long terme (réussir sa vie).

2. Causes des divergences

Au-delà des visions convergentes que nous avons pu identifier, à savoir que des acteurs pouvaient avoir des conceptions divergentes de la réussite et de l'échec de socialisation, nous tentons, ici, de comprendre pourquoi.

- *Des objectifs opposables*

Alors que les entreprises citaient en tant que réussite « la conservation du jeune après son contrat d'apprentissage », les formateurs et Compagnons évoquaient, quant à eux, la réussite au travers du « départ sur le Tour de France et de la création de Compagnons ».

La volonté de conserver les jeunes au sein de ces organisations respectives est en contradiction puisqu'un jeune qui souhaiterait s'engager sur le Tour de France devrait changer d'entreprise et de région tous les six mois à un an. Ainsi, ces deux critères de réussite sont en opposition et conduiront à la déception d'au moins l'une des parties.

Ainsi, le fait de garder le jeune après son apprentissage est un objectif commun mais non réalisable conduisant à une tension à la fin du processus de socialisation afin de savoir qui pourra « conserver » le jeune.

La première cause de divergence des visions de la réussite peut être reliée aux objectifs organisationnels pouvant être en opposition.

- *Un domaine de socialisation primant sur un autre*

Certains référents régionaux (notamment PDL) ne partageaient pas le critère « d’entrer chez les Compagnons du Devoir » et de « Partir sur le Tour de France » comme étant une réussite de socialisation et préféraient, ainsi, déterminer la réussite uniquement au travers du critère « trouver sa voie professionnelle ».

Autrement dit, alors que pour certains référents la réussite réside uniquement dans l’idée d’aider le jeune à trouver sa voie professionnelle dans ou en dehors des Compagnons, pour d’autres, la réussite ne se situait que si le jeune poursuivait sa trajectoire professionnelle au sein des Compagnons du Devoir.

On perçoit alors que certaines conceptions consistent à faire prédominer le domaine métier sur le domaine organisationnel et vice versa.

La vision de la réussite consistant à aider le jeune à trouver sa voie professionnelle même en dehors des Compagnons a posé un problème puisque les référents régionaux étaient embauchés par le siège et se devaient de respecter des chiffres quantitatifs relatifs à un nombre d’intégrations à l’année. Or, en orientant majoritairement des jeunes en dehors des Compagnons, ces objectifs n’étaient pas tenus.

À retenir Section 3.

Enfin, nous avons développé une analyse des convergences et divergences puisque ces critères n’étaient pas partagés par l’ensemble des acteurs. Ainsi, nous avons pu identifier quatre causes de convergence : partager une temporalité, une vision, un objectif relié au domaine de socialisation et une mission (commune). Deux principales causes de divergences émergent, lorsqu’un domaine de socialisation devient primant sur un autre et lorsque des objectifs peuvent être en contradiction, nous parlons alors d’objectifs opposables.

Synthèse du Chapitre 8.

Ces premiers résultats nous aident dans l'avancement de la résolution de notre question de recherche générale puisqu'ils permettent de répondre à notre première sous-question de recherche « ***SQ1 : Que signifie la réussite et l'échec d'une trajectoire de socialisation ?*** » en :

→ Identifiant une nouvelle vision de la réussite par la prise en considération de la perception des agents socialisateurs et des agents à socialiser.

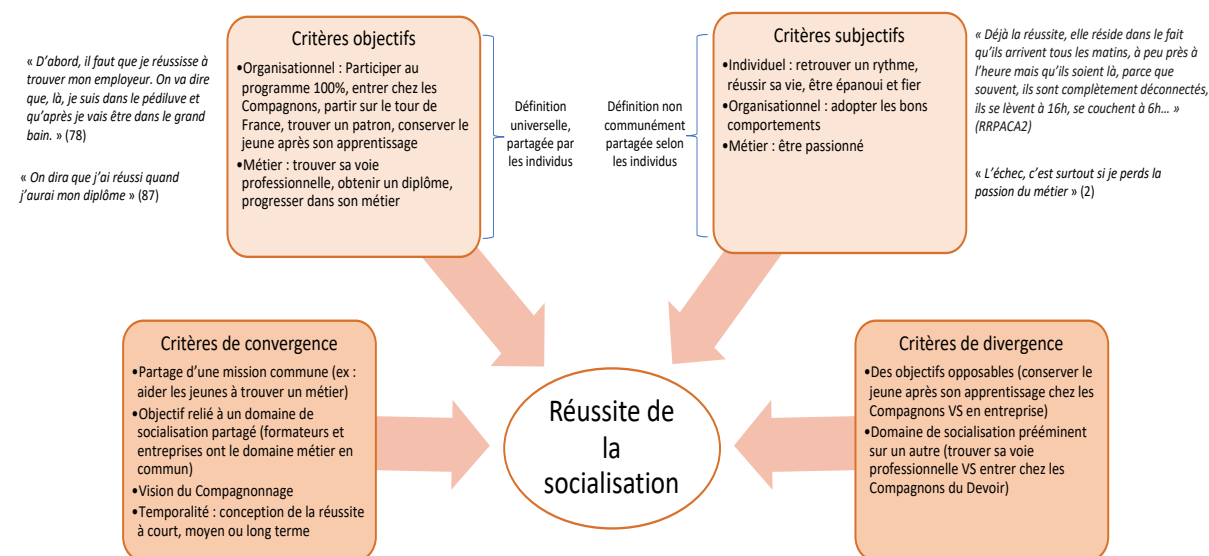
→ Proposant une compréhension des causes et conséquences de ces divergences de conceptions d'acteurs.

→ Soulignant l'émergence de nouveaux indicateurs pour concevoir cette réussite et cet échec de la socialisation au travers d'une perspective objective et subjective. Nous notons l'émergence d'une nouvelle variable subjective : celle de la « réalisation personnelle ».

→ Rattachant la réussite ou l'échec de socialisation aux différents domaines, sans oublier le domaine individuel.

Finalement, nous définissons la réussite de la socialisation comme devant être pensée « ***relativement aux domaines de socialisation existants et selon des critères objectifs et subjectifs définis par les agents socialisateurs et socialisés*** ».

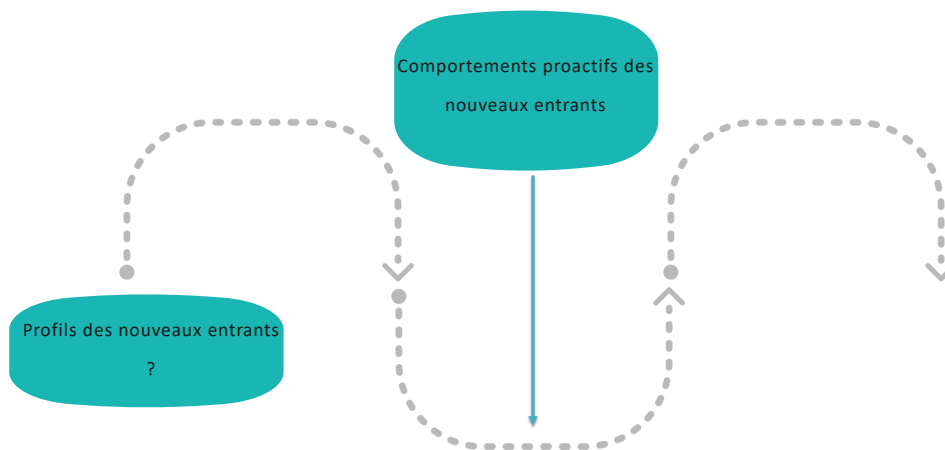
Figure 18 : Modélisation de nos résultats sur la définition de la réussite et de l'échec de socialisation



CHAPITRE 9 : TAXONOMIE DES PROFILS DE NOUVEAUX ENTRANTS ET IDENTIFICATION DE LEURS COMPORTEMENTS PROACTIFS

Alors que l'objectif final de notre thèse sera la compréhension des trajectoires de socialisation organisationnelle et professionnelle d'un public « particulier », celui des jeunes en situation de décrochage, l'étape préalable à cet objectif revient à comprendre qui sont ces jeunes, d'où ils viennent et ce qu'ils font au cours de ces trajectoires.

Figure 19 : Vers l'analyse des profils et comportements des nouveaux entrants dans la trajectoire de socialisation



Encadré méthodologique 2

La nécessité de comprendre le profil des nouveaux entrants chez les Compagnons du Devoir découle d'une volonté, dans une démarche de recherche-action, d'identification des tactiques à mettre en œuvre pour maximiser les chances d'intégration dans le parcours. Nous rappelons également que de nombreux auteurs soulignent la nécessité de passer par des typologies pour apporter des réponses adaptées (Dufour et Peretti, 2008 ; Janosz et Pascal, 2018) aux nouveaux entrants. Or, dans notre cas, à la suite de notre première phase de collecte de données, nous avons pu identifier que tous les bénéficiaires ne semblaient pas partir avec les mêmes besoins, notamment en fonction du lieu géographique d'habitation (QPV ou ZRR). Nous avons donc choisi de comprendre ce qui se cachait, plus précisément, derrière ces disparités géographiques.

La construction de la taxonomie de profils des "décrocheurs", accueillis chez les Compagnons du Devoir, s'est déroulée en plusieurs étapes. Tout d'abord, des entretiens et des observations sur le terrain ont permis d'identifier différents profils de jeunes, conduisant à l'écriture d'un article qui a identifié deux antécédents aux tactiques de socialisation organisationnelle, dont le besoin d'accompagnement individuel (Tassigny et al., 2022).

Ensuite, des recherches ont été menées sur les échelles de décrochage scolaire et les typologies existantes de décrocheurs pour élaborer une première grille d'indicateurs (Tableau 17).

Tableau 17 : Indicateurs de profils version 1

Indicateurs de profil version 1				
contexte	type	niveau	définition	
Décrochage	scolaire	S.1	faible	Ne trouve pas sa place en enseignement général / N'est pas adapté au milieu scolaire. Résultats moyens ou bons. (pas de problématique comportementale)
		S.2	Moyen	A peu été confronté à l'école française, apprentissage en cours du français
		S.3	Fort	Est absent des cours ou perturbe de manière virulente leur déroulement. Exclusion du milieu scolaire. Mauvais résultats, rejet de l'école par le jeune.
	familial	S.4	absence et/ou frein	Est accompagné par une structure relais (ASE notamment) et/ou rencontre des problèmes familiaux (perte d'un parent, gestion familiale, parents qui ne valident pas le projet professionnel...)
	socio culturel	S.5	moyenne	Problématiques langagières et culturelles avec souhait d'évolution et éloignement accepté de l'environnement passé. En cours d'adaptation.
		S.6	forte	Problématiques langagières, culturelles sans souhait d'évolution, attachement très important aux précédents codes sociaux. Difficulté d'adaptation (règles, normes...)

NB : les critères surlignés ici en jaune sont ceux qui ont évolué et ont été retravaillés.

La grille d'indicateurs a été testée et affinée au fil des années, en comparant les positionnements des jeunes avec ceux des référents régionaux. À titre d'exemple, concernant le décrochage scolaire, nous avons identifié qu'il était difficile et peu précis de le décomposer en « faible, moyen ou fort » et que les bornes, dans ce cas, pouvaient être relativement floues. Ainsi, après relecture de nos entretiens, nous avons préféré identifier S.1. en tant que réorientation scolaire (ne pas trouver sa place et vouloir faire un métier manuel et S.3. (devenant S.2) en tant que rupture scolaire, ce qui implique un départ du monde de l'Éducation Nationale plus « violent ». Nous avons donc supprimé le critère intermédiaire initialement appelé S.2. puisqu'il se référait, plutôt, au décrochage socio-culturel pour les publics non francophones plutôt qu'au décrochage scolaire.

Finalement, nous avons pu aboutir à une seconde grille d'indicateurs (Tableau 19 : indicateurs de profils version 2) nous conduisant à l'élaboration de la taxonomie des jeunes intégrés chez les Compagnons, dans le cadre du projet « 100% inclusion ». Nous la présenterons en détail dans l'élaboration de nos résultats (Tableau 20).

Nous avons effectué un nouveau test de notre grille de positionnement la quatrième année (jan2023-dec2023), cette fois, en fournissant aux référents régionaux un guide d'entretien court. Sur 9 jeunes, nous n'avons eu aucun élément de désaccord et avons, ainsi, adopté le même positionnement au sein des catégories.

Parallèlement, des critères relatifs à la socialisation anticipée au métier ont été identifiés et intégrés à la grille d'indicateurs pour mieux comprendre le rapport des jeunes au métier.

En nous appuyant sur nos différents entretiens et observations, nous sommes arrivés à l'identification de trois critères : S.7 : vision alignée du métier avec la réalité, le jeune a ainsi conscience des points positifs, négatifs et de la réalité métier. S.8., la vision du jeune par rapport au métier est en décalage avec la réalité. S.9., le jeune n'a pas de vision métier (tableau 18).

Tableau 18 : Indicateurs relatifs à la projection métier

Projection professionnelle	S.7	alignée	Vision réelle des attentes du métier, points forts / points faibles
	S.8	en décalage	Vision idéalisée ou partielle du métier
	S.9	absence	Aucune vision métier, envie de travailler de ses mains mais ne sait pas dans quel métier

Par la suite, l'analyse des comportements proactifs des jeunes a été réalisée à partir d'entretiens semi-directifs et d'observations lors des différentes étapes du programme "100% inclusion". Plutôt que d'utiliser des grilles existantes (Ashford et Black, 1996 ; Cooper-Thomas et Anderson, 2012), les comportements ont été analysés, dans un premier temps, sans mobilisation d'une grille de la littérature afin de découvrir des « surprises » relatives à la spécificité du public étudié et ainsi à une proactivité peut-être un peu différente de celle communément entendue dans la littérature. Cependant, nous avons souhaité associer les comportements à leurs finalités directes et générales, pour mieux comprendre leur contexte et leur objectif.

Enfin, lors de notre codage, nous avons pu constater, au travers de nos données, que selon les catégories de profils préalablement identifiés, tous ne semblaient pas mobiliser les mêmes comportements. Nous proposerons donc une analyse des comportements selon les profils de jeunes identifiés.

Nous proposons, ici, d'analyser la taxonomie des publics décrocheurs que nous avons pu identifier à partir de nos données empiriques (Section 1.). Nous revenons également sur une taxonomie définie à partir de la socialisation au métier (Section 2.). Enfin, nous étudions, plus précisément, les comportements mobilisés par ces nouveaux entrants appelés comportements proactifs (Section 3.).

SECTION 1. TAXONOMIE DES PUBLICS DECROCHEURS A INTEGRER CHEZ LES COMPAGNONS DU DEVOIR

Les jeunes, que se devaient d'accueillir les Compagnons dans le cadre du 100% inclusion, présentaient la caractéristique commune d'être en situation de décrochage scolaire. Or, nous avons pu constater, au travers de nos différents entretiens, que cette notion était très vague. Elle pouvait varier en intensité en fonction des individus et derrière la notion de décrochage scolaire pouvaient se cacher bien d'autres « sources » de décrochages.

Nous précisons, ici, les indicateurs de profils que nous avons sélectionnés (1.) avant de détailler les profils identifiés et leurs répartitions en fonction des différents cas (2.).

1. Les indicateurs de profils

À la suite de l'analyse de nos entretiens par codage thématique, nous avons pu identifier différents critères reflétant les types de décrochage des jeunes que sont le décrochage scolaire (1.1.), le décrochage familial (1.2.) et le décrochage socio-culturel (1.3.).

Nous explicitons ici le **Tableau 19 : Indicateurs de profils version 2**, en revenant sur chacune des définitions de décrochage et en illustrant les différents types par des verbatims.

Puis, nous établirons différents profils de jeunes à partir de ces indicateurs.

Tableau 19 : Indicateurs de profils version 2

Indicateurs de profil version 2				
contexte	type	niveau	définition	
Décrochage	scolaire	S.1	Réorientation scolaire (CT/MT)	Ne trouve pas sa place en enseignement général. Pas de problématique comportementale. Souhait d'orientation vers le monde professionnel. (Résultats corrects voire bons)
		S.2	Rupture scolaire (MT/LT)	Rejet du milieu scolaire. Absences répétées ou perturbation des cours, problématiques comportementales. (Résultats moyens voire faibles)
	familial	S.3	Absence	Accompagnement par une ou plusieurs structures relais (ASE notamment) prenant le relais de la famille et/ou éloignement familial. Peu de personnes ressources à disposition
		S.4	Frein	Rencontre des problèmes familiaux (perte d'un parent, gestion familiale, parents qui ne valident pas le projet pro...). Accompagnement possible par les missions locales.
	socio culturel	S.5	Passé / adaptatif (CT/MT) Tensions d'appartenance faibles à moyennes	Problématiques langagières et culturelles avec souhait d'évolution et éloignement accepté de l'environnement passé. En cours d'adaptation/ d'apprentissage. Pas ou peu de tension d'appartenance malgré le décrochage socio-culturel.
		S.6	En cours / non adaptatif (MT/LT) Tensions d'appartenance fortes	Problématiques culturelles sans souhait d'évolution, attachement très important aux précédents codes sociaux. Difficulté d'adaptation (règles, normes...) conduisant à des tensions d'appartenance.

1.1. Le décrochage scolaire

Les jeunes interrogés dans le cadre du « 100% inclusion » présentaient tous une caractéristique de décrochage scolaire qui pouvait prendre différentes formes et s'expliquer au travers de différentes raisons.

Les jeunes partageant le critère « S.1. » sont considérés en situation de décrochage scolaire car ils souhaitent se réorienter vers le monde professionnel. En effet, ils ne présentent pas de troubles du comportement et ont réussi à s'adapter au monde scolaire mais ne souhaitent plus poursuivre dans la filière générale. La plupart d'entre eux n'ont pas encore quitté le milieu scolaire ou l'ont quitté très récemment (moins de 6 mois). Les raisons du décrochage scolaire sont alors intimement liées à la volonté de faire un métier artisanal, un métier manuel.

« En troisième, j'ai eu mon brevet et je me suis dit après, avoir fait un stage de plomberie qui m'a bien plu, que j'avais envie de travailler de mes mains, j'en avais marre d'être à l'école assis sur une chaise. » (22)

« Tout se passe bien. J'ai des notes moyennes. Après, l'école, c'est pas trop ce que j'aime. C'est apprendre un métier que j'aimerais faire plus tard » (8)

« À l'école je n'ai pas trouvé ma voie, je n'ai pas aimé ce que je faisais, j'ai préféré le monde de l'entreprise. Donc, on peut dire que j'étais plus attirée par le monde de l'entreprise que par l'école, c'est pour ça que j'ai choisi d'arrêter l'école et d'aller chez les Compagnons. » (23)

En résumé, les jeunes présentant ce critère « S.1. » sont donc attirés par le monde professionnel mais ne présentent pas de grandes difficultés scolaires tant sur le plan des résultats que sur le plan de l'adaptation au monde scolaire, ils ont pour la plupart obtenu leur brevet.

Le décrochage scolaire peut être lié à une rupture scolaire. Contrairement au critère « S.1. », le critère « S.2. » identifie le décrochage de manière plus violente. Ainsi, les jeunes présentant une rupture scolaire sont ceux pour qui des absences répétées ou la perturbation régulière des cours, à la suite de problématiques comportementales, les ont conduits à quitter l'école de leur fait ou du fait de l'établissement qui les a renvoyés. Ils sont, ainsi, en dehors du monde scolaire depuis plus de six mois. Ces jeunes pouvaient être considérés comme « inadaptés » au monde scolaire, pouvaient présenter des résultats moyens ou médiocres, et finalement, n'ont généralement pas obtenu leur brevet.

« J'ai quitté l'école en début de 3^{ème}, ça se passait mal avec les professeurs, j'avais de mauvais résultats et puis bon, j'étais pas le plus gentil de la classe quoi » (32)

« J'étais en 3^{ème} en SEGPA, bah j'ai eu un parcours très difficile à l'école, beaucoup de bazar et bagarre mais bon maintenant je fais un peu de bêtises mais plus de bagarre, donc c'est déjà mieux. Avant c'était vraiment, c'était presque un coup de téléphone tous les jours du collège, j'étais souvent viré et tout, et là, j'ai eu qu'une altercation parce qu'au début de l'année, ils essayaient de me chercher un peu, et j'ai pété un câble » (4)

« J'ai toujours eu du mal avec l'école, depuis le CP j'aime pas l'école, c'est difficile pour moi de me réveiller le matin et après une fois à l'école quand on s'ennuie vous connaissez, on fait des bêtises ... » (94)

Ce rejet du milieu scolaire est ainsi un autre versant possible du décrochage scolaire (critère S.2.).

1.2. Le décrochage familial

Au cours de nos entretiens, nous avons pu identifier que le décrochage scolaire n'était pas le seul type de décrochage auquel les jeunes pouvaient être confrontés. En effet, bien que certains présentaient un accompagnement familial important, d'autres rencontraient des freins dans leur parcours professionnel en lien avec cet aspect familial (S.4.). Certains n'avaient pas ou plus de parents ou des parents éloignés, un manque de soutien familial dans leur parcours (S.3). Ainsi, selon que le jeune soit dans le cas de l'absence familiale ou du frein familial, les structures relais, s'occupant du jeune, n'étaient pas les mêmes. Or, comme le soulignait une référente régionale : « on n'a pas du tout le même profil des jeunes qu'ils viennent de l'ASE ou des missions locales, par exemple » (RRIDF). Nous avons donc tenté de comprendre, plus précisément, ce qui pouvait se cacher derrière ce critère de décrochage familial.

L'absence familiale « S.3. » s'est révélée être un critère commun pour beaucoup de jeunes accueillis dans le cadre du 100% inclusion. Nous qualifions d'absence familiale l'éloignement du jeune vis-à-vis de sa famille (plus de contact ou contact intermittent), l'absence parentale (jeunes de l'ASE). Ainsi, le jeune dispose de peu de personnes ressources qui peuvent l'aider et l'accompagner au quotidien. Les structures relais de type ASE s'occupent, ainsi, des jeunes

lorsqu'un juge pour enfant prononce une ordonnance de placement ou des jeunes MNA (mineurs non accompagnés).

« Les jeunes issus de l'ASE ont de grosses vulnérabilités sociales » (RRIDF2)

« Je suis en maison partagée avec l'ASE de Bondy » (99)

« Ça fait maintenant longtemps que j'ai quitté mon pays, je suis Guinée à la base donc oui, c'est difficile de s'éloigner de sa famille, mais c'est aussi pour mon bien. » (H).

Les freins familiaux « S.4. », représentent des caractéristiques possibles de décrochage familial. Ils peuvent être de plusieurs ordres : difficultés familiales (divorce, problème d'argent, enfants), famille monoparentale dans lesquelles le jeune joue un rôle très important (faire les courses, s'occuper de ses frères et sœurs), désaccord familial (parents refusant la voie professionnelle). Les jeunes en situation de difficulté familiale sont, pour la plupart, suivis par les missions locales qui ont vocation à traiter l'ensemble des difficultés d'insertion de type : emploi, formation, mobilité et logement.

« Moi, pour l'instant, le but c'est de faire mon CAP, après, pour l'instant, je peux pas me projeter plus que ça parce que j'ai d'autres priorités aussi très importantes pour moi, j'ai une fille qui va avoir 4 ans et j'ai un terrain dans le Var que mon père m'avait laissé quand il est décédé, donc je dois l'entretenir aussi, donc ça fait que ces choses-là font que j'ai beaucoup de responsabilités » (2)

« J'ai 5 frères et sœurs donc je m'en occupe pas mal et ça me prend du temps » (19)

« Moi, je voulais faire boucher mais toute ma famille m'a un peu dégoûté du métier à cause d'une mauvaise expérience avec mon patron » (C)

« Je suis famille oui oui parce que comme Laura elle le sait, je vis qu'avec mes grands-parents. Je leur dois beaucoup. Là, par exemple, je vais peut-être devoir partir au Portugal pour aller voir ma grand-mère qui a des problèmes de santé là-bas » (60)

Ainsi, au-delà du décrochage scolaire, le décrochage familial peut avoir un impact majeur dans le parcours professionnel du jeune, qui peut, alors, revoir ses priorités en fonction de ce lien familial.

1.3. Le décrochage socio-culturel

Le dernier type de décrochage que nous avons pu identifier, au travers de nos entretiens, est le décrochage socio-culturel qui se rapporte aux problématiques socio-culturelles rencontrées par les bénéficiaires lors de leur socialisation à l'organisation. En effet, le groupe d'appartenance « initial » et sa culture peuvent être plus ou moins éloignés du groupe « visé », ici les Compagnons du Devoir. On parlera de décrochage socio-culturel lorsque des problématiques sont rencontrées pour intégrer ce « nouveau » groupe relatif à la culture initiale. Deux catégories de décrochage socio-culturel peuvent être identifiées dans nos données.

La première catégorie de décrochage socio-culturel « S.5 » est relative à une mauvaise maîtrise de la langue française, car il ne s'agit pas de la langue maternelle. Ce critère témoigne d'une forte volonté d'intégration des individus, bien que les difficultés socio-culturelles soient présentes. Ainsi, le jeune, dans cette situation, souhaite évoluer et accepte de s'éloigner de son milieu culturel si cela est nécessaire (ex : changement de pays). Les tensions d'appartenance sont alors faibles à moyennes puisque l'individu a une réelle volonté d'apprentissage et d'adaptation au groupe visé.

« Avec mon maître de stage, il a vu que je ne parle pas bien français et que c'est un peu dur pour moi, donc chaque semaine, il m'envoie des exercices à côté, notamment de français » (21)

« Ça fait 3 ans que je suis en France et mais quand même je trouve que je me débrouille en français mais ça me demande beaucoup de concentration » (79)

« Je pense pouvoir atteindre mon objectif, je suis seul en France, pas de parents : je m'inquiète là-dessus : je suis dans une association mais après mon contrat d'apprentissage, je ne sais pas. Quand il va finir ce contrat est-ce qu'il y aura des aides ? Sans parents ce n'est pas facile. » (21)

En revanche, la seconde catégorie de décrochage socio-culturel « S.6 » fait état d'un fort attachement au milieu social et culturel pouvant empêcher l'intégration du groupe visé. L'attachement aux codes sociaux est très fort (par exemple, les normes vestimentaires, le langage) et présent, il conduit à d'importantes tensions d'appartenance dans le processus de socialisation. En effet, ces codes sociaux et culturels sont éloignés de ceux souhaités dans le cadre de l'intégration à l'organisation.

« Je sais pas, je peux pas, j'arrive pas à venir en jean en fait, ça c'est ça le truc, c'est jean ça genre dans les, dans les transports, au quartier, les gens vont me voir en jean tout ça » (81)

« J'ai acheté un jean mais j'ai trop de mal à le mettre, c'est pas moi quoi, donc on me demande de pas être moi-même en fait » (64)

« J'hésite encore à faire de l'argent on va dire ou sinon travailler pour le faire... parce que bon, j'ai peur de pas y arriver alors que là, je peux gagner plus facile en faisant un peu de commerce » (Ent collectif 100)

« Le formateur m'a dit plein de fois de pas dire 'Wesh' mais bon c'est mon langage quoi trop dur à corriger » (Ent collectif 100)

2. L'identification de quatre profils de jeunes

Après avoir identifié les différents critères de décrochage et les divers indicateurs de profils, nous avons pu identifier quatre profils de jeunes bénéficiaires.

Nous avons tenté de nommer ces différents profils métaphoriquement (Chatelain-Ponroy et al., 2021) en nous inspirant de l'univers de la mobilité. Nous détaillons, maintenant, chacun de ces profils : le profil accompagné (2.1.), l'autonome (2.2.), le nouvel arrivant (2.3.) et l'inséparable (2.4.).

Tableau 20 : Profils des jeunes nouveaux entrants

Identification de profils							
Profils	Types						Définitions
P.1 : L'accompagné	S.1	S.2	S.3	S.4	S.5	S.6	Jeune qui ne souhaite pas poursuivre dans la filière générale. Présence des parents donc suivi rapproché notamment sur l'orientation professionnelle (e.g. aide à la recherche d'un stage, démarches...)
P.2 : L'autonome	S.1	S.2	S.3	S.4	S.5	S.6	Jeune qui ne souhaite pas poursuivre dans la filière générale par inadaptation au milieu scolaire. Problématiques familiales ou manque de soutien familial. Peut faire preuve d'une grande autonomie et d'un grand sens des responsabilités.
P.3 : le nouvel arrivant	S.1	S.2	S.3	S.4	S.5	S.6	Jeune migrant, ayant dû quitter son pays pour raison économique, politique ou sanitaire. Souhait absolu de trouver du travail pour vivre et faire vivre sa famille. Public MNA (Mineur Non Accompagné)
P.4 : L'inséparable	S.1	S.2	S.3	S.4	S.5	S.6	Jeune qui n'aime pas l'école et a tendance à être influencé, influenceur ou influençable. Fort lien avec le groupe socialisant antérieur, conduisant à des tensions d'appartenance identitaires importantes.

2.1. Profil 1 : l'accompagné

Le profil que nous définissons en tant qu'« accompagné » se rapproche du public communément accueilli au sein des Compagnons du Devoir et du Tour de France.

Il s'agit d'un jeune qui présente uniquement le critère « S.1. » et souhaite donc quitter le monde scolaire général afin de s'orienter vers le monde professionnel. Nous parlons, alors, de réorientation scolaire plutôt que de rupture.

L'environnement familial est bien présent et le jeune peut le mobiliser dans son parcours professionnel (aide à trouver un stage, aide à l'inscription chez les Compagnons). Le réseau relationnel personnel du jeune l'aide à avancer dans ses projets.

La vignette 4 suivante donne un exemple de ce type de profil.

Vignette 4 : Exemple d'un jeune au profil accompagné



« Tout se passe bien à l'école. J'ai des notes moyennes. Après, l'école c'est pas trop ce que j'aime. C'est apprendre un métier que j'aimerais faire plus tard. [...] J'ai pris les Compagnons du Devoir techniciens d'usinages, et grâce à cette filière, je pourrai faire mon futur métier d'armurier. Les Compagnons sont très réputés pour faire ça. [...] J'ai connu les Compagnons grâce à mon père. J'ai ensuite fait les tests sur le site des Compagnons. [...] Je pense que les Compagnons peuvent m'aider à trouver une entreprise. Sandra a commencé à envoyer des mails à des entreprises et après l'aide de mes parents qui peuvent m'aider avec leur entourage et puis je m'entraîne avec ma maman pour les entretiens. [...] Je me suis dit que là-bas (chez les Compagnons) je pourrai y dormir donc mes parents m'amèneraient et me ramèneraient que le vendredi donc je me suis dit donc que ce serait bien de dormir avec d'autres gens comme moi». (8)

2.2. Profil 2 : l'autonome

Le second profil que nous avons pu repérer au sein du projet d'inclusion chez les Compagnons du Devoir est celui que nous définissons en tant qu'« autonome ».

Il peut partager en commun le critère S.1 avec le profil 1 « l'accompagné », c'est-à-dire que les jeunes présentent un décrochage scolaire relatif à la volonté de réorientation dans les métiers dits manuels, ou partager le critère S.2 avec le profil 4 « l'inséparable ». En effet, l'inadaptation au milieu scolaire a pu conduire ces jeunes à adopter, par le passé, des comportements répréhensibles au sein de leurs établissements.

Cependant, contrairement au profil 1, ces jeunes ne sont pas accompagnés et encadrés par un environnement familial. Ainsi, ce profil présente des problématiques de décrochage familial qui peuvent être relatives à une absence (S.3) ou à des freins familiaux (S.4). Les jeunes peuvent donc être accompagnés par des structures telles que l'aide sociale à l'enfance (ASE) ou les missions locales. Ils présentent un grand sens des responsabilités et sont les acteurs de leur parcours, en relative autonomie.

De plus, contrairement au profil 4 « l'inséparable », ces jeunes n'ont pas de grandes tensions d'appartenance avec d'autres groupes socialisants. Ils ne sont pas ou peu en tension quant aux normes qu'ils doivent respecter et s'adaptent rapidement aux différentes demandes organisationnelles.

Vignette 5 : Exemple d'un jeune au profil autonome



« Pourquoi la pâtisserie ? Alors, j'étais en école pour préparer un bac ST2S je me suis rendu compte, dès la première, que je n'aimais pas ça. Ensuite, j'ai fait des stages d'une semaine que j'ai trouvés toute seule, et ça m'a énormément plu. [...] Alors, je fais partie des jeunes qui sont avec la mission locale, du coup on m'avait proposé, mais j'avais déjà eu vent des Compagnons, et l'année dernière, j'avais envie de m'inscrire mais je n'ai pas pu parce que je n'ai pas réussi à entrer en contact avec vous. [...] Et si, par exemple, j'ai des problèmes au sein de ma famille et que je ne peux pas rester chez moi par rapport à plein de choses, même si tout est à côté de chez moi, est-ce qu'il est quand même possible de venir habiter chez les Compagnons ? (52)

2.3. Profil 3 : le nouvel arrivant

Contrairement au profil P1 et P2, le profil P3 que nous appelons « le nouvel arrivant » n'est pas rattaché à un décrochage scolaire quelconque puisqu'il n'a pas été préalablement confronté au monde scolaire français. Les jeunes rattachés à ce profil sont des publics mineurs non accompagnés (MNA) qui souhaitent absolument trouver un travail en France et potentiellement obtenir leurs papiers. Ils ont, ainsi, quitté leurs pays d'origine pour des raisons qui peuvent être économiques, politiques ou sanitaires et veulent tout faire pour être insérés dans l'emploi, la formation et la société. Ils sont éloignés de leur famille et suivis par des structures spécifiques (indicateur S.3). Ces jeunes peuvent présenter des difficultés à parler et comprendre le français mais veulent faire de nombreux efforts pour s'acculturer tant à la langue qu'à la culture (indicateur S.5.). Ils sont, ainsi, en cours d'adaptation culturelle.

Vignette 6 : Exemple d'un jeune au profil nouvel arrivant



« Je suis en Compagnons du Devoir pour la plomberie. Je suis arrivé en France en 2019, je viens de Haïti donc juste avant le covid. [...] Je suis désolé, je parle pas très bien le français encore comme ça fait que 3 ans que je suis là mais je prends des cours. [...] J'ai connu les Compagnons grâce à mon conseiller de la mission locale, sinon je connaissais pas du tout. J'ai arrêté l'école en troisième. [...] J'ai la pression, je veux pas être viré. [...] Ma famille est loin mais c'est comme ça, il faut que je trouve un travail. » (79)

2.4. Profil 4 : l'inséparable

Enfin, le dernier profil que nous avons pu identifier est décrit comme « l'inséparable ». Ce profil correspond à un jeune qui présente une rupture scolaire avérée (critère S.2) avec un fort rejet du milieu scolaire et des problématiques comportementales associées. Ces jeunes peuvent rencontrer un décrochage familial relatif à certaines problématiques (critère S.4). Enfin, ces jeunes présentent également un décrochage socio-culturel avec des tensions d'appartenance fortes, relatives à leur groupe d'appartenance initial (critère S.6). Ils sont, ainsi, tiraillés entre les normes organisationnelles et les normes groupales de leur lieu de vie. Les adaptations sont donc difficiles et peuvent fortement contraindre leur intégration. Des problématiques de santé peuvent être associées, avec parfois, la consommation de produits stupéfiants.

Vignette 7 : Exemple d'un jeune au profil inséparable



« Avant, j'étais en 3e au collège. Bah, au collège, après comme j'ai eu des problèmes, j'ai dû partir dans des foyers, du coup, j'ai arrêté ma scolarisation, l'école ça m'intéressait plus. En gros, je restais 10 minutes en classe et après je sortais parce que ça m'intéressait plus, je respectais pas les profs, j'étais un peu énervé quoi. [...] Une éducatrice m'a parlé des Compagnons que je connaissais pas du tout et du coup, j'y suis allé. [...] Pour moi le travail ça va me sortir des bêtises. [...] Je vais pas être mobile pour la formation parce que beh c'est que j'ai des amis et même je sais pas quand je suis à Paris, je me sens pas pareil que, par exemple, si je suis dans mon quartier avec mes potes. Je sens qu'eux, ils essayent un peu de me décourager de faire ça parce que je passe moins de temps avec eux. [...] Quand je suis arrivé dans le 100% inclusion, des jeunes me connaissaient déjà parce que je suis connu dans le milieu du rap, avec mon groupe on fait 600000 vues. [...] J'arrive pas à venir en jean, en fait, c'est ça le truc donc, comme je vous le disais, je mets un jean sous mon jogging et je l'enlève dans le métro. » (81)

Après avoir défini ces différents profils, nous reprenons l'ensemble de nos données et positionnons les 78 jeunes suivis selon ces critères. Nous détaillons, en annexe 1, le positionnement de chaque jeune interrogé.

Le tableau 21 suivant résume les profils de jeunes selon les différentes régions.

Tableau 21 : Positionnement des jeunes interrogés dans notre étude selon les profils et régions

Région/ profils	PACA	IDF	PDL	Occitanie	Total
Nombre de jeunes suivis	6	38	16	18	78 (100%)
P1 : Accompagné		3 (8%)	3 (19%)	16 (89%)	22 (28%)
P2 : Autonome		15 (40%)	10 (62%)	1 (6%)	26 (34%)
P3 : Nouvel arrivant		7 (18%)		1 (5%)**	8 (10%)
P4 : Inséparable	6 (100%)*	13 (34%)	3 (19%)		22 (28%)

* 100% des jeunes de la région PACA peuvent être associés au profil P4 « inséparable ».

** afin d'arriver à 100% nous arrondissons au supérieur ou à l'inférieur lorsqu'il s'agit de 0,5.

NB : nous positionnons en annexe 3 le détail du nombre de jeunes suivis également selon les périodes d'intégration au sein des différentes régions.

Nous soulignons que le profil P3 est relativement moins présent (10% des jeunes suivis) comparativement aux autres profils (P1 28%, P2 34% et P4 28%) puisqu'il n'était pas accepté dans le cadre de la convention du PIC « 100% inclusion ». Autrement dit, les mineurs non accompagnés ne pouvaient pas être comptabilisés dans les chiffres communiqués au financeur.

En revenant sur les profils accueillis au sein des régions, nous constatons que la région PACA n'a accueilli que des jeunes du profil P4 « inséparables » (100% du public de PACA est attaché au profil 4). En effet, l'angle choisi, au sein de la région, consistait à accueillir des publics très difficiles et souvent reliés au monde judiciaire. Ceci peut s'expliquer par la nécessité de distinction avec un autre programme, « le prépa apprentissage », qui se déroulait au même moment sur la région et qui ciblait un public de type P2. Ainsi, afin de ne pas concurrencer le programme en cours, le choix a conduit à cibler uniquement des jeunes « inséparables » P4.

Nous relevons, également, que la région Occitanie a accueilli, en très grande majorité, des jeunes au profil P1 (89%). Il convient de noter que cela peut s'expliquer par le mode de sourcing adopté. En effet, le sourcing en Occitanie était relativement passif comparativement aux autres régions. Ainsi, la référente régionale s'appuyait sur les prévôts afin de repérer les jeunes ayant le souhait d'entrer chez les Compagnons et qui correspondaient au profil « 100% inclusion », c'est-à-dire appartenir à certaines zones rurales délimitées et avoir entre 16 et 21 ans. La plupart des jeunes accueillis avaient en réalité 15 ans et présentaient un décrochage scolaire en cours ou peu existant avec une volonté d'orientation vers la filière professionnelle (critère S1). Ce sourcing passif et maîtrisé par les Compagnons conduisait à obtenir des profils dits « classiques », c'est-à-dire, les profils de jeunes habituels, entrants chez les Compagnons.

La région PDL a pu accompagner, en majorité, des jeunes que nous pouvons positionner en P2 « autonome » (62% du public accueilli relevait du profil P2). En effet, les partenariats développés avec les missions locales et l'AZE ont conduit à recevoir, la plupart du temps, des jeunes issus de zones rurales à revitaliser correspondant au profil P2 « Autonome ».

Enfin, nous constatons que les profils, accueillis dans le cadre du programme d'inclusion en IDF, sont partagés entre les profils P2 « Autonomes » (40% de jeunes accueillis) et P4 « Inséparables » (36% de jeunes accueillis). Ceci peut s'expliquer par la zone géographique à respecter dans le cadre du programme, c'est-à-dire certains QPV (dans lesquels nous retrouvons majoritairement des profils P4) mais également par le sourcing élargi et les partenariats développés avec les organismes prescripteurs tels que l'AZE, les missions locales, qui ont conduit plusieurs jeunes identifiés comme « Autonomes » (P2) dans le programme.

De plus, contrairement aux trois autres régions, la référente régionale a accueilli des jeunes mineurs non accompagnés (profil P3 : nouvel arrivant, 18%) alors que ces profils ne pouvaient être comptabilisés dans les chiffres rendus au financeur. Ce choix a été guidé par la perception

de la grande motivation de ces jeunes et leurs efforts, malgré les difficultés de compréhension et d'expression orale.

L'élaboration de profils de jeunes bénéficiaires en situation de décrochage scolaire, familial et social est pour nous une étape importante dans la résolution de notre question générale. En effet, nous avons pu percevoir que ces jeunes ne nécessitaient pas le même temps d'accompagnement par les agents socialisateurs.

L'aspect manquant de cette taxonomie concerne le choix métier des bénéficiaires. En effet, tous les jeunes ne présentaient pas le même niveau de connaissance quant au parcours professionnel à envisager. Nous revenons sur ce point dans la partie suivante.

À retenir Section 1.

Au travers de ces résultats, nous fournissons une analyse détaillée des jeunes décrocheurs rencontrés dans le cadre du programme d'inclusion mis en œuvre chez les Compagnons du Devoir. Nous discutons, ainsi, de la nature du concept de décrochage en soulignant sa diversité et ses nuances et, à partir d'une analyse thématique, nous identifions trois principaux critères de décrochage : le décrochage scolaire, familial et socio-culturel.

Nous présentons, ensuite, quatre profils de jeunes identifiés à partir de ces critères que sont : les jeunes « accompagnés », « autonomes », « nouveaux arrivants » et « inséparables ».

Nous précisons également la répartition de ces profils en fonction de nos différents cas et mettons en lumière l'importance de compréhension des besoins spécifiques à ces nouveaux entrants selon leurs profils.

SECTION 2. TAXONOMIE DE PROFILS RELATIFS A LA SOCIALISATION AU METIER ANTICIPEE REELLE ET PERÇUE

Nous avons, ensuite, cherché à comprendre le positionnement des jeunes au travers de la notion de métier afin de comprendre le lien entre décrochage et perspective métier. En effet, les jeunes rencontrés semblaient avoir des visions assez divergentes sur leur volonté de métier.

Nous proposons de compléter la taxonomie précédente en étudiant les profils des individus face à leur socialisation anticipée au métier.

Nous entendons par socialisation anticipée au métier, la phase en amont de l'entrée effective dans un processus de formation pour apprendre ce métier.

La **socialisation anticipée perçue** peut être définie comme la représentation que l'individu va avoir du métier avant d'y entrer effectivement, par exemple : « *Je veux faire plombier parce que ça gagne bien* » (88). Il convient de noter que, pour les individus qui arrivent sans aucune idée de métier, il n'y a pas ou peu de socialisation anticipée perçue : « *Je ne sais pas du tout ce que je veux faire, je veux découvrir plusieurs métiers* » (1).

La **socialisation anticipée réelle** est entendue, ici, comme un processus de découverte de métier avec des professionnels (formateurs ou entreprises) avant d'entrer effectivement dans le parcours d'apprentissage du métier. Elle peut se dérouler lors d'un stage ou lors d'une découverte des plateaux techniques. L'individu pourra, alors, voir un premier décalage entre ses attentes et la réalité du terrain, par exemple : « *J'aime bien faire des cabanes dans le jardin l'été avec mon père mais j'ai vu qu'on allait devoir rester beaucoup dehors quand on fait de la couverture, c'est le formateur qui l'a dit, donc, je me dis que c'est trop dur pour moi, d'être dans la pluie, le vent, la chaleur...* » (75).

Face à ces deux variables, trois nouveaux indicateurs se dégagent afin de positionner les jeunes nouveaux entrants dans le cadre du programme 100% inclusion :

- « S.7 » correspond à une projection professionnelle alignée avec la réalité du métier. Le jeune a alors une vision précise et réelle des attentes du métier, il peut identifier les points forts et points faibles et a ainsi pleinement conscience des difficultés relatives à l'exercice de ce métier.

- « S.8. » fait écho à une perception métier en décalage avec la réalité terrain. On peut alors parler de vision idéalisée du métier (aucun point négatif n'est connu ou n'apparaît dans le discours) ou d'une vision partielle du métier (manque de connaissance sur l'ensemble des tâches d'exercice du métier).

- « S.9 » relate d'une absence totale d'idée de métier, les jeunes présentant cet indicateur font écho d'une volonté d'exercice d'un métier manuel mais ne savent pas se positionner par manque d'informations ou de connaissances.

Nous résumons ces différents indicateurs dans le tableau 22 suivant.

Tableau 22 : Indicateurs relatifs à la projection métier

Projection professionnelle	S.7	alignée	Vision réelle des attentes du métier, points forts / points faibles
	S.8	en décalage	Vision idéalisée ou partielle du métier
	S.9	absence	Aucune vision métier, envie de travailler de ses mains mais ne sait pas dans quel métier

Finalement, ces trois indicateurs nous permettent d'aboutir à l'identification de trois profils relatifs à la socialisation anticipée au métier.

Les profils « en décalage » remettent en cause leur métier, lors de l'entrée au sein de l'organisation. Cette remise en cause peut s'avérer brutale et difficile puisque la vision idéalisée initiale s'effondre.

Les profils « alignés » dont l'entrée au sein de l'organisation ne fait que confirmer un choix déjà bien travaillé et expérimenté (précédentes expériences de stage).

Les profils « ni alignés, ni décalés » qui entrent au sein de l'organisation dans un objectif de découverte métier. Ils attendent, ainsi, de l'aide quant à la construction de leur projet professionnel.

Tableau 23 : Profils relatifs à la socialisation au métier anticipée réelle et perçue

	Socialisation anticipée réelle	Profils	Verbatim illustratif
Présence de socialisation anticipée perçue	En décalage	1 : L'entrée effective de l'individu dans l'organisation vient remettre en question son choix de métier. Alors qu'il pouvait en avoir une vision idéalisée et/ou peu réaliste, il comprend que tout n'est pas si rose. Il peut alors vivre cette prise de conscience de manière brutale et douloureuse.	« J'ai été très déçu quand j'ai compris que, bah finalement, la pâtisserie c'était pas si facile que ça, déjà il y a les horaires et aussi tout le temps faire le ménage pour avoir un plan de travail propre et tout, ça ne m'intéresse pas. Je crois que je préfère être dehors de toute façon. » (25)

Présence de socialisation anticipée perçue	Alignée	2 : L'entrée effective de l'individu dans l'organisation (entreprise ou organisme de formation) lui présentant le métier ne fait que confirmer son choix. Il n'est pas surpris, notamment des éléments plus difficiles du métier (horaires, contraintes...)	« <i>Je sais que le métier de pâtissier est dur mais j'ai toujours voulu faire ça, ce que j'ai vu correspond à l'idée que je m'étais faite du métier. Moi, vous savez, me lever tôt, je suis habituée même si ce n'est pas tous les jours facile mais quand on aime un métier on y va quoi</i> » (15)
Absence/faible présence de socialisation anticipée perçue	Ni alignement, ni décalage.	3 : L'individu n'a pas d'a priori fixé sur le métier, il est dans un processus de découverte et est donc ouvert à toutes les propositions.	« <i>Je ne sais pas du tout ce que je veux faire, je veux découvrir plusieurs métiers</i> » (39)

À retenir Section 2.

Nous identifions une taxonomie de profils également relative à la socialisation anticipée au métier en mettant en lumière trois indicateurs et trois profils correspondants. Les profils « en décalage » qui remettent en question leur choix métier en entrant dans l'organisation. Les profils « alignés » pour qui l'entrée organisationnelle ne fait que confirmer le choix déjà bien réfléchi et expérimenté, souvent appuyé par des expériences antérieures. Enfin, les profils « ni alignés, ni décalés » qui entrent dans l'organisation avec le but de découvrir le métier. Ils cherchent, ainsi, de l'aide pour la construction de leur projet professionnel.

SECTION 3. LA DETERMINATION DES COMPORTEMENTS PROACTIFS DES NOUVEAUX ENTRANTS

Les bénéficiaires ne restent pas inactifs pendant leur processus de socialisation. En effet, ils peuvent mobiliser différents comportements proactifs. Nous avons pu en identifier onze qui sont reliés à trois finalités générales : comprendre (1.), participer (2.) et sensibiliser (3.). Nous revenons, en détail, sur chacun de ces comportements, puis proposons d'explorer le lien entre profil des nouveaux entrants et comportements (4.).

1. Comportements proactifs ayant pour finalité la compréhension

Les premiers comportements identifiés et mobilisés par les nouveaux entrants sont relatifs à leur volonté de comprendre l'organisation dans laquelle ils se trouvent (son fonctionnement, ses règles) mais également le métier qu'ils visent. La recherche de compréhension est ainsi passée par une **recherche d'informations**, au sein de laquelle plusieurs comportements ont été mobilisés afin d'atteindre cet objectif.

Rechercher de l'information

La recherche d'informations s'est effectuée au travers de la mobilisation de trois comportements proactifs : écouter, poser des questions et aller vers les autres (afin d'apprendre à les connaître).

- **Écouter**

En posture d'écoute, le nouvel entrant est attentif à de nombreuses informations communiquées notamment par les agents socialisateurs. Nous pourrions parler de posture d'ouverture à l'information et aux retours des membres de l'organisation. L'écoute a été mobilisée dans de nombreuses situations telles que, lors de la présentation des Compagnons du Devoir, de la découverte des métiers ou même lors de conseils prodigués quant à la recherche d'entreprise. La mobilisation de ce comportement, par les jeunes, leur a ainsi permis d'obtenir diverses informations quant à leur socialisation organisationnelle et professionnelle.

« J'ai remarqué, en écoutant les autres jeunes avec le formateur, qu'ils ne l'appellent pas par son prénom mais ils l'appellent par un nom de ville comme « Bordelais » » (56)

« Ouais, je suis toujours à l'écoute, c'est-à-dire que chaque information qu'on va me donner, je vais essayer de la retenir » (D)

« Elle m'a bien écouté (la RR) et je l'ai bien écoutée » (16)

« J'ai bien écouté les conseils qu'on m'a donnés, notamment pour trouver une entreprise » (50)

- Poser des questions

Un autre comportement proactif, ayant pour finalité la recherche d'informations, est l'action de poser des questions. La demande de renseignements des jeunes, auprès des agents socialisateurs, permet au nouvel entrant de montrer son intérêt vis-à-vis des agents et d'obtenir des réponses aux questions relatives à sa socialisation.

« J'ai pu poser mes questions, même si ce n'était pas facile parce que je suis un peu réservé, pas timide mais réservé » (65)

« J'ai des questions encore en attente, il faut juste voir, parce que si je pose toutes les questions, comme on dit quand on joue aux cartes, il ne faut pas jouer toutes ses cartes, donc j'en ai déjà posé mais je pense en poser d'autres » (26)

« Elle (la RR) nous a montré là où il y avait la cour, la salle à manger parce qu'elle nous a bien fait comprendre que ce n'est pas une cantine mais une salle à manger, après, elle nous a montré les chefs-d'œuvre, elle nous a fait la visite de certaines classes, on s'est posés dans une salle, elle nous a montré des diaporamas et on a posé beaucoup de questions » (52)

- Aller vers les autres

L'ouverture aux autres, et donc la démarche d'aller se renseigner auprès d'autres agents socialisateurs (tels que les anciens chez les Compagnons, les itinérants) a été mobilisée dans une démarche d'apprentissage de la connaissance de l'organisation et de son fonctionnement. Ce comportement permet, au nouvel entrant, de rechercher de l'information tout en établissant un réseau. La diversité des points de vue des agents rencontrés conduit le jeune à obtenir une multitude de réponses.

« Je suis allé demander aux autres jeunes qui étaient dehors si on pouvait faire un basket avec eux et du coup on a aussi parlé des Compagnons » (37)

« Mon formateur m'a dit d'aller parler à d'autres Compagnons et c'est ce que j'ai fait, j'ai pu obtenir leur point de vue et donc mieux répondre aux questions que je me posais. C'est hyper riche d'avoir leur témoignage parce qu'eux ça fait longtemps qu'ils sont là » (53)

La finalité de compréhension des nouveaux entrants s'est traduite par trois comportements visant à rechercher de l'information afin de répondre à leurs questionnements : écouter, poser des questions et aller vers les autres.

2. Comportements proactifs ayant pour finalité la participation

De nombreux comportements observés et mobilisés par les nouveaux entrants font écho à leur participation au sein de l'organisation ou de leur groupe de travail. Participer se fait, ainsi, au travers de multiples comportements qui se réfèrent au **changement personnel** (se changer soi-même), à **l'ouverture aux autres**, à **l'autonomisation** et à **l'investissement** (notamment en dehors des heures définies).

Changer, se transformer

L'idée de changement, telle que nous la concevons ici, fait état d'une transformation du nouvel entrant entre son comportement à l'entrée et son comportement pendant sa socialisation à l'organisation et à la profession. Les jeunes que nous avons suivis tout au long de leur parcours de socialisation ont mobilisé deux comportements témoignant de leur transformation : la présence et le respect des règles définies.

- Être présent

Alors que les jeunes en situation de décrochage présentent des difficultés à venir chez les Compagnons, l'acte de se déplacer et d'être présent aux rendez-vous fixés, dans le cadre du programme, est une marque d'investissement et de proactivité pour ce public.

Être présent témoigne de beaucoup d'actions de la part du jeune parmi lesquelles se lever (bien que le rythme puisse être dérégulé), se déplacer (malgré les problématiques de transport et le temps à passer).

« Je viens aux Compagnons dès qu'on doit venir, ça me redonne un rythme même si parfois c'est un peu dur car je me couche tard mais dès qu'il faut, je suis là » (29)

« Je montre à tout le monde que je suis motivé et que je suis prêt. Je vais vous dire sincèrement, aller à Paris tous les matins quand il y avait des gens qui s'endormaient dans le RER, qui ronflaient à côté de mes oreilles c'est un peu dérangement mais j'ai toujours été là » (60)

- Respecter les règles établies

La transformation fait également écho au respect des règles par les nouveaux entrants, bien que cela puisse être difficile : respecter les horaires, écouter les consignes, respecter les autres, ... Il est parfois très difficile pour les jeunes de respecter ces consignes puisqu'elles peuvent être en décalage, voire en opposition, avec leur socialisation primaire ou leur groupe d'appartenance (par exemple, reliées à leur lieu de vie).

« J'ai bien compris qu'on n'avait pas le droit au jogging, oui, donc maintenant je mets mon jean sous mon jogging et je l'enlève quand je suis dans la ligne 1 du métro » (81)

« J'ai toujours été à l'heure, le premier jour j'ai eu un petit souci de transport mais j'ai prévenu Laura et tout s'est bien passé » (60)

« En ce moment, je viens vraiment, mais en gros, vraiment aucune absence, aucun retard, rien cette semaine » (81)

S'ouvrir aux autres

L'ouverture aux autres est entendue comme l'action d'entrer en interaction, l'acceptation d'entrer dans cet échange afin de communiquer les informations nécessaires aux agents socialisateurs. S'ouvrir aux autres, en répondant à leurs questions et requêtes, est ainsi un acte de participation.

- Répondre

Le comportement « répondre » signifie donner les informations recherchées par les agents socialisateurs et donc entrer en interaction avec eux. En effet, dans leur démarche d'expérimentation, les agents mobilisent des comportements que nous avons précédemment décrits et qui nécessitent, notamment dans la phase de compréhension du profil et des besoins, que le nouvel entrant puisse s'ouvrir et communiquer les informations nécessaires à son accompagnement.

« Ils sont venus vers moi, ils m'ont posé quelques questions aussi. Donc, je leur ai répondu et voilà » (16)

« J'ai rien à cacher donc quand Florence elle m'a demandé des informations, bah je lui ai dit la vérité. Les Compagnons, ils sont là pour m'aider donc il vaut mieux qu'ils sachent » (1)

S'investir

Le comportement de l'investissement peut être défini comme l'engagement du jeune au-delà de ce qui est attendu de lui. Il consacre alors un temps important à sa socialisation et monte en autonomie dans son parcours. L'autonomisation est particulièrement appréciée et significative pour les agents socialisateurs. En effet, un jeune qui se responsabilise et qui est proactif dans les tâches à effectuer témoigne de son appropriation des consignes et attentes informelles qui lui sont adressées. On pourrait, ainsi, parler d'implication du nouvel entrant dans les tâches à accomplir au travers de trois comportements que nous avons pu identifier : prendre les devants, faire ses propres recherches et travailler sur le temps libre.

- **Prendre les devants**

Nous entendons par « prendre les devants », la proactivité du jeune quant aux tâches à effectuer au sein de son groupe de travail. Le nouvel entrant va donc anticiper les actions de la journée et prendre l'initiative d'effectuer certaines tâches, sans que l'on ne lui dise. À titre d'exemple, charger le camion le matin afin d'anticiper le départ sur le chantier, préparer tous les ingrédients pour la recette du jour.

« J'ai pris un peu les devants parce que je savais qu'on allait avoir une grosse journée au travail donc j'ai préparé tous les ingrédients nécessaires » (56)

- **Faire ses propres recherches**

La proactivité du jeune dans les tâches à accomplir peut également se matérialiser lorsque ce dernier effectue ses propres recherches et répond lui-même à ses besoins. Ainsi, par exemple, pour trouver un patron, le jeune va appeler seul les entreprises, se déplacer et déposer son CV. Le nouvel entrant compte alors sur ses capacités et son investissement pour que sa socialisation puisse fonctionner.

« Je cherche souvent, j'essaye d'appeler des entreprises, d'appeler la mission locale, je fais beaucoup de choses tout seul pour que ça avance » (60)

« J'avais déjà vu quelques vidéos sur YouTube, pour vraiment pouvoir choisir ce qui allait m'aider, mais il y a des trucs que j'ignorais totalement à propos du métier. Par exemple, le fait que le charpentier travaille aussi sur pour la conception de bateaux » (80)

- **Travailler sur le temps libre**

Le travail sur le temps libre matérialise également l'investissement. En effet, continuer à travailler et à apprendre après les horaires obligatoires est une marque d'investissement et d'intérêt après les cours. Plusieurs jeunes partaient vers d'autres formations afin de perfectionner leur français, d'autres demandaient des exercices supplémentaires afin de mieux comprendre les notions étudiées avec les formateurs.

« Je sais qu'il faut que j'améliore mon français donc je prends des cours, c'est pas facile mais j'ai besoin de ça pour trouver un travail » (79)

« J'ai beaucoup changé dans ces deux semaines, ça m'a ouvert la concentration, m'a appris le fait d'être sérieux. Dès que je rentre chez moi, j'ai des choses à faire, je fais mes exercices, donc ça m'a appris à être honnête et travailler. » (21)

Ainsi, plusieurs comportements matérialisent une finalité de participation des nouveaux entrants avec le fait d'être présent, de respecter les règles, le fait de répondre aux sollicitations des agents socialisateurs, et l'investissement au travers d'actions telles que, prendre les devants, faire ses propres recherches et travailler sur son temps libre.

3. Comportements proactifs ayant pour finalité la sensibilisation

La dernière catégorie de comportements identifiés est reliée à un objectif de sensibilisation. Nous avons pu constater que les jeunes bénéficiaires mettaient en œuvre des actions destinées à sensibiliser les agents socialisateurs à leur passé et donc à leur socialisation primaire mais également les nouveaux entrants (nouveaux jeunes entrants chez les Compagnons), en se saisissant de la place d'agent socialisateur pour leur présenter et les familiariser avec les Compagnons du Devoir.

Sensibiliser à la socialisation : prendre le rôle d'agent socialisateur

La sensibilisation concerne la socialisation à la fois du passé et donc la socialisation primaire du jeune mais elle concerne, également, la socialisation à l'organisation. Pour sensibiliser et donc socialiser les individus à ces différents éléments, nous avons pu constater deux comportements : l'explication et la prise de responsabilité.

- Expliquer

Expliquer signifie fournir des informations attendues à la suite de questionnements posés par d'autres individus. Dans notre cas, les jeunes du programme « 100% inclusion » ont pu expliquer aux nouveaux entrants (nouvelles vagues de jeunes du programme ou nouveaux entrants en CAP chez les Compagnons) le fonctionnement des Compagnons ou même les règles à respecter telles que le non-port du jogging. Les explications pouvaient également être à destination des agents socialisateurs du programme avec une sensibilisation au langage et une explication des termes utilisés, comme « bédaver ».

« Les jeunes me posaient directement les questions à moi au lieu de les poser à Laura car je connaissais des choses que Laura ne connaissait pas, c'était vraiment des choses minimales, c'était concernant directement le métier que je connaissais. Donc j'ai expliqué ce que je savais. En fait, quand ils me posaient directement les questions à moi, déjà, j'ai été surpris c'était bizarre mais c'est à ce moment-là que j'ai senti que j'étais intégré et qu'ils m'avaient accepté » (34)

« Elle était venue en jogging, je lui ai dit que bah c'était pas trop trop toléré les joggings que bah c'était pas une bonne tenue. Elle m'a demandé pourquoi et du coup je vais expliquer que, même si on s'habille pas comme les autres écoles, il faut quand même qu'on soit propre sur nous. Et le jogging, ça fait pas propre, ça fait, bah, ça fait débraillé quoi » (56)

« Aurélien, il ne savait pas ce que ça voulait dire « bédaver » donc je lui ai expliqué, c'était drôle, parce que bon ça veut dire fumer ... mais pas une cigarette hein ! » (69)

- Prendre des responsabilités

La prise de responsabilité des nouveaux entrants au sein de l'organisation témoigne du fait qu'ils occupent, désormais, une posture différente au sein de cette dernière. Nous pourrions dire qu'ils deviennent, en quelque sorte, des agents socialisateurs à leur tour pour les nouveaux entrants. La prise de responsabilité passe, par exemple, par le fait de « devenir lapin » autrement appelé, plus communément, délégué de classe. En prenant cette responsabilité, le jeune s'engage à apporter de l'aide aux autres et ainsi à les guider dans leur parcours de socialisation.

« J'ai été élue premier lapin de de la classe. Donc, on a un rôle de responsabilité vis-à-vis de nos camarades, s'ils ont des questions, c'est à moi qu'ils les posent, s'ils veulent que je parle au formateur, c'est moi, j'y vais » (55)

« Les jeunes du groupe m'ont demandé de les intégrer aux autres gens chez les Compagnons, c'est quand même une responsabilité donc je leur ai dit un peu la stratégie qu'on allait adopter comme, par exemple, faire un babyfoot avec d'autres jeunes » (35)

Finalement, l'étude des comportements des nouveaux entrants nous a permis d'identifier que ces derniers n'étaient pas passifs face à leur processus de socialisation et qu'ils avaient des comportements orientés vers la compréhension, la participation et la sensibilisation.

Nous les rappelons dans le tableau 24 suivant.

Tableau 24 : Récapitulatif des comportements des nouveaux entrants et leurs finalités associées

Finalités générales	Finalités associées aux comportements	Comportements des nouveaux entrants
ACTIONS DE COMPRÉHENSION	RECHERCHER DE L'INFORMATION	Écouter, poser des questions, aller vers les autres
ACTIONS DE PARTICIPATION	CHANGER	Être présent, respecter les règles
	S'OUVRIR AUX AUTRES	Répondre
	S'INVESTIR	Prendre les devants, faire ses propres recherches, travailler sur le temps libre
ACTIONS DE SENSIBILISATION	SENSIBILISER À LA SOCIALISATION	Expliquer, prendre des responsabilités

4. Comportements proactifs et profils de nouveaux entrants en situation de décrochage

Nous avons souhaité rapprocher les profils des nouveaux entrants aux comportements proactifs mobilisés, afin d'explorer le lien entre profils et comportements. Pour ce faire, nous avons repris l'ensemble de nos entretiens et observations, ainsi que le positionnement des jeunes sur la grille de profil précédemment développée, puis avons déterminé quels étaient les comportements mobilisés ou non pour chacun d'eux.

Il convient de noter que nous parlons, ici, de comportements les plus représentatifs selon le profil, ce qui n'empêche pas un jeune, identifié comme faisant partie de ce profil, de mobiliser le comportement, alors que la plupart des jeunes de ce profil ne le mobilisent pas. À titre d'exemple, la plupart des jeunes du profil 4 ne mobilisaient pas le comportement « faire ses propres recherches », cependant, deux jeunes de ce profil ont tout de même présenté ce

comportement. Nous avons, ainsi, indiqué qu'il n'était pas présent pour le profil 4 mais avons conscience qu'il existe des exceptions à cette règle.

Nous présentons graphiquement les différents profils selon la mobilisation ou non des différents comportements proactifs les plus représentatifs et en proposons une analyse.

Figure 20 : Comportements mobilisés par les nouveaux entrants correspondant au profil « accompagné »

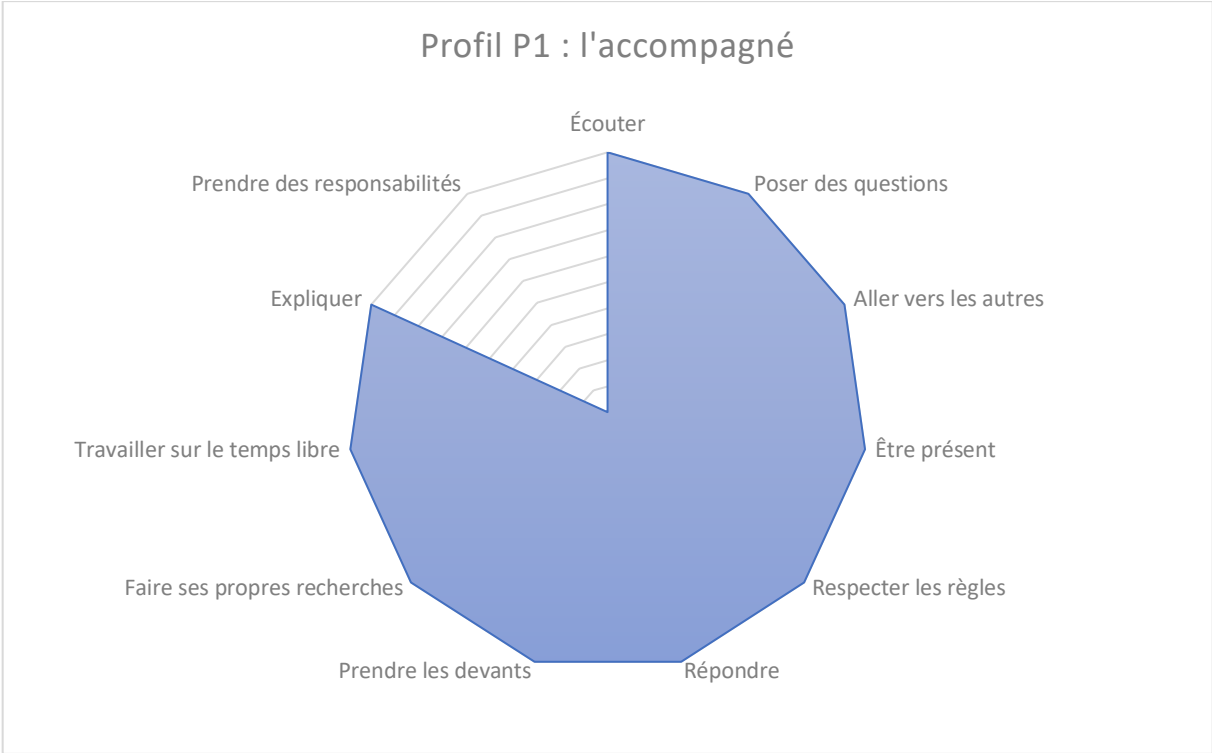


Figure 21 : Comportements mobilisés par les nouveaux entrants correspondant au profil « autonome »

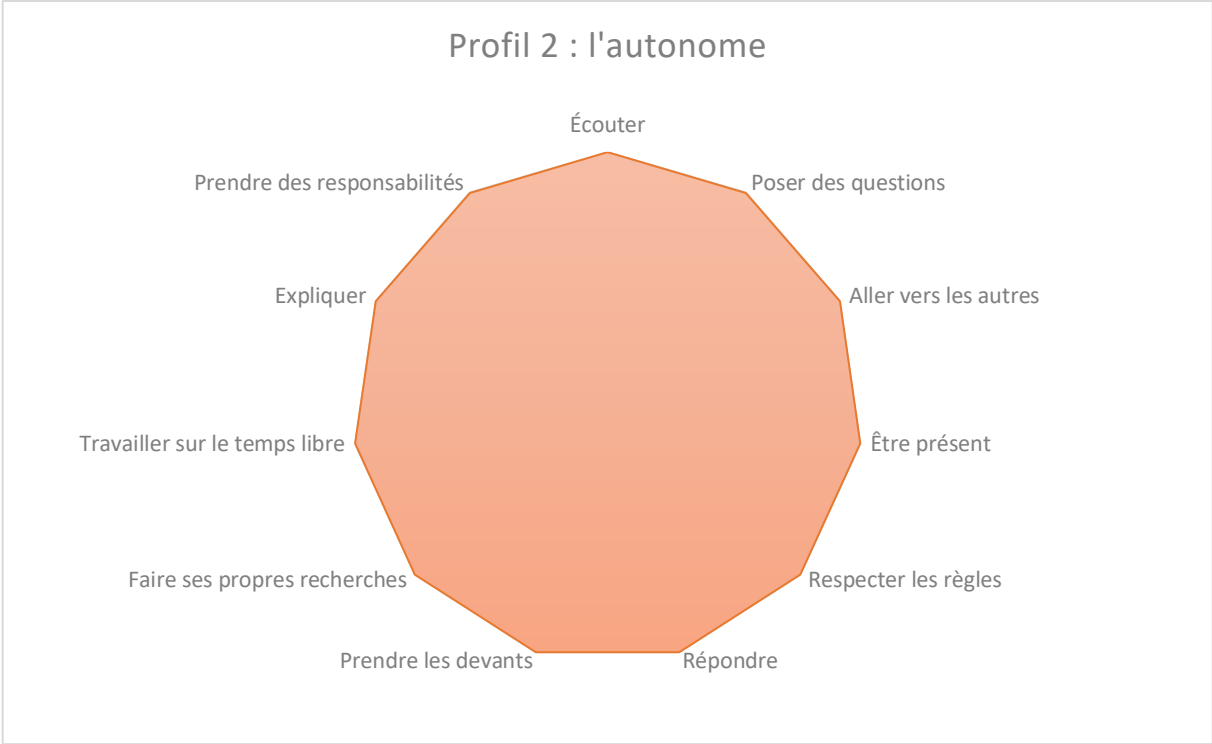


Figure 22 : Comportements mobilisés par les nouveaux entrants correspondant au profil « nouvel arrivant »

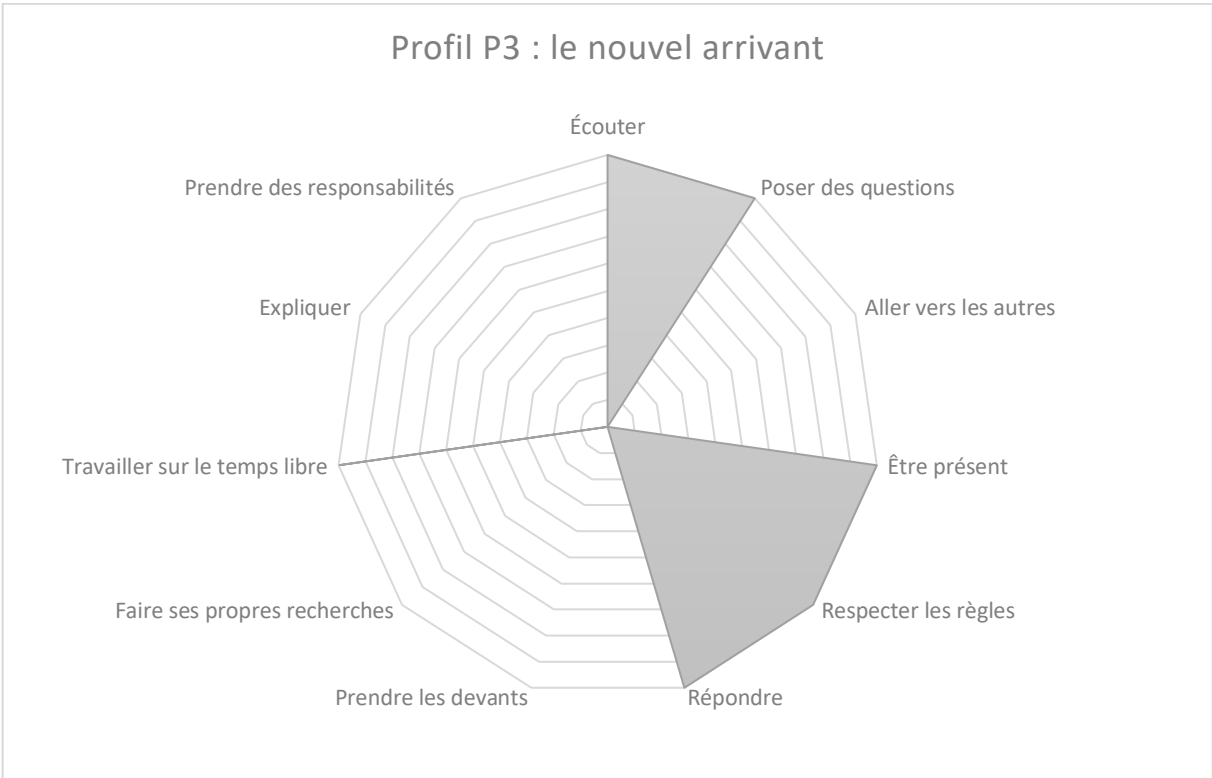
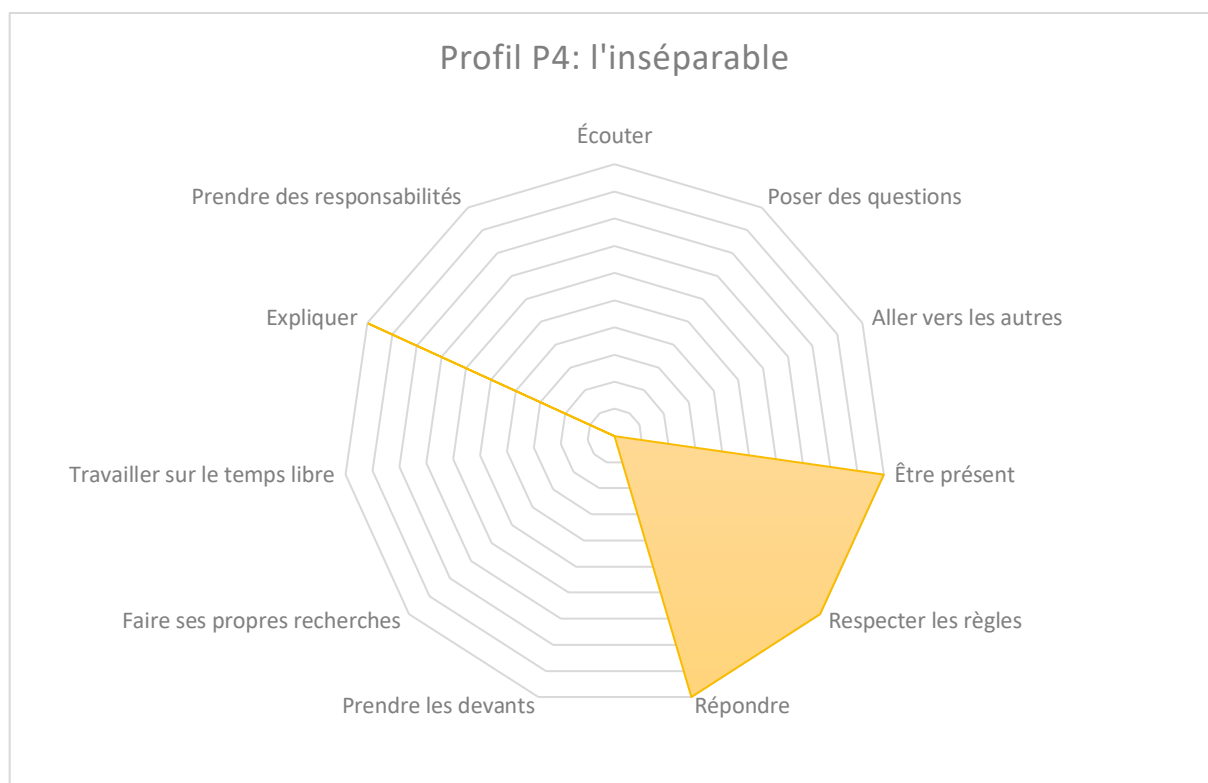


Figure 23 : Comportements mobilisés par les nouveaux entrants correspondant au profil « inséparable »



Premièrement, concernant les comportements liés à la finalité de compréhension (écouter, poser des questions, aller vers les autres), nous constatons qu'ils ne sont pas mobilisés par le profil P4 « inséparable » mais qu'ils sont mis en œuvre par les profils P1 « accompagné », P2 « autonome » et P3 « nouvel arrivant », bien que, pour ce dernier, le comportement d'aller vers les autres ne soit pas présent. Ceci peut s'expliquer, pour le « nouvel arrivant », par la barrière de la langue et de la culture ainsi qu'une certaine crainte du rejet. Nous reviendrons, plus précisément par la suite, sur la cause que nous pourrions avancer expliquant la non-mobilisation de ces comportements par P4.

Deuxièmement, les comportements liés à la finalité de participation relatifs au changement (être présent, respecter les règles) et à l'ouverture aux autres (répondre) sont communément partagés par l'ensemble des profils. En effet, ceci peut s'expliquer par le fait que si les jeunes ne mobilisent pas ces comportements, ils risquent fortement de sortir du dispositif en étapes (absence, violation des règles, non communication des informations aux agents socialisateurs...). Cependant, pour les comportements rattachés à l'investissement (prendre les devants, faire ses propres recherches, travailler sur le temps libre), nous constatons qu'ils sont

partagés par les profils « accompagnés » et « autonomes », peu mobilisés par le profil « nouvel arrivant » avec seulement le travail sur le temps libre relatif à la prise de cours de français en dehors des Compagnons du Devoir, et pas du tout mobilisés par le profil « inséparable ». Nous relevons, alors, que le profil « inséparable » ne s'investit que modérément dans son processus de socialisation en faisant juste le nécessaire pour rester au sein du programme et des Compagnons mais en ne prenant pas les devants et donc en ayant un investissement relativement limité.

Troisièmement, concernant les comportements reliés à volonté de sensibilisation, nous notons qu'ils ne sont pas du tout mobilisés pour le profil « nouvel arrivant », ce qui peut s'expliquer par le décalage culturel et le travail important consacré à l'apprentissage du français et des normes organisationnelles. Le profil « inséparable » mobilise, quant à lui, des comportements de sensibilisation vis-à-vis des agents socialisateurs afin de leur expliquer, plus précisément, les termes utilisés dans leur socialisation au groupe en dehors des Compagnons (« bédaver », « c'est carré »). Le profil « accompagné » ne prend pas ou peu de responsabilités au sein de l'organisation des Compagnons puisqu'il préfère, généralement, se concentrer sur son parcours et sa réussite personnelle, il est peu dans une dynamique de transmission « *je ne veux pas être délégué parce que j'ai déjà trop de travail et que mes parents me disent de me concentrer sur l'essentiel, c'est le travail* » (14).

Le profil qui mobilise le plus les comportements de sensibilisation est le profil « autonome ». En effet, dans une dynamique de don contre don, les jeunes prennent à cœur de transmettre à leur tour aux jeunes nouvellement arrivés, afin de les aider dans leur réussite. Ces jeunes deviennent ainsi délégués, répondent aux nombreuses questions des nouveaux et leur expliquent les règles à suivre : « *Bah-moi, si demain il faut que vous me réinterrogez et que vous deviez prendre une caméra ou des équipes de journalistes, il n'y a pas de souci, Madame, même pas anonyme mais il faut témoigner et il faut que les jeunes voient la chance qu'ils ont d'aller chez les Compagnons* » (60).

Finalement, il semble intéressant de rapprocher les comportements proactifs aux profils des nouveaux entrants puisque tous les nouveaux entrants, en situation de décrochage, n'ont pas la même proactivité dans leur processus de socialisation. Le profil du nouvel entrant pourrait, ainsi, être un antécédent à la mobilisation des comportements proactifs.

À retenir Section 3.

Nous élaborons une analyse des comportements proactifs des nouveaux entrants et définissons trois grands types de comportements : les comportements proactifs destinés à comprendre, à participer et à sensibiliser.

Alors que nous pouvions imaginer que les jeunes en situation de décrochage ne présentaient pas ou peu de proactivité, nous montrons que ce n'est pas tout à fait le cas.

Nous terminons cette analyse et la réponse à notre sous-question de recherche en rapprochant les profils des nouveaux entrants aux comportements proactifs identifiés.

Synthèse Chapitre 9.

La seconde marche de résolution de notre question de recherche générale consiste à répondre à notre seconde sous-question de recherche : « *SQ2 : Quelles sont les caractéristiques des nouveaux entrants en situation de décrochage ?* ».

Au travers de nos données, nous avons pu répondre à cette question et identifier plusieurs résultats :

- Nous avons créé une grille de positionnement des nouveaux entrants en situation de décrochage au travers de l'identification de 5 facteurs relatifs à leur décrochage passé tant scolaire, familial que socio-culturel. Nous montrons, ainsi, que le décrochage scolaire n'est pas le seul à devoir être pris en considération.

- À partir de ces indicateurs, nous avons pu reconnaître quatre profils de jeunes nouveaux entrants à inclure qui sont les accompagnés, les autonomes, les nouveaux arrivants et les inséparables. L'importance de la définition de ces profils est relative aux besoins qui leur sont associés.

- Au-delà de la socialisation organisationnelle, nous montrons que le positionnement des jeunes, en lien avec leur volonté professionnelle, est également à prendre en considération. Nous identifions trois profils de jeunes, selon leur socialisation anticipée au métier : les jeunes dont la socialisation anticipée est inexistante, les jeunes non alignés, c'est-à-dire, en décalage avec la réalité métier et les jeunes alignés avec celle-ci. Il est important de savoir positionner les nouveaux entrants sur ce critère car les actions et le temps consacré à l'objectif de « faire trouver sa voie professionnelle » peut ne pas être le même selon le profil qui le qualifie.

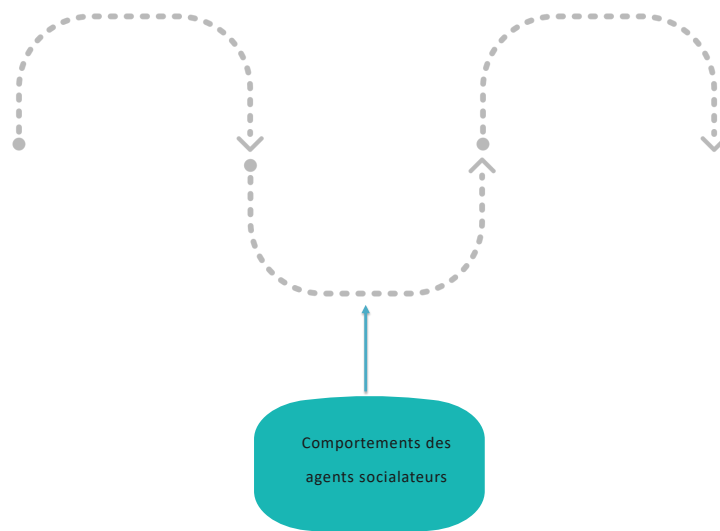
- Nous identifions également les comportements proactifs des nouveaux entrants au travers de trois grandes finalités : la compréhension, la participation et la sensibilisation.

Nous montrons, ainsi, que les comportements proactifs ont un antécédent individuel relié au profil du nouvel entrant.

CHAPITRE 10. IDENTIFICATION DES COMPORTEMENTS DES AGENTS SOCIALISATEURS

L'objectif de cette partie est d'identifier les actions mises en œuvre par les agents socialisateurs (dans notre cas, les acteurs avec un lien direct vis-à-vis des nouveaux entrants) pour intégrer les nouveaux entrants. Nous parlerons, dans la suite de ce travail, de comportements des agents socialisateurs.

Figure 24 : Vers l'analyse des comportements des agents socialisateurs dans la trajectoire de socialisation



Encadré méthodologique 3

Afin de comprendre les actions mobilisées dans la démarche de socialisation, nous avons pu interroger et observer différents agents socialisateurs que sont, en interne, les référents régionaux et les formateurs, ainsi qu'en externe, l'entreprise accueillant le jeune en stage et en apprentissage.

Nous n'avons pas eu l'occasion de voir les actions concrètes menées par les prévôts (directeurs de maison) qui n'avaient qu'un rôle limité, lors du programme « 100% » inclusion. En effet, ils présentaient, parfois, les maisons de Compagnons en réalisant une visite et pouvaient également être mobilisés lors du passage de la R1 (étape de recrutement pour l'entrée en apprentissage chez les Compagnons du Devoir).

Nous soulignons une autre limite, puisque nous n'avons pas pu interroger de formateurs au sein de la région PDL, ni d'entreprises au sein des régions PACA et Occitanie. Ceci peut s'expliquer par le fait que ces régions n'ont pas mobilisé directement ces agents socialisateurs (à titre

d'exemple, ce sont les jeunes qui trouvaient leur entreprise en Occitanie, la référente régionale n'avait, alors, aucun lien avec l'entreprise, ne favorisant pas la mise en relation).

Tout au long de notre collecte de données, nous avons pu percevoir que ces différents acteurs mobilisaient diverses stratégies afin de socialiser les nouveaux entrants à différents domaines : au métier, au groupe de travail (ici le groupe de jeunes 100% inclusion, le groupe de travail en entreprise ou en formation) ou à l'organisation (des Compagnons).

Pour comprendre ces stratégies, nous avons utilisé une variété de méthodes de collecte de données, notamment des entretiens semi-directifs avec les agents, des observations des référents régionaux et des entretiens avec les bénéficiaires pour obtenir une perspective complète sur les actions menées par les différents acteurs. Ce croisement de données nous a semblé nécessaire, en ayant conscience que, parfois, les acteurs pouvaient avoir du mal à identifier et qualifier leurs comportements. Ceci nous a permis de définir des comportements dont les agents socialisateurs n'avaient pas conscience.

Nous avons adopté une approche inductive pour analyser les données, étant donné le manque de littérature sur les comportements des agents socialisateurs. Nous avons, cependant, retenu l'idée d'associer les comportements à leurs finalités tels que l'avaient préconisé Cooper-Thomas et Anderson (2012) et comme l'ont fait, dans leurs travaux récents, Fournier et Perrot (2022) ce qui nous conduit à opter pour un codage construit en trois niveaux. Le codage de premier ordre indique des comportements mis en œuvre par les individus. Le codage de second ordre souligne que nous pouvons regrouper ces différents comportements selon leurs finalités, que nous appelons finalités directes. Enfin, le codage de troisième ordre invite à recouper ces finalités directes, associées aux comportements, à des finalités plus générales. À titre d'exemple, le comportement mobilisé par les référents « d'individualisation des parcours » a pour finalité directe d'adapter les dispositifs en fonction des profils des jeunes et pour finalité générale de répondre aux besoins individuels de socialisation de ces nouveaux entrants.

Tout au long de l'analyse des comportements des agents socialisateurs, nous précisons quels acteurs mobilisent ou non quels comportements, ce qui nous amène à identifier des antécédents à la mobilisation de ces comportements. Ainsi, cette analyse intra et inter-régionale des différents agents socialisateurs nous conduit à identifier non seulement des comportements mais également leurs antécédents.

Nos données permettent d'identifier trente comportements des agents socialisateurs que nous relierons à des finalités variées. Ainsi, nous proposons, ici, de présenter nos résultats en partant des finalités générales et de détailler chaque comportement relativement à la finalité visée.

Nous soulignons, pour chacune de ces finalités, la présence ou l'absence de ces comportements selon les types d'agents socialisateurs, ce qui nous conduit à identifier des antécédents à la mobilisation de ces comportements.

Nous identifions quatre finalités générales autour desquelles les comportements des agents socialisateurs s'orientent : l'instauration d'un environnement favorable à la socialisation des nouveaux entrants (Section 1.), la compréhension de la socialisation du nouvel entrant (Section 2.), les réponses aux besoins individuels de socialisation (Section 3.) et l'évaluation de la socialisation (Section 4.). De plus, nous précisons trois antécédents à la mobilisation de ces comportements (Section 5.).

SECTION 1. COMPORTEMENTS AYANT POUR FINALITE L'INSTAURATION D'UN ENVIRONNEMENT FAVORABLE A LA SOCIALISATION DES NOUVEAUX ENTRANTS

Instaurer un environnement favorable à la socialisation des nouveaux arrivants signifie, pour les agents socialisateurs, adopter des comportements qui ont pour finalité de ne pas discriminer (1.), de créer un environnement de confiance (2.) ainsi que de faire comprendre les règles du jeu (notamment les règles organisationnelles) (3.).

Nous revenons sur chacune de ces finalités et comportements des agents socialisateurs qui leur sont associés.

1. Ne pas discriminer

Nous avons pu observer quatre comportements des agents socialisateurs qui avaient pour finalité de créer un environnement non discriminant pour le nouvel entrant. Par la non-discrimination, nous entendons le refus d'appliquer des traitements différents selon les individus dans des situations comparables. Ainsi, les comportements associés à cette finalité avaient pour vocation un traitement équitable (c'est-à-dire ni moins avantageux ou plus avantageux) de tous les individus souhaitant entrer chez les Compagnons.

Nous revenons sur chacun de ces comportements en illustrant par des verbatims.

- Choisir les mots

Le choix des mots pour parler des jeunes issus du programme « 100% inclusion » a fait l'objet de nombreux débats entre les référents régionaux. En effet, parler de « jeunes en décrochage » pouvait renvoyer à la situation passée du jeune et certains acteurs considéraient alors qu'il était discriminant de coller cette étiquette du passé sur les jeunes, on préférerait parler alors de « bénéficiaires ». Certains formateurs appelaient ces jeunes, lors de conversations informelles, « les jeunes du 100% », les distinguant alors des autres publics entrants mais ne le faisaient jamais au sein de leurs sessions de formation.

« C'est important de sortir de la vision stéréotypée, notamment au travers du langage, on ne parle plus de décrocheurs mais on va plutôt utiliser le mot bénéficiaires » (RRPDL6)

Nous avons, ainsi, pu constater que choisir les mots, et ici plus particulièrement choisir une dénomination pour des nouveaux entrants « différents », était un comportement communément

partagé par l'ensemble des référents régionaux et par certains formateurs. Le choix des mots pouvant être le vecteur de stéréotypes et donc de comportements différenciés.

- **Ne pas juger**

Le comportement de non-jugement, indiqué par l'ensemble des référents régionaux et par quelques formateurs, est à rapprocher de leur volonté de dépasser leurs premières impressions ou à priori en voyant arriver un jeune en situation d'inclusion. Bien qu'il soit nécessaire de comprendre le profil du jeune, comme nous l'expliquerons par la suite au travers d'autres comportements d'agents, les acteurs révèlent qu'il est important, pour eux, de ne pas porter de jugement sur le passé du jeune.

« *Nous ne sommes pas là pour juger ce que le jeune a fait, notre travail c'est de comprendre qui est le jeune et quels sont ses besoins mais sans être dans une posture de jugement malsain* » (RRPACA1)

C'est d'ailleurs ce qu'un jeune d'IDF relevait lorsqu'il évoquait le comportement de sa référente régionale :

« *Ce que j'ai le plus apprécié, c'est qu'on a eu aucun jugement sur qui on était, ce qu'on faisait, comment on était, on nous a acceptés tels qu'on était...* » (55)

- **Ne pas isoler**

Les formateurs et les entreprises ont partagé un comportement de « non-isolement » des jeunes du programme vis-à-vis des autres membres de l'organisation. Ne pas isoler peut se traduire par le fait de positionner le jeune au sein d'un groupe et donc de ne pas créer de groupes fermés, constitués uniquement de jeunes issus du programme « 100% inclusion » ou de jeunes en difficulté.

« *Le groupe, c'est très important, notre rôle c'est d'être un peu facilitateur pour que le jeune, il ne soit pas seul, donc pour ça, on le met en groupe, on essaye de trouver un bon binôme pour l'aider par exemple.* » (FPACA3)

- **Lutter contre les discriminations**

Enfin, afin de garantir un environnement de socialisation non discriminant, une jeune bénéficiaire nous a partagé un témoignage concernant un formateur qui avait repris une élève de CAP, discriminante envers elle.

« Une jeune m'a déjà fait la remarque que j'étais décrocheur et que j'avais pas eu mon bac, elle me l'a dit pendant les cours. Tourangeau a entendu et, tout de suite, il a regardé l'élève et il lui a dit, qu'au lieu de se moquer de moi, elle ferait mieux de travailler et de la fermer parce que, à l'heure actuelle, j'avais plus de connaissances qu'elle » (56)

Ainsi, les agents socialisateurs peuvent adopter également des comportements de lutte contre les discriminations, sans forcément s'en rendre compte, mais qui sont identifiés comme étant très importants par les jeunes victimes de ces discriminations, puisqu'ils se sentent soutenus.

En résumé, les comportements relatifs à la recherche de non-discrimination semblent être communément partagés par l'ensemble des agents socialisateurs, indépendamment de leur fonction ou région (tableau 25). Nous soulignons, cependant, que parfois, nous n'avons pas eu l'accès à l'information, ce qui est indiqué dans le tableau par NI, pour non identifié.

Tableau 25 : Les comportements ayant pour finalité la non-discrimination, selon les agents socialisateurs

Comportements	RR IDF	RR PDL	RR OCC	RR PACA	Formateurs	Entreprises
Choix des mots	OUI	OUI	OUI	OUI	OUI	NI* ¹⁹
Ne pas juger	OUI	OUI	OUI	OUI	OUI	NI
Ne pas isoler	NI	NI	NI	NI	OUI	OUI
Lutter contre les discriminations	NI	NI	NI	NI	OUI	NI

2. Créer de la confiance

Alors que les jeunes en situation de décrochage peuvent être méfiants vis-à-vis des organisations et de leurs acteurs, notamment à la suite de mauvaises expériences dans leur passé au sein du monde scolaire ou familial, les agents socialisateurs ont adopté des comportements destinés à créer une relation de confiance. Concrètement, nous avons pu identifier trois comportements pour atteindre cet objectif : rassurer, dire la vérité et instaurer un respect mutuel.

¹⁹ NI : non identifié dans nos données

- **Rassurer**

Rassurer un jeune qui n'a plus confiance en lui est une mission que nous avons pu identifier pour l'ensemble des types d'agents socialisateurs. Le jeune est rassuré par l'agent sur la possibilité de commettre des erreurs, sur la possibilité de faire confiance ou sur l'accessibilité des agents pour un temps d'échange.

« On a des jeunes qui arrivent qui sont des écorchés de la vie, notre travail, c'est de leur donner des bonnes conditions pour se reconstruire, de les rassurer et de leur montrer donc qu'ils peuvent nous faire confiance » (RRPACA1)

« La confiance, ça se donne. Donc moi, pour montrer la confiance que j'ai envers eux, je les rassure, je vais leur dire qu'ils ont le droit de faire une erreur, qu'ils ont le droit de venir me parler » (ENTIDF5)

« Tout se passait bien mais le jeune a soudainement quitté l'entreprise, j'ai essayé de l'appeler pour le rassurer en disant qu'on pouvait trouver une solution mais je crois qu'il était méfiant... » (ENTIDF6)

- **Dire la vérité**

Un comportement particulièrement souligné et relevé par les bénéficiaires du programme 100% inclusion, en parlant notamment de la référente IDF et des formateurs, est celui de la transparence et de la non-idéalisation du parcours.

Ainsi, ces agents disaient la vérité quant aux métiers, sans les idéaliser (partager à la fois les points positifs mais également les points négatifs), étaient honnêtes dans les difficultés que le jeune pouvait rencontrer (problématique pour obtenir une entreprise, ...). Ce comportement permettait de construire la confiance des jeunes vis-à-vis de ces agents puisqu'ils avaient l'impression d'avoir, en leur possession, l'ensemble des données.

« Ce que j'aime, c'est la transparence. On ne nous dit pas juste tous les points positifs du métier, mais on nous parle aussi, bah, des points plus difficiles voilà, ouais et ça je pense que c'est important, ça donne confiance quoi » (55)

« En fait, je vais vous dire franchement, au début, j'étais pas très confiant, [...] Moi j'ai été cash j'en ai parlé avec L., elle m'a regardé et m'a dit : ici, il faut avoir un certain niveau, oui, mais le truc qu'il faut avoir, c'est la motivation, si tu as la motivation tu as tout. J'ai beaucoup aimé sa franchise » (60)

- **Mettre en pratique les valeurs théoriques**

Sans que les agents socialisateurs ne s'en rendent compte, ils mettent en œuvre des comportements permettant de créer de la confiance par la mise en action des valeurs théoriques prônées par l'organisation. Ainsi, les bénéficiaires du programme 100% inclusion ont évoqué que les valeurs et règles écrites chez les Compagnons n'étaient pas seulement là pour « faire joli » mais qu'elles étaient réellement mises en place. L'image de la seconde famille, véhiculée au travers des discours des Compagnons, semblait alors être réelle dans leurs comportements. Nous avons pu relever ce comportement dans l'ensemble des régions à la fois pour les référents mais également pour les formateurs.

« Mais voilà, j'ai l'impression aussi d'être prise pour ce que je suis. Pas pour un enfant. Enfin, on est moins infantilisés que dans certaines écoles et on est beaucoup plus responsables » (55)

« Le formateur, il a instauré le tutoiement et je me suis rendu compte que c'était dur de prendre cette habitude mais je trouve que ça crée une relation de confiance et ça n'empêche pas le respect » (86)

« Les Compagnons, c'est beaucoup d'entraide, beaucoup d'accompagnement et ce n'est pas que des mots ni qu'un logo ... avec les 3 oiseaux qui prennent leur envol, c'est vrai, moi, j'ai été super bien accompagnée et du coup ça redonne confiance en soi mais aussi confiance en les autres » (52).

Ainsi, les comportements, ayant pour finalité l'instauration d'une relation de confiance, ont pu être constatés pour l'ensemble des agents socialisateurs concernant l'action de rassurer. Pour les agents socialisateurs internes aux Compagnons concernant la mise en pratique des valeurs prônées et, pour les agents socialisateurs d'IDF, pour le comportement « dire la vérité ».

Tableau 26 : Les comportements ayant pour finalité la construction d'une relation de confiance, selon les agents socialisateurs

Comportements	RR IDF	RR PDL	RR OCC	RR PACA	Formateurs	Entreprises
Rassurer	OUI	OUI	OUI	OUI	OUI	OUI
Dire la vérité	OUI	NI	NI	NI	OUI	NI
Mettre en pratique les valeurs	OUI	OUI	OUI	OUI	OUI	NI

3. Faire comprendre les règles

Les règles font partie intégrante de l'organisation des Compagnons du Devoir. Elles peuvent être vestimentaires (interdiction du jogging, port du col en salle à manger), ou plus informelles (ne pas avoir son téléphone en salle à manger, tutoyer les formateurs, les appeler par leur nom de province, ...).

Ainsi, les agents socialisateurs jouent un rôle clé dans la transmission de ces règles et de ce cadre car si personne ne les apprend aux nouveaux entrants, ils ne peuvent, alors, que difficilement les respecter. Faire comprendre les règles aux jeunes en situation de décrochage a pu s'effectuer au travers de différents comportements complémentaires : communiquer ces règles, leur donner du sens, marteler le cadre et sanctionner s'il n'est pas respecté.

- Communiquer les règles

La communication des règles et donc leur transmission peut sembler naturelle mais elle peut être parfois plus ou moins formalisée. Le coordinateur national rappelait que *« l'on ne peut pas reprocher à un jeune de ne pas respecter les règles s'il n'en n'a pas connaissance »*.

Les référents régionaux prenaient, ainsi, un temps particulier afin d'expliquer le cadre organisationnel dans lequel les jeunes arrivaient. Les formateurs jouaient également ce rôle, dès le début de l'apprentissage des jeunes.

« Moi, c'est bonjour et cadrage. Je ne leur laisse pas le temps de parler que je commence déjà à évoquer les règles en classe et plus généralement, les règles à respecter chez les Compagnons » (FPACA3)

Cependant, plusieurs comportements de communication de ces règles ont pu être identifiés.

En effet, certains référents préféraient faire établir les règles par l'ensemble du groupe. Ainsi, le fait de noter ces règles à l'écrit et de faire signer l'ensemble des membres du groupe permettait, lorsqu'il fallait rappeler à l'ordre un jeune, de lui faire relire les règles communément établies.

« On élabore les règles tous ensemble, on les discute et ensuite on les écrit, puis chacun va signer la feuille qui est affichée dans la salle de classe, ce qui permet de revenir aux règles, dès que nécessaire » (RRPDL5)

D'autres référents s'inspiraient, quant à eux, des règles déjà élaborées par les Compagnons et demandaient aux jeunes de les lire. Les jeunes possédaient, ainsi, au travers de leurs dossiers un document relatif aux règles à respecter.

« *Je communique les règles des Compagnons directement quand les jeunes viennent en atelier avec le formateur sur une demi-journée, ils ont le document qu'ils conservent.* »
(RROCCI)

- Donner du sens à ces règles

Au-delà de la simple transmission des règles à respecter, certains agents socialisateurs (référents IDF et PDL) souhaitaient expliquer le sens caché, derrière ces règles, en prenant des exemples, notamment personnels.

« *Si demain je viens en pyjama devant vous, est-ce que vous allez me trouver crédible ? Non ? Eh bien c'est pareil quand vous vous présentez devant un patron ou devant un client en étant en jogging, ce n'est pas une tenue professionnelle mais une tenue de sport* »
(RRIDF4)

Donner du sens aux règles pouvait également passer par des comportements choquants pour les jeunes. Ainsi, le formateur pouvait adopter leur langage (dire « wesh » à tout va) ou même leur parler impoliment. Prendre la place de l'autre et lui montrer que son comportement est inadapté est alors un mécanisme mobilisé pour donner du sens aux règles établies.

« *Pour les choquer, il m'arrive de dire en cours, wesh ma gueule alors bien ou bien... ils rigolent mais ça les percute quand même* » (FPACA1)

- Marteler

La compréhension des règles passe également par un comportement de martelage.

« *Il faut sans cesse répéter, au début en tout cas, et ensuite avoir des piqûres de rappel car les jeunes ont vraiment tendance à oublier le cadre. Donc, il faut être ferme et rappeler sans cesse le cadre* » (ENTIDF7).

« *La clé c'est de répéter, répéter, répéter, répéter... vous l'aurez compris, répéter...* »
(FPACA2)

La répétition, notamment des règles organisationnelles, est alors un comportement mobilisé par l'ensemble des agents socialisateurs (mis à part en région Occitanie, au sein de laquelle les jeunes ne semblent pas avoir besoin de ce mécanisme de répétition).

« Les jeunes sont très à l'écoute donc je n'ai pas besoin de répéter, ils comprennent vite »
(RROCC2)

- Sanctionner

Enfin, le dernier comportement identifié, ayant pour finalité de faire comprendre les règles aux nouveaux entrants, est celui de la sanction. Il a été mobilisé par les formateurs et fortement contesté par la référente régionale d'IDF, considérant que les jeunes avaient parfois besoin de temps avant de pouvoir respecter ces nouvelles règles organisationnelles.

La punition du non-respect des règles peut être établie au travers d'une sanction institutionnelle : avertissement, exclusion, ... mais elle peut également prendre des formes plus « ludiques » avec, par exemple, l'instauration d'un pot commun dans lequel les jeunes doivent positionner 1 euro à chaque gros mot, afin de les encourager à utiliser un langage plus soutenu.

« À chaque gros mot, les jeunes mettent 1 euro, et croyez-moi 1 euro pour eux, c'est déjà beaucoup donc ça en décourage plus d'un... » (FPACA2)

Finalement, les comportements destinés à faire comprendre les règles organisationnelles, au travers de leur communication, l'ont été par l'ensemble des acteurs des Compagnons. De plus, nous avons pu identifier, qu'au-delà de cette communication, l'action de donner du sens était mobilisée par les référents IDF et PDL ainsi que par des formateurs.

Le martelage, quant à lui, est mobilisé par l'ensemble des agents sauf en région Occitanie où les profils accueillis (majoritairement P1 « Accompagnés »), ne semblent pas avoir besoin de répétition pour respecter les règles établies.

Enfin, la sanction, mobilisée par les formateurs comme mécanisme pour faire comprendre les règles, a été fortement contestée par une référente régionale qui estimait qu'il fallait laisser du temps aux jeunes, présentant notamment un décrochage socioculturel, afin qu'ils puissent s'adapter à ce nouvel environnement.

Tableau 27 : Les comportements ayant pour finalité la transmission des règles, selon les agents socialisateurs

Comportements	RR IDF	RR PDL	RR OCC	RR PACA	Formateurs	Entreprises
Communiquer les règles	OUI	OUI	OUI	OUI	OUI	NA ²⁰
Donner du sens à ces règles	OUI	OUI	NI	NI	OUI	NI
Marteler	OUI	OUI	NON	OUI	OUI	OUI
Sanctionner	NON	NI	NI	NI	OUI	NI

Ainsi, nous notons que les comportements destinés à créer un environnement favorable à la socialisation ont été très majoritairement partagés par l'ensemble des agents socialisateurs dans les différentes régions et sans distinction des profils des jeunes accueillis.

Un tel environnement se veut non discriminant, de confiance et clair quant aux règles à suivre par les nouveaux entrants.

À retenir Section 1.

Dans la mise en place d'un environnement favorable à la socialisation des nouveaux arrivants, les agents socialisateurs ont adopté divers comportements. Ils ont veillé à éviter toute forme de discrimination en utilisant des termes appropriés et en refusant tout jugement basé sur le passé des jeunes. De plus, une approche inclusive a été privilégiée, favorisant l'intégration des jeunes dans le groupe et combattant activement toute forme de discrimination observée. Les agents ont également cherché à établir une relation de confiance avec les nouveaux arrivants en les rassurant sur leurs capacités et en étant transparents sur les défis à venir. Enfin, la communication des règles organisationnelles a été faite de manière claire et répétée pour assurer leur compréhension, bien que l'application de sanctions pour le non-respect de ces règles ait été un sujet de débat.

²⁰ NA : Non Applicable

SECTION 2. COMPORTEMENTS AYANT POUR FINALITE LA COMPREHENSION DES NOUVEAUX ARRIVANTS ET L'IDENTIFICATION DE LEURS BESOINS

Après avoir instauré un environnement « facilitateur » de socialisation, nous avons pu identifier des comportements reliés à la finalité de compréhension de ces nouveaux arrivants et de leurs besoins. Ces comportements étaient initiés, lors des premières rencontres, avec les agents socialisateurs concernés.

La finalité de compréhension portait sur trois principaux éléments : le passé, les besoins présents et l'avenir envisagé (notamment professionnel). Cependant, nous avons pu constater que l'identification du passé était intimement reliée à la nécessité de connaissance des besoins présents et donc consistait en la mobilisation de comportements similaires. Ainsi, nous proposons d'analyser, les comportements mobilisés pour comprendre le passé du jeune, ses besoins présents (1.), et les comportements destinés à comprendre les souhaits futurs, notamment en terme professionnel (2.).

1. Comprendre le passé et les besoins présents

Le jeune entrant dans le cadre du programme 100% inclusion peut présenter de multiples niveaux de décrochages, comme nous avons pu le souligner dans la chapitre 10. Les agents socialisateurs jouent, ainsi, un rôle de positionnement du jeune face à cette grille afin de définir les besoins et points de vigilance à adopter dans la suite de la socialisation.

Afin de comprendre le profil du jeune, trois principaux comportements ont pu être identifiés : l'écoute du jeune, l'observation du jeune et le questionnement des organismes prescripteurs.

- Écouter

Nous distinguons le comportement d'écoute du comportement de questionnement (que nous préciserons par la suite) puisque la posture de l'agent socialisateur diffère dans ces deux cas. En effet, le jeune peut confier ce qu'il veut à l'agent socialisateur concernant son passé ou ses besoins. S'il ne souhaite pas évoquer un handicap ou un élément de son passé, il en a entièrement le droit. Ainsi, nous parlons, dans ce cas, d'écoute des agents socialisateurs dans une dynamique de compréhension du profil du jeune sans intrusion.

Ce comportement a pu être identifié pour l'ensemble des référents régionaux.

« C'est lui qui nous dit ce qu'il a envie de nous dire, on ne veut pas être intrusifs, ça n'a aucune utilité » (RRPACAI)

« Il faut entendre leur rejet et pour ça il faut avant tout les écouter » (RRPDL6)

L'écoute implique que le jeune puisse se confier d'où la nécessité d'instaurer préalablement un environnement de confiance.

- **Observer**

Dans les cas où les jeunes ne souhaitent pas ou n'arrivent pas à se confier, un autre comportement a pu être mobilisé par les agents socialisateurs, celui de l'observation. Pour ce faire, les agents socialisateurs positionnent les jeunes dans différentes activités et les observent afin d'obtenir des informations sur leurs besoins.

Cependant, ces activités ne sont pas toujours perçues positivement par les jeunes. C'est le cas pour « l'arbre de vie », activité impulsée par un prestataire du programme « 100% inclusion » consistant à remplir un arbre avec les racines (le passé), le tronc (le présent) et les fruits (le futur). Cette activité s'est avérée être trop difficile, émotionnellement, pour certains jeunes en évoquant leurs racines :

« J'ai détesté l'arbre de vie, je ne vois pas l'intérêt, ça m'a rappelé trop de mauvaises choses et j'ai vu que je ne pourrai jamais porter du fruit » (36)

« C'est un atelier intime pour libérer la parole. Mais G. a fait des aveux catastrophiques, C. pareil. R. (l'animatrice) s'est senti une grande difficulté donc les jeunes ça ne les tire pas vers le haut. Nous, dans notre contexte, ce n'est pas à nous d'effectuer ce travail-là. Nous ce qu'on veut c'est que les jeunes aillent de l'avant et pas vers le passé même si on a besoin de comprendre d'où ils viennent » (RRIDF5)

Il s'agit, alors, pour les différents agents socialisateurs, de trouver l'équilibre entre connaissance du passé sans trop d'intrusion, peu nécessaire, dans l'objectif de « raccrocher » le jeune. Nous notons que ce comportement d'observation a été mobilisé par l'ensemble des référents régionaux, excepté la référente d'Occitanie qui ne mettait pas en œuvre des activités au travers desquelles elle évaluait les jeunes.

- **Questionner les organismes prescripteurs**

Les jeunes qui s'orientent vers le programme « 100% inclusion » le font, très souvent, car l'organisme qui a la charge de leur suivi a pu leur indiquer l'existence de ce programme. Nous parlons, ici, des missions locales, des éducateurs de la protection judiciaire à la jeunesse, des

éducateurs de l'aide sociale à l'enfance. Ainsi, les référents régionaux ont pu mobiliser ces acteurs afin de comprendre, plus précisément, le profil du jeune et ses besoins.

« *J'essaye toujours de discuter avec l'organisme prescripteur pour comprendre les réelles motivations du jeune, mais aussi ses besoins actuels (dyslexie, handicap...) pour mieux comprendre et proposer un parcours adapté* » (RRIDF2)

Ce questionnement de l'organisme prescripteur a été mobilisé par l'ensemble des référents régionaux, excepté la référente d'Occitanie puisque le sourcing mobilisé était passif et donc qu'il n'existait pas d'organisme prescripteur conduisant les jeunes à candidater. De plus, les bénéficiaires d'Occitanie étaient, pour la plupart, toujours à l'école au moment de la candidature.

Finalement, la compréhension du profil du jeune et de ses besoins peut s'effectuer au travers de la mobilisation de trois comportements : écouter et observer le jeune mais également questionner ses précédents agents socialisateurs. La région Occitanie n'a mobilisé que le comportement d'écoute destiné à comprendre le bénéficiaire. En effet, les profils de jeunes accueillis étant, pour la plupart, des profils P1 « Accompagnés », ils avaient moins de rapports avec le décrochage, comparativement aux autres profils accueillis au sein des autres régions.

Nous soulignons que nous n'avons pas pu identifier ces comportements pour les entreprises et les formateurs, ce qui peut s'expliquer par le fait que les informations, relatives au profil du jeune, étaient communiquées par les référents et également du fait que la socialisation de ces acteurs concernait majoritairement le domaine métier. C'est ce que nous verrons dans le point suivant.

Tableau 28 : Les comportements ayant pour finalité la compréhension du profil et des besoins des nouveaux entrants, selon les agents socialisateurs

Comportements	RR IDF	RR PDL	RR OCC	RR PACA	Formateurs	Entreprises
Écouter	OUI	OUI	OUI	OUI	NI	NI
Observer	OUI	OUI	NON	OUI	NI	NI
Questionner organisme prescripteur	OUI	OUI	NON	OUI	NA	NA

2. Comprendre l'objectif professionnel futur

Dans une même optique de compréhension du jeune et de son profil, l'évaluation s'effectue également sur la volonté future du jeune quant à son projet professionnel. Afin d'évaluer l'adéquation du jeune avec le métier envisagé, les agents socialisateurs, tels que les formateurs et les chefs d'entreprises, ont pu questionner directement le jeune quant à ses connaissances techniques et sa motivation à effectuer le métier. Ils ont également évalué son comportement en lui faisant expérimenter le métier et en le positionnant, notamment, dans des situations complexes afin d'observer son comportement.

- Questionner le jeune quant à ses connaissances techniques et sa motivation

Contrairement à tout ce qui pouvait avoir un lien avec le passé et qui pouvait, donc, être difficile à évoquer pour le jeune, parler du futur et de sa volonté métier est moins sensible. Ainsi, les agents socialisateurs questionnaient directement le jeune sur ce point dans un objectif de comprendre le degré de connaissance du métier visé. Il pouvait s'agir de poser des questions techniques, si le jeune avait déjà eu une précédente expérience dans le métier, ou des questions relatives aux conditions de travail telles que, à titre d'exemple, pour un couvreur, devoir travailler en extérieur l'hiver dans le froid et l'été dans la chaleur.

« Nous, le jeune, on lui pose plein de questions sur l'avenir, comment il l'envisage, qu'est-ce qu'il connaît du métier, pourquoi il veut faire ça, est-ce que ses parents étaient dans ce métier, est-ce qu'il a fait des stages ? L'interrogatoire quoi » (ENTIDF4)

« Ils (les jeunes) sont parfois déconnectés de la réalité du métier, tu vas demander à un jeune ce qu'est le métier de plombier, il va juste te dire bah je sais pas trop mais ça gagne bien... donc on doit les questionner pour savoir leur degré de connaissance et puis leur dire aussi que tout n'est pas rose. » (FIDF2)

- Faire expérimenter le métier

Au-delà du questionnement du jeune, quant au métier ou à la volonté de s'orienter vers cette voie professionnelle, la mise en situation du jeune dans le métier est, pour les formateurs et les entreprises, un moment décisif dans lequel ils peuvent percevoir les appétences mais également leurs lacunes face au métier. Ce moment d'expérimentation concret permet également au jeune de comprendre, de manière pratique, la réalité du métier et parfois de confirmer ou d'infirmer son choix. La possibilité d'expérimenter de manière concrète le métier a été mobilisée par

l'ensemble des référents régionaux, avec une exception à noter en PDL puisque le référent régional n'impulsait pas de découverte métier en atelier avec un formateur. Ainsi, la seule expérimentation du métier, dans ce cas, résidait dans sa possibilité de faire un stage en entreprise.

« Le stage sert à ça, au jeune de se rendre compte des conditions de travail et voir si vraiment, il veut faire ça toute sa vie et nous aussi, ça nous donne une idée concrète des motivations du jeune » (FIDF5)

« Il faut qu'ils mettent les mains dans le cambouis, ou plutôt dans la pâte. Tant qu'ils n'ont pas touché à la matière, tout reste théorique ». (FIDF3).

« Le fait de ne pas connaître le chantier, ce n'est pas évident, il a fait 15 jours de stage et le chef d'équipe le suivait et c'est quelqu'un avec de l'expérience qui a une vision globale et il a dit que P. (le jeune), il ira plus vers le bureau que vers le chantier » (ENTIDF1)

Nous constatons, alors, que les comportements destinés à évaluer la socialisation anticipée au métier du jeune sont de deux ordres : questionner le jeune et le faire expérimenter afin d'évaluer son aptitude et son degré d'alignement à sa socialisation au métier. Ces comportements ont été mobilisés au sein de l'ensemble des régions et par l'ensemble des agents socialisateurs. Cependant, nous notons que les acteurs qui nous en parlent le plus sont les formateurs et les entreprises, ce qui peut s'expliquer par le fait que ces agents ont vocation à socialiser les jeunes sur ce domaine métier.

Tableau 29 : Les comportements ayant pour finalité la compréhension du souhait professionnel, selon les agents socialisateurs

Comportements	RR IDF	RR PDL	RR OCC	RR PACA	Formateurs	Entreprises
Questionner le jeune quant à ses connaissances et motivations	OUI	OUI	OUI	OUI	OUI	OUI
Faire expérimenter le métier	OUI	OUI	OUI	OUI	OUI	OUI

L'adoption de comportements tels que l'écoute, l'observation, le questionnement du jeune et des organismes prescripteurs et la mise en expérimentation ont tous eu, pour finalité, la compréhension du jeune à différentes échelles (passé, présent, futur). Cette compréhension

initiale du nouvel entrant, par les agents socialisateurs, pourrait être considérée comme une étape fondamentale avant la mise en œuvre d'autres comportements destinés à favoriser sa socialisation organisationnelle et professionnelle.

La finalité poursuivie de compréhension de la socialisation initiale concerne, ici, l'ensemble des profils de jeunes. Nous notons, cependant, que le profil P1 « Accompagné », nécessite moins de comportements compréhensifs puisque les jeunes de ce profil ne viennent pas par des organismes prescripteurs et qu'ils sont généralement toujours scolarisés ou déscolarisés depuis peu.

À retenir Section 2.

Une fois cet environnement favorable établi, les agents socialisateurs ont manifesté des comportements visant à comprendre les nouveaux arrivants et leurs besoins. Ces comportements se sont manifestés, lors des premières interactions, avec les agents de socialisation concernés. La compréhension recherchée portait sur trois aspects principaux : le passé, les besoins actuels et les aspirations futures, surtout sur le plan professionnel.

SECTION 3. COMPORTEMENTS AYANT POUR FINALITE LA REPOSE AUX BESOINS INDIVIDUELS DE SOCIALISATION

L'analyse de nos données a révélé que les agents socialisateurs mobilisaient des comportements destinés à répondre aux différents besoins identifiés des publics bénéficiaires. Par besoins individuels, nous entendons les besoins relatifs à la découverte des métiers, à l'apprentissage du français, à l'aide à la recherche d'entreprises, ... Le parcours « 100% inclusion », proposé en étapes, pouvait alors se voir transformer par rapport à sa conception initiale, telle qu'impulsée par le siège des Compagnons. Les comportements mobilisés, en ce sens, avaient quatre finalités : celle d'adapter les parcours selon les profils (1.), celle de mobiliser de manière variable d'autres agents socialisateurs dans le processus de socialisation (2.), celle de marquer l'appartenance (3.) et enfin, celle reliée à la transmission du métier (4.). Nous proposons de détailler chacun des comportements mobilisés selon ces finalités.

1. Adapter des parcours en fonction des profils

L'adaptation des parcours en fonction des profils est à rattacher aux divers degrés d'accompagnement proposés par les agents socialisateurs. Tous les référents régionaux n'ont, ainsi, pas mobilisé les mêmes niveaux d'accompagnement et donc les mêmes comportements dans l'adaptation du parcours « 100% inclusion ». Nous avons pu dégager trois grands comportements : laisser le jeune en autonomie, l'accompagner ou l'assister. Nous reviendrons sur chacune des définitions associées à ces comportements.

- Laisser en autonomie

La référente régionale (Occitanie), ainsi que certains formateurs, ont préféré laisser les jeunes en totale autonomie tout au long de leur parcours. Nous entendons par laisser en autonomie, responsabiliser le jeune pleinement du début à la fin de son parcours d'inclusion. L'attente des comportements proactifs vis-à-vis du nouvel entrant est donc à son niveau maximum.

« Moi, je pars du principe que ce n'est pas moi qui vais passer le CAP à leur place donc je les laisse énormément en autonomie. Ils doivent se débrouiller. » (FIDF3)

« J'ai été mis en autonomie directement, le formateur m'a présenté les machines et il m'a donné quelque chose à faire et j'ai dû me débrouiller tout seul » (9)

« Je mets juste les jeunes en contact une première fois avec le formateur, mais ensuite je les laisse en totale autonomie, je laisse les jeunes chercher une entreprise, contacter leurs formateurs et passer par le processus de recrutement classique avec les prévôts » (RROCCI).

- **Accompagner / encadrer**

Le second comportement, que nous avons pu identifier, est celui de l'accompagnement. Les référents d'IDF et de PDL l'ont adopté, notamment car les jeunes accueillis avaient des besoins relatifs à leurs décrochages familiaux et socioculturels. Nous définissons l'accompagnement comme étant l'adaptation des étapes aux besoins particuliers du nouvel entrant, tout en lui laissant une part d'autonomie dans son parcours (destinée à évaluer son engagement et sa proactivité). On donne, alors, le temps au jeune de s'adapter, d'expérimenter, tout en évaluant à certains moments son engagement.

« Je t'aide mais dans 5 mois, je ne m'occupe plus de toi : on le fait ensemble, tu écoutes et tu te prépares pour l'avenir » (RRPDL2)

« On va donner les moyens au jeune de réussir, ça peut prendre plus ou moins de temps mais on va le responsabiliser tout au long de son parcours. Tu veux faire tel métier, ok mais tu vas aller faire des recherches et tu vas me parler de ce métier concrètement. » (RRPDL3)

« Les jeunes vont être dans un moule commun avec un accompagnement individuel. Un accompagnement individualisé, c'est très important pour créer un lien avec le jeune, répondre à ses besoins. Ce n'est pas un accompagnement social, forcément, mais accompagnement du jeune dans son parcours, dans ses points d'étape » (RRIDF3).

- **Assister**

L'assistanat consiste en un degré d'accompagnement maximal du jeune. L'autonomie, laissée à ce dernier, est très faible, voire inexistante. Les référents de la région PACA ont eu recours, majoritairement, à ce type d'accompagnement que nous pourrions qualifier d'extrême, par le temps consacré à chaque jeune.

Assister consiste, alors, à faire à la place du jeune, par exemple, pour trouver une entreprise ou consiste à être présent pour lui à tout moment, même pour ce qui concerne la vie en dehors du cadre des Compagnons.

De plus, les étapes proposées, dans le cadre du 100% inclusion, conçues comme étant des étapes collectives, se voyaient être modifiées en étapes individuelles selon les besoins du jeune avec,

par exemple, de multiples découvertes de métiers, des formations personnalisées quant au français ou aux mathématiques, des mobilités dans d'autres maisons de Compagnons.

« On ne peut pas leur demander d'être autonomes dans l'immédiat. Ce sont des jeunes qui ont des problèmes qu'on ne peut pas imaginer. Ils n'ont parfois rien à manger, pas d'endroit où dormir donc oui, pour qu'ils réussissent, on ne peut que s'occuper d'eux entièrement, sinon ça sera un échec » (RRPACA2)

« On a une alternante qui va aussi garder le contact avec le jeune même en dehors des Compagnons, comme ça, s'ils ont un problème, on peut vite le savoir et trouver une solution rapidement » (RRPACA1)

Ainsi, au travers de nos données, nous avons pu identifier trois comportements distincts destinés à adapter les parcours selon les profils accueillis. Nous proposons, alors, de considérer les profils des nouveaux entrants en tant qu'antécédents à la mobilisation de comportements des agents socialisateurs.

Le comportement, laisser en autonomie, a été mobilisé uniquement en Occitanie, région au sein de laquelle les profils dominants étaient « Accompagnés » (P1). Nous soulignons, alors, que la mobilisation de ce comportement pour ces profils peut s'expliquer par le fait que ces jeunes ne présentaient qu'un décrochage scolaire faible (la plupart d'entre eux étaient toujours scolarisés lors de leur découverte du 100% inclusion) et qu'ils étaient suivis par un environnement familial proche. Le programme proposé consistait, pour eux, en une découverte métier afin de confirmer généralement leur choix (lorsqu'il y avait une socialisation anticipée au métier alignée). La référente régionale et les formateurs n'avaient pas besoin d'adapter le parcours proposé qui répondait à l'attente de ces profils, confirmer un choix métier.

La stratégie d'accompagnement « accompagner/encadrer » a été mobilisée en région IDF et PDL, régions qui accompagnaient majoritairement des profils « autonomes », « inséparables » ou « nouveaux arrivants ». Ces profils avaient, pour particularité, de présenter des besoins d'accompagnement plus importants que les jeunes « Accompagnés ». En effet, la présence de décrochage familial et/ou socioculturel pouvait se ressentir pendant le processus de socialisation (difficulté d'apprentissage, problème de respect des règles, ...). Ainsi, la personnalisation des étapes du programme pouvait être une solution afin d'adapter le parcours aux différents besoins de ces profils.

Enfin, la région PACA a adopté une stratégie d'accompagnement que nous pouvons qualifier d'assistanat. Les profils accueillis au sein de cette région étaient tous « inséparables » (P4) et

présentaient, pour la plupart, des problématiques avec la justice. Alors que nous aurions pu nous attendre à ce que cette région mobilise un comportement « d'accompagnement », nous avons pu constater que la référente régionale allait un cran plus loin en aidant les jeunes, même en dehors de leurs parcours chez les Compagnons (trouver un logement, chercher des financements, ...). Ceci nous permet de constater que la mobilisation de comportements destinés à répondre aux besoins des nouveaux entrants n'est pas seulement reliée aux profils de ces jeunes mais qu'elle est également en lien avec le profil des agents socialisateurs. En effet, la référente, ici, même si elle ne remplissait pas ses objectifs chiffrés, préférait « assister » chaque jeune individuellement plutôt que de proposer un parcours collectif, permettant d'intégrer plus de jeunes. Elle déclarait « *c'est ça, ma vision de l'inclusion, faire de l'individuel, sinon les équipes ne peuvent pas suivre* » (RRPACA2).

Tableau 30 : Les comportements ayant pour finalité l'adaptation des parcours aux profils des jeunes, selon les agents socialisateurs

Comportements	RR IDF	RR PDL	RR OCC	RR PACA	Formateurs	Entreprises
Laisser en autonomie	NON	NON	OUI	NON	OUI	NA
Accompagner/encadrer	OUI	OUI	NON	NON	NI	NA
Assister	NON	NON	NON	OUI	NI	NA

2. Mobiliser (plus ou moins) des agents socialisateurs

Afin d'aider les jeunes dans leur socialisation tant organisationnelle que professionnelle, nous avons pu constater que certains agents socialisateurs mobilisaient d'autres agents afin de les aider dans leur mission de transmission, là où d'autres préféraient être en posture d'agent socialisateur unique. Nous revenons sur ces deux comportements distincts constatés à la fois au sein des Compagnons mais également dans les entreprises et précisons les justifications des acteurs selon le comportement mobilisé.

- Mobiliser un agent socialisateur unique

Le référent régional de PDL a décidé d'être le seul agent socialisateur des jeunes pendant leur parcours d'inclusion. Ainsi, il a supprimé l'étape de la découverte du métier en atelier avec un formateur en la substituant à une découverte plus théorique au travers d'activités telles que donner une liste de vingt métiers et demander au jeune ce qui lui plairait ou déplairait dans chaque métier, dresser une liste de quinze métiers autour du domicile... Les raisons avancées

de cet isolement d'autres agents socialisateurs sont majoritairement organisationnelles, le référent n'étant pas situé géographiquement sur le même centre que les formateurs, il ne les connaissait donc pas. De plus, ce référent souhaitait jouer pleinement un rôle tout au long des étapes du programme et ne concevait pas, ainsi, dans l'immédiat, laisser ces jeunes à d'autres agents.

« Je ne mobilise pas les formateurs, ils sont débordés, c'est difficile de trouver un timing avec eux et puis les jeunes font quand même une découverte du CFA en le visitant. On fait plutôt beaucoup d'exercices autour du choix métier ensemble » (RRPDL5)

Au sein des entreprises, les chefs d'entreprises peuvent également opter pour que le jeune ne soit qu'avec un seul maître d'apprentissage et qu'il ne tourne pas dans les équipes. La principale raison avancée est que tous les maîtres d'apprentissage n'ont pas les mêmes techniques et cela peut perturber le jeune dans son apprentissage. On tente, alors, de choisir le bon formateur pour le jeune.

« Je préfère que le jeune ne soit qu'avec une seule équipe et donc un seul maître de stage en entreprise qui le suit. Parce que, en une semaine, si on le fait trop tourner, le jeune il sera perdu » (ENTIDF2)

« Autre élément, avant on faisait tourner le jeune avec différentes équipes, différents maîtres d'apprentissages donc le jeune était un peu un bouche-trou d'équipe. On s'est rendu compte que c'était une grave erreur car les formateurs ont tous des techniques d'apprentissages différentes et les jeunes étaient perdus en disant : j'ai appris de telle manière la dernière fois, laquelle est la bonne... Donc maintenant, on associe un apprenti à une seule équipe. » (ENTIDF1)

« On a un chef pâtissier assez pédagogue donc comme pour nous prendre des apprentis ça nous permet d'avoir de l'aide donc on a réitéré l'expérience avec G. qu'on avait pris en stage et ça s'est très bien passé. » (ENTIDF4)

- Mobiliser des agents socialisateurs multiples

Contrairement au comportement précédent, les référents régionaux d'IDF, de PACA et d'Occitanie ont privilégié la mise en réseau des nouveaux entrants avec de nombreux agents. On peut parler de relais d'agents. Ce comportement est considéré, par les agents qui le mettent en œuvre, comme permettant d'avoir une diversité de socialisation quant aux différents

domaines. En effet, qui de mieux qu'un formateur pour transmettre le métier au nouvel entrant, qui de mieux qu'un prévôt pour expliquer le fonctionnement des Compagnons du Devoir. Ainsi, choisir la diversité des agents permettrait de faire intervenir, chacun, dans son domaine de socialisation de prédilection.

« L'idée, pour moi, c'est de ne pas porter tous ces jeunes, seule. Dès qu'ils intègrent le CFA, ils sont rattachés au CFA : il y a un responsable régional, des formateurs... ça doit être des jeunes comme tout le monde et ça se travaille bien en amont, dès le 100% inclusion » (RRIDF5)

« Il ne faut pas oublier que nous, on est une passerelle pour les jeunes, après, ils nous oublieront donc on doit tout de suite leur présenter les acteurs qu'ils vont rencontrer et avec lesquels ils vont devoir travailler par la suite. Donc nous, jusque dans le processus de décision, on fait intervenir les formateurs. » (RRPACAI)

Finalement, deux comportements distincts, relatifs au relais des agents socialisations, ont été constatés en région. Le premier, la mobilisation d'un agent socialisateur unique, mis en œuvre par le référent régional PDL, peut s'expliquer par le manque de socialisation de ce référent qui n'était pas présent sur le même site géographique que les formateurs et qui, donc, n'était pas lui-même socialisé à eux. Ainsi, un agent socialisateur non (ou peu) socialisé à d'autres agents ne va pas orienter les nouveaux entrants vers ces derniers.

Le second comportement identifié est celui de la mobilisation de multiples agents socialisateurs (intervenants, prévôts pour le passage des R1, formateurs). Cette mobilisation multiple a été voulue par le programme « 100% inclusion » au travers du contenu des étapes. En effet, la préparation à l'entrée chez les Compagnons du Devoir ou dans le métier consistait à découvrir les différents acteurs de ces environnements.

Tableau 31 : Les comportements ayant pour finalité la mobilisation d'autres agents, selon les agents socialisateurs

Comportements	RR IDF	RR PDL	RR OCC	RR PACA	Formateurs	Entreprises
Mobiliser un agent socialisateur unique	NON	OUI	NON	NON	NI	OUI
Mobiliser des agents socialisateurs multiples	OUI	NON	OUI	OUI	NI	NI

3. Marquer l'appartenance

Le besoin d'appartenance s'est révélé être un besoin important pour les jeunes lorsqu'ils entraient dans le programme 100% inclusion. Rappelons que l'objectif de la socialisation est l'intégration et donc l'appartenance, notamment à l'organisation visée. Les agents socialisateurs ont, ainsi, mobilisé trois types de comportements afin de marquer l'appartenance de ces jeunes : l'impulsion de moments de socialisation formels ou informels, la prise en considération individuelle témoignant de la reconnaissance de ces jeunes au sein de l'organisation et enfin le tutoiement, norme organisationnelle appliquée également à ces jeunes.

- **Impulser des moments de socialisation**

La mise en œuvre formelle ou informelle de moments de socialisation se traduisait par l'instauration de moments de jeux (babyfoot entre les jeunes, ou avec des itinérants), les temps de repas (chez les Compagnons mais également en entreprise) ou même une visite du musée du Compagnonnage à Tours permettant aux jeunes des différents groupes d'IDF et de PDL de se rencontrer. Ce comportement a été particulièrement mobilisé en région IDF, PDL et par les formateurs et entreprises.

« On mange ensemble tous les jours avec les peintres et les autres classes, un peu tout le monde, c'est cool car on se mélange à tous et on apprend vite à se connaître et le formateur essaye d'organiser une sortie dans la semaine, première semaine où on était venus, il n'y a rien mais et la deuxième semaine, on avait fait bowling et restaurant » (23)

« Quand on mange ensemble le midi, on va, en fait, casser un peu la hiérarchie quoi. Donc, on peut rigoler ensemble, parler ouvertement. Je ne suis plus le chef le midi » (Ent Baptiste)

« On a joué au baby-foot et c'était un trop bon moment, les autres jeunes, ils ont accepté qu'on joue avec eux » (89)

« On a décidé de leur montrer ce qu'était le voyage et donc de les emmener visiter le musée du Compagnonnage à Tours. Comme ça, les jeunes d'IDF rencontreront aussi ceux de PDL » (RRIDF4)

- **Témoigner de la prise en considération individuelle**

Le témoignage de l'appartenance passe également par la prise en considération individuelle qui s'est traduite par différents comportements : celui de donner des goodies (permettant aux jeunes de témoigner de leur appartenance aux Compagnons), le fait de retenir les prénoms et de ne pas

faire répéter le jeune à chaque fois quant aux informations communiquées précédemment (signifiant, pour lui, que l'agent socialisateur retenait bien qui il était) et fournir une reconnaissance financière (les jeunes du programme bénéficiaient, à l'étape 4, d'un montant financier et se voyaient également attribuer des tickets de métro, tout au long du parcours, pour venir en formation). L'ensemble des référents régionaux mobilisaient ce comportement.

« L. (la référente IDF) elle retient nos prénoms, c'est suffisant pour se sentir intégré, c'est amplement suffisant » (36)

« J'ai reçu un stylo et un carnet des Compagnons. C'est important car ça va prouver que je suis chez les Compagnons, parce que c'est comme si c'est une carte quand tu vas quelque part, on dit : "je viens des Compagnons" on dit, il y a quoi qui le prouve que tu viens des Compagnons, bah tu peux sortir un stylo. » (26)

« Les Compagnons nous donnent de l'argent c'est-à-dire 100 € pour le déplacement et 300 € quand on a trouvé notre maître d'apprentissage et ils se donnent la peine d'enseigner les jeunes sur les règles des Compagnons à apprendre et à les mettre directement dans le train pour rejoindre les Compagnons. En plus, ils nous donnent de l'argent pour apprendre alors la moindre des politesses, c'est au moins d'essayer de s'intégrer un minimum » (35)

- **Tutoyer**

Le tutoiement est une norme chez les Compagnons du Devoir. Ainsi, les formateurs doivent tutoyer les jeunes et les jeunes, en retour, doivent faire de même vis-à-vis des formateurs.

Cette règle était surprenante pour les jeunes qui, dans le milieu scolaire qu'ils rejetaient, appliquaient le vouvoiement. Ainsi, mobiliser ce comportement de tutoiement permet aux jeunes de s'éloigner du monde scolaire rejeté et instaure donc une nouvelle forme de respect. Tous les agents socialisateurs n'ont pas adopté ce comportement. C'est le cas, notamment, du référent PDL qui a souhaité conserver une certaine distance « hiérarchique » avec les jeunes afin de ne pas entrer dans une relation de copinage.

« Ah ouais, déjà les formateurs, tout ça, c'est pas des profs, ça veut dire, on se tutoie, on se dit les choses clairement. C'est une autre mentalité que prof et c'est ça que j'aime bien. » (85)

« Avec le tutoiement, on montre qu'on peut avoir une grande forme de respect sans passer par une hiérarchisation des relations » (FIDF3)

Les comportements destinés à marquer l'appartenance du nouvel entrant au sein du collectif ont été observés pour l'ensemble des agents socialisateurs, excepté le comportement du tutoiement (pourtant la norme chez les Compagnons) qui n'a pas été mobilisé par le référent PDL. Nous pourrions expliquer la non-mobilisation de ce comportement pour deux raisons. La première relative à la propre socialisation de cet agent socialisateur, ayant peu de relations aux Compagnons et ne connaissant que mal cette « norme ». La seconde, relative à la conception de la réussite de cet agent. En effet, cet agent considérait que la réussite résidait dans le fait d'aider le jeune à avancer dans son projet professionnel, même si celui-ci se déroulait en dehors des Compagnons du Devoir. Ainsi, les comportements de socialisation de cet agent ont été orientés vers cet objectif et n'ont pas concerné la socialisation à l'organisation des Compagnons du Devoir, ce qui s'est traduit, notamment, par la non-mobilisation d'autres agents socialisateurs et non mobilisation du tutoiement. Nous soulignons, ici, que la conception de la réussite de la socialisation peut avoir des conséquences concrètes sur les comportements mobilisés par les agents socialisateurs.

Tableau 32 : Les comportements ayant pour finalité de marquer l'appartenance, selon les agents socialisateurs

Comportements	RR IDF	RR PDL	RR OCC	RR PACA	Formateurs	Entreprises
Impulser des moments de socialisation	OUI	OUI	NI	NI	OUI	OUI
Témoigner de la prise en considération individuelle	OUI	OUI	OUI	OUI	NI	NI
Tutoyer	OUI	NON	NI	OUI	OUI	NA

4. Transmettre le métier

La transmission du métier est une finalité visée particulièrement par les agents socialisateurs que sont les formateurs et les entreprises puisqu'ils en ont la mission.

Nous avons pu constater trois comportements mobilisés par ces deux catégories d'acteurs afin de socialiser le jeune au métier : montrer les gestes, laisser le jeune se tromper dans l'exercice de son métier et l'encourager (de manière non excessive).

- **Montrer les gestes**

Le comportement mobilisé par les agents socialisateurs concernés par la transmission du métier consiste à montrer les gestes aux jeunes. En effet, au-delà des explications théoriques, le fait de montrer comment réaliser le geste permet au jeune de voir concrètement comment le reproduire. Les Compagnons parlent du langage universel qu'est celui de la main. Ainsi, le non verbal joue un rôle important dans la socialisation au métier.

« Chez nous, on parle un langage universel, que tu parles français, anglais, arabe... le langage de la main est universel » (FPACA1)

« Je ne parle pas le même langage que les chevaux, selon l'intonation portée, ils vont réagir mais je préfère rester neutre et si tu fais quelque chose, l'impact est plus fort, même principe chez les jeunes, je pars du principe qu'il est parfois difficile de se comprendre avec les mots, donc, avec le comportement, c'est plus efficace. Sorte de langage universel, qu'est celui de la main » (FIDF2)

« Pour faire comprendre le métier, il faut d'abord montrer comment on se sert des machines, et aussi montrer comment on taille, comment on utilise les outils » (ENTIDF6)

- **Laisser se tromper**

Un autre comportement mobilisé est celui de laisser le jeune se tromper dans l'exercice de son métier. Le principe est le suivant : l'échec est un apprentissage et la socialisation au métier passe par le fait de se tromper et de corriger ses erreurs. Le jeune a donc le droit de se tromper et c'est comme cela qu'il apprend.

« Ce que j'ai appris, c'est surtout à garder mon sang-froid. En fait, où j'étais dans le box, on devait détapisser un mur et le mur est parti avec moi. J'ai dû tout ré-enduire, ensuite on devait dessiner un triangle dedans mais le mur n'était pas droit donc le triangle n'était jamais droit. Donc je l'ai recommencé trois fois, donc quand les autres étaient en train de peindre, j'étais toujours en train de faire mon mur, j'ai réussi avec l'aide de mon formateur qui m'a laissé me tromper et refaire plein de fois et qui me donnait des conseils, à chaque fois, pour recommencer » (23)

« L'immersion, ça sert au jeune à se tromper. Il va faire plein de bêtises mais c'est comme cela qu'on apprend et qu'on avance. » (ENTIDF2)

- **Encourager (mais pas trop)**

Encourager le jeune à persévérer pourrait être un comportement considéré comme « logique ». Cependant, un formateur a souligné qu'il était nécessaire de ne pas tomber dans l'excès puisque les jeunes pouvaient « avoir des programmations inversées ».

« Pourquoi il ne faut pas trop tomber dans l'encouragement avec ces jeunes ? Parce qu'ils sont dans une logique inverse. J'ai essayé de les valoriser et de mettre, en avant, leurs compétences mais ils ne veulent pas en entendre parler, ça fait l'effet inverse. Dès qu'on les félicite, ils switchent, ils ont une programmation inverse et n'ont pas les repères d'encouragement depuis l'enfance. Le positif va être reçu comme négatif donc, il faut leur dire que c'est bien mais sans tomber dans l'excès. » (ENTIDF2)

En résumé, nous constatons que la socialisation au métier s'effectue au travers des agents socialisateurs (formateurs et entreprises) qui ont la mission et l'objectif de transmettre ce métier. Pour ce faire, les comportements mobilisés peuvent être : montrer les gestes, laisser se tromper et encourager (sans tomber dans l'excès).

Tableau 33 : Les comportements ayant pour finalité la transmission du métier, selon les agents socialisateurs

Comportements	RR IDF	RR PDL	RR OCC	RR PACA	Formateurs	Entreprises
Montrer les gestes	NA	NA	NA	NA	OUI	OUI
Laisser se tromper	NA	NA	NA	NA	OUI	OUI
Encourager (mais pas trop)	NA	NA	NA	NA	OUI	NI

Finalement, nous pouvons dire que les comportements, ayant pour objectif de répondre aux différents besoins des nouveaux entrants sont relatifs à l'adaptation des parcours, à la mobilisation plus ou moins importante d'autres agents socialisateurs dans le processus de socialisation, au marquage de l'appartenance ainsi qu'à la transmission du métier.

La mobilisation de ces comportements dépend du profil des jeunes accueillis mais également du profil des agents socialisateurs, au travers de leurs visions de la réussite de la socialisation et de leurs objectifs sous-jacents.

À retenir Section 3.

Nous avons identifié des comportements destinés à répondre, de manière adaptée, aux besoins des jeunes entrants dans le programme « 100% inclusion ». Ces comportements varient en fonction des profils des jeunes et des visions des agents socialisateurs quant à la conception de la réussite de la socialisation. Les comportements sont adaptés en fonction des profils des jeunes. On observe trois types d'adaptation : laisser les jeunes en autonomie, les accompagner/encadrer ou les assister. De plus, les agents socialisateurs peuvent choisir de mobiliser plus ou moins d'acteurs dans le processus de socialisation. Certains préfèrent agir seuls, tandis que d'autres favorisent la collaboration avec d'autres agents. Un autre aspect important est le marquage de l'appartenance, qui se traduit par divers comportements tels que l'organisation de moments de socialisation, la prise en compte individuelle des jeunes ou l'application de normes organisationnelles comme le tutoiement. Enfin, la transmission du métier est un objectif clé des agents socialisateurs, notamment des formateurs et des chefs d'entreprises. Pour ce faire, différents comportements sont mobilisés, tels que montrer les gestes, permettre aux jeunes de se tromper et les encourager avec discernement.

SECTION 4. COMPORTEMENTS DESTINES A EVALUER LE PROCESSUS DE SOCIALISATION

Au-delà des comportements associés à la réponse aux besoins des nouveaux entrants dans le cadre de la socialisation organisationnelle, nous avons pu identifier une dernière catégorie de comportements, relatifs à l'évaluation du processus de socialisation. En effet, les agents socialisateurs mobilisent des comportements destinés à faire un état des lieux de ce qu'ils ont bien effectué ou non (dans une optique d'amélioration continue et d'expérimentation) (1.) et ils mobilisent, également, des comportements évaluatifs vis-à-vis des nouveaux entrants, nous parlons, alors, d'évaluation des comportements proactifs (2.).

1. Évaluation des comportements des agents

Le programme « 100% inclusion » étant un programme expérimental, les agents socialisateurs, en son sein, ont adopté des comportements évaluatifs de leurs actions dans un objectif d'amélioration pour les « nouvelles vagues » de nouveaux entrants.

Pour effectuer ce bilan, deux comportements étaient mobilisés : l'instauration de temps collectifs d'échange et l'expérimentation de nouvelles solutions.

- Instauration des temps d'échange

L'instauration de temps d'échange n'était pas réalisée uniquement à l'issue du programme « 100% inclusion » mais était impulsée, toutes les deux semaines, entre les différents référents régionaux et très régulièrement avec les jeunes afin d'obtenir leurs retours quant à leur socialisation professionnelle et organisationnelle.

L'objectif était, alors, de parler des difficultés rencontrées, des solutions trouvées et de partager les retours d'expériences.

Ces réunions étant obligatoires, l'ensemble des référents régionaux y participaient relativement régulièrement.

« C'est précieux de mettre en place des temps d'échange et d'être ouvert à l'échange parce qu'on peut anticiper les problèmes rencontrés par nos collègues et donc trouver des solutions rapidement » (RRPDL2)

« On fait comme un partage de bonnes pratiques entre nous et on prend aussi ce temps d'échange avec les jeunes dans le cadre de leur suivi individuel. C'est très important sinon on rate des informations » (RRPACA2)

- Expérimenter de nouvelles solutions

Les échanges entre les différents agents socialisateurs pouvaient, ensuite, conduire à des modifications de comportements dans l'accompagnement et la socialisation des nouveaux entrants. À titre d'exemple, lorsqu'un problème récurrent émergeait tel que le manque de positionnement sur un métier de la part des jeunes, après avoir échangé avec les autres agents sur leurs pratiques, de nouveaux comportements pouvaient être mis en place. En l'espèce, pour la référente régionale IDF, faire découvrir, en amont de l'expérimentation en atelier, les monuments de Paris pour évoquer les corps de métiers mobilisés et les matériaux.

« Parfois les jeunes n'arrivaient pas à se positionner sur un métier, on a décidé, alors, de tester une visite des monuments de Paris, en parlant des métiers au travers des matières : le bois pour la charpente de Notre Dame, la pierre... » (RRIDF8)

Le programme « 100% inclusion » étant une expérimentation, tous les comportements mobilisés par les agents, qu'ils fonctionnent ou non, étaient acceptés par le financeur, sous réserve de leur analyse.

Les comportements destinés à évaluer les comportements mis en œuvre par les agents ont consisté en l'instauration de temps d'échanges partagés par l'ensemble des référents mais également par la possibilité d'expérimenter de nouvelles solutions. Ce dernier comportement n'a été mobilisé que par la référente régionale d'IDF. En effet, certains agents socialisateurs ne faisaient pas évoluer leurs pratiques et préféraient conserver leurs méthodologies. Ceci a été le cas, notamment, pour les référents d'Occitanie (qui n'ont pas souhaité adopter un sourcing plus actif), de PDL (qui n'a pas souhaité mobiliser les formateurs dans le parcours) et pour les référents de PACA (qui n'ont pas souhaité inclure les jeunes par vagues mais ont préféré faire du cas par cas). Ces différents campements sur les positions et la non-évolution des comportements qui en découlent peuvent être rapprochés intimement de la définition de la réussite de socialisation pour ces agents socialisateurs : en Occitanie, réussir à intégrer des jeunes au sein des Compagnons du Devoir qui ne sont donc pas trop éloignés des profils classiquement accueillis, en PDL, aider les jeunes à trouver un projet professionnel, même en

dehors des Compagnons, en PACA, assister les jeunes les plus difficiles afin de leur permettre d'entrer chez les Compagnons.

Tableau 34 : Les comportements ayant pour finalité d'évaluer les comportements mis en œuvre, selon les agents socialisateurs

Comportements	RR IDF	RR PDL	RR OCC	RR PACA	Formateurs	Entreprises
Instaurer des temps d'échange	OUI	OUI	OUI	OUI	NA	NA
Expérimenter de nouvelles solutions	OUI	NON	NON	NON	NA	NA

2. Évaluation des comportements des nouveaux entrants

Enfin, l'évaluation concernait également les nouveaux entrants. Afin de déterminer si la socialisation des jeunes était en bonne voie, les agents socialisateurs évaluaient les comportements proactifs et plus précisément l'investissement de ces jeunes.

- Évaluer l'investissement du nouvel entrant

Les agents socialisateurs que sont les référents, les formateurs ou les maîtres d'apprentissage en entreprise partagent ce comportement commun d'évaluation du nouvel entrant pendant son parcours. L'évaluation porte, alors, sur l'investissement du jeune et consiste à observer et identifier si ce dernier est attentif (prend-il des notes et écoute-t-il ?), s'il est autonome (charge-t-il le camion sans que l'on ne lui demande ?), s'il respecte les règles (arrive-t-il à l'heure, dans une tenue correcte ?) et s'il est à son tour, un agent socialisateur pour d'autres nouveaux entrants (prise de responsabilités, aide des autres jeunes).

« S'il y a la voiture à charger dans le camion, euh, que le jeune la gère tout seul, je me dis bingo, lui, il a compris parce qu'il y en a toujours qui restent les mains dans les poches » (ENTIDF1)

« Un jeune qui prend en note ce que l'on dit, c'est un bon signe pour la suite, pour son intégration » (RRPDL6)

« Si le jeune, déjà, il arrive à l'heure et qu'il a compris comment on s'habillait, on peut se dire que c'est presque déjà gagné. Nous, c'est aussi ce qu'on regarde, ce qu'on évalue même » (FPACA1)

La mobilisation de ce comportement, par l'ensemble des agents socialisateurs suivis, montre que la proactivité est un moyen d'évaluer la socialisation du jeune.

Tableau 35 : Les comportements ayant pour finalité d'évaluer les comportements mis en œuvre par les nouveaux entrants, selon les agents socialisateurs

Comportements	RR IDF	RR PDL	RR OCC	RR PACA	Formateurs	Entreprises
Évaluer l'investissement du nouvel entrant	OUI	OUI	OUI	OUI	OUI	OUI

Ainsi, les comportements des agents socialisateurs peuvent être orientés vers la finalité de compréhension à la fois des bonnes pratiques mises en œuvre, mais également de la proactivité des nouveaux entrants.

Nous avons pu identifier que la définition de la réussite de la socialisation, portée par les agents socialisateurs, avait un lien direct avec la mobilisation, ou non, de nouveaux comportements dans le processus de socialisation.

À retenir Section 4.

Dans l'évaluation du processus de socialisation, les agents socialisateurs ont adopté deux approches principales : l'évaluation de leurs propres comportements et celle des comportements des nouveaux entrants. Ils ont instauré des temps d'échange réguliers pour discuter des pratiques, expérimenté de nouvelles solutions et évalué l'investissement des nouveaux entrants dans le processus. En somme, ces évaluations visent à comprendre et à améliorer à la fois les pratiques des agents et l'adaptabilité des nouveaux entrants au processus de socialisation.

Nous résumons, au travers du tableau 36, l'ensemble des comportements identifiés et leurs finalités associées.

Tableau 36 : Récapitulatif des comportements des agents socialisateurs et leurs finalités associées

Finalités générales	Finalités associées aux comportements	Comportements des agents socialisateurs
CRÉER UN ENVIRONNEMENT FAVORABLE À LA SOCIALISATION	NE PAS DISCRIMINER	Choisir les mots, ne pas juger, ne pas isoler, lutter contre les discriminations
	FAIRE COMPRENDRE LES REGLES	Communiquer les règles, donner du sens à ces règles, marteler, sanctionner
	CRÉER DE LA CONFIANCE	Rassurer, dire la vérité, mettre en pratique les valeurs théoriques
ACTIONS DE COMPREHENSION DE SOCIALISATION DU NOUVEL ENTRANT	COMPREHENSION DU PASSÉ ET DES BESOINS PRÉSENTS	Écouter (le jeune), observer (le jeune), questionner (les organismes prescripteurs)
	COMPREHENSION DU SOUHAIT PROFESSIONNEL FUTUR	Questionner (le jeune), faire expérimenter le métier
ACTIONS DE RÉPONSE AUX BESOINS INDIVIDUELS DE SOCIALISATION	ADAPTATION DES PARCOURS SELON LES PROFILS DES JEUNES	Laisser en autonomie, accompagner/encadrer, assister
	MOBILISER (PLUS OU MOINS) DES AGENTS SOCIALISATEURS	Mobiliser un agent socialisateur unique, mobiliser des agents socialisateurs multiples
	MARQUER L'APPARTENANCE	Impulser des moments de socialisation, témoigner la prise en considération individuelle, tutoyer
	TRANSMETTRE LE MÉTIER	Montrer les gestes, le laisser se tromper, encourager (mais pas trop)
ACTIONS D'ÉVALUATION DU PROCESSUS DE SOCIALISATION	ÉVALUATION DU COMPORTEMENT DES AGENTS SOCIALISATEURS	Instaurer des temps d'échange, expérimenter de nouvelles solutions
	ÉVALUATION DES COMPORTEMENTS DES NOUVEAUX ENTRANTS	Évaluer l'investissement du nouvel entrant

Finalement, la prise en considération de l'enchaînement des comportements des agents socialisateurs nous conduit à identifier un processus.

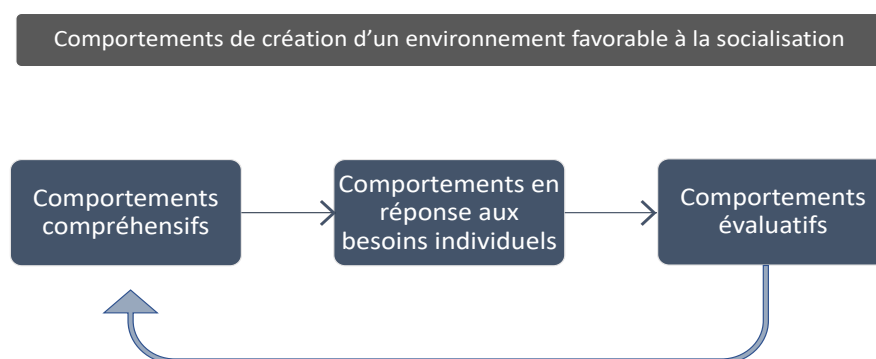
En effet, nous avons pu constater que la socialisation des décrocheurs scolaires et sociaux, au sein d'un organisme de formation et au sein de l'entreprise, se faisait au travers de plusieurs étapes.

La première étape est celle de la compréhension des bénéficiaires et de leur parcours par l'obtention d'informations quant à leur passé, leur présent et leurs souhaits futurs. Cette étape de compréhension est nécessaire puisqu'elle conditionnera la suite du parcours, avec la réponse à apporter à ces besoins.

La deuxième étape concerne la réponse aux besoins des bénéficiaires, tant pour leur unicité que pour leur appartenance. Il s'agit, ici, du cœur du dispositif de socialisation jonglant entre la prise en considération individuelle avec l'adaptation des parcours et le témoignage de l'appartenance.

Enfin, la dernière étape du processus de socialisation est celle de l'évaluation. Les comportements mobilisés ont pour vocation de faire le point, tant pour le bénéficiaire que pour les acteurs qui tenteront de conscientiser les pratiques mises en œuvre afin de les évaluer. Cette étape enclenche, parfois, un nouveau processus en repartant vers la mobilisation de comportements compréhensifs, notamment si le bénéficiaire n'a pas confirmé son choix métier. Il convient de noter que ce processus ne peut se dérouler sans un environnement favorable à la socialisation. La construction de ce « climat de socialisation » s'effectue au travers de comportements destinés à créer de la confiance et à créer un environnement non discriminant et non stéréotypé.

Figure 25 : processus de socialisation selon les comportements des agents socialisateurs



SECTION 5. L'IDENTIFICATION D'ANTECEDENTS AUX COMPORTEMENTS DES AGENTS SOCIALISATEURS

Au travers de l'étude des comportements des agents socialisateurs, nous pouvons identifier trois antécédents à la mobilisation de ces comportements.

Nous revenons sur chacun d'entre eux : l'antécédent relatif à la conception de la réussite de la socialisation (1.), l'antécédent relatif à la propre socialisation de l'agent (2.) et l'antécédent en lien avec les profils des nouveaux entrants (3.).

1. La conception de la réussite de la socialisation

Nous avons pu identifier que certains comportements mobilisés par les agents socialisateurs n'étaient pas les mêmes selon la conception de la réussite portée. En effet, pour le référent en PDL, la réussite est conçue comme étant l'aide à la construction du projet professionnel du jeune, même en dehors des Compagnons du Devoir. Ainsi, ce référent ne mobilisait pas les autres agents socialisateurs au sein de l'organisation, permettant de socialiser l'individu à l'organisation en question, puisqu'il préférerait se concentrer sur le domaine de socialisation métier : « *leur faire trouver un métier, une voie professionnelle c'est mon travail, même s'ils ne le font pas ensuite chez les Compagnons* » (RRPDL5)

La référente régionale de PACA, quant à elle, envisageait la réussite des nouveaux entrants uniquement s'ils s'engageaient chez les Compagnons, dans le cadre de leur apprentissage. Ainsi, elle mobilisait un réseau important d'agents socialisateurs afin de socialiser les jeunes aux Compagnons, à leurs règles, à leurs attentes afin d'atteindre l'objectif d'engagement en leur sein : « *on veut en faire des Compagnons, on y croit ! on est donc toute une équipe autour de ces jeunes pour les aider et les accompagner à atteindre cet objectif* » (RRPACA lors d'une observation au cours d'un comité de pilotage avec le financeur).

Nous constatons, alors, que la conception de la réussite de la socialisation par l'agent socialisateur conditionne les comportements mobilisés, pour atteindre cette réussite.

2. La socialisation de l'agent socialisateur

Un second antécédent, identifié au travers de nos données, est celui de la propre socialisation de l'agent socialisateur. Ainsi, un agent socialisateur qui ne serait lui-même pas socialisé à

l'organisation dans laquelle il se trouve, ne pourrait que difficilement adopter des comportements destinés à socialiser les nouveaux entrants à ce domaine.

Nous avons pu relever cet antécédent, notamment pour le référent régional de PDL qui ne mobilisait pas le tutoiement, pourtant la norme chez les Compagnons du Devoir. Ceci pouvait s'expliquer par le fait qu'il n'appliquait pas cette règle informelle avec ses collègues. Les jeunes qui pouvaient rencontrer des formateurs ou des membres des Compagnons (notamment lors de la visite à Tours) étaient très surpris par cette « norme » qu'ils ne connaissaient pas et qu'ils avaient donc beaucoup de mal à appliquer : *« c'est bizarre dans la maison de Tours tout le monde se tutoie et on doit tutoyer les gens qui sont là, alors que à Angers on n'a jamais tutoyé »* (Observation, Tours).

Cet antécédent s'est également traduit par la non-mobilisation des formateurs lors de la découverte métier. En effet, le référent, n'étant pas situé sur le même lieu géographique que les formateurs, ne les connaissait pas et ne pouvait donc pas les mobiliser pour faire découvrir le métier en ateliers, aux jeunes du programme : *« j'avais demandé à changer de bureau pour être sur l'autre centre d'Angers, où il y a toute la formation mais en fait il n'y a plus de place là-bas et comme il me faut un bureau où je suis seul car il y a le secret professionnel avec les échanges des jeunes, ça ne marche pas »* (échange informel avec le RRPDL). La socialisation de l'agent peut donc avoir des conséquences sur les comportements mobilisés et ainsi, sur les nouveaux entrants qui ne connaissaient pas les ateliers, ni les formateurs, au sein des Compagnons.

3. Les profils de nouveaux entrants

Le troisième antécédent que nous avons pu identifier est en lien avec les profils des nouveaux entrants, accueillis au sein des différentes régions. Nous avons, ainsi, pu constater que selon les profils de jeunes en présence et donc selon leurs niveaux et types de décrochage, les agents socialisateurs adoptaient plusieurs stratégies : laisser en autonomie (pour les profils accompagnés P1), accompagner et encadrer (pour les profils « autonomes », « inséparables » et « nouveaux arrivants ») et enfin, assister (pour les profils « inséparables » avec de grosses difficultés, notamment judiciaires).

Le type d'accompagnement des agents socialisateurs semble donc différent selon que le nouvel entrant présente plus ou moins un besoin d'accompagnement important.

À retenir Section 5.

La mobilisation (ou non) des comportements des agents socialisateurs dépend de plusieurs éléments tels que leur conception de la réussite et de l'échec de la socialisation, leur propre socialisation au sein de l'organisation et l'identification des besoins des nouveaux entrants au travers de la détermination de leurs profils.

Synthèse du Chapitre 10.

Cette troisième étape, dans la résolution de notre question de recherche, nous a conduits à répondre à notre sous-question de recherche n°3 : « *SQ3 : comment les acteurs clés participent-ils aux trajectoires de socialisation ?* ».

Nos résultats nous ont permis de créer une grille d'identification des comportements des agents socialisateurs, au travers de quatre grandes finalités :

1. créer un environnement favorable à la socialisation
2. comprendre les besoins et le profil du nouvel entrant
3. répondre à ces besoins
4. évaluer le processus de socialisation.

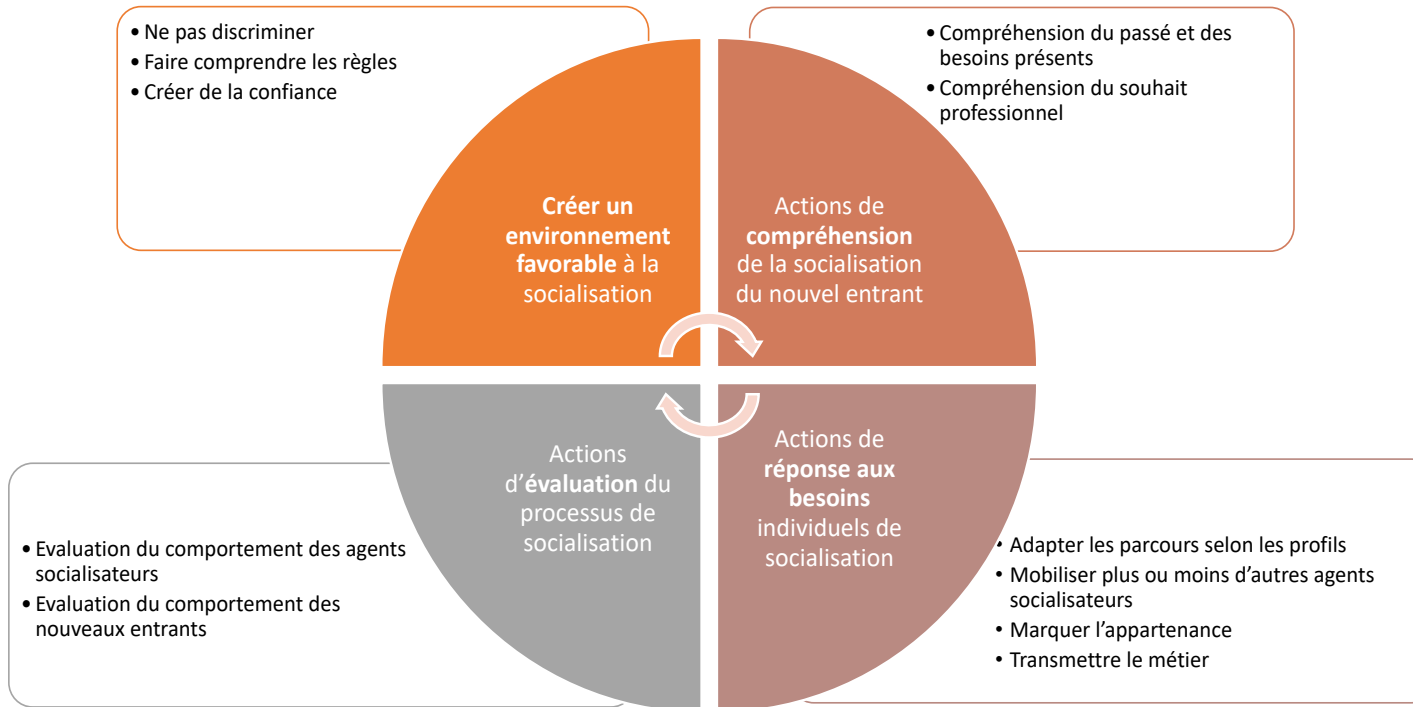
Nous avons donc souhaité, comme le préconisaient Cooper-Thomas et Anderson (2012) ainsi que Fournier et Perrot (2022), rattacher les comportements à leurs finalités.

Nous soulignons, également, l'existence de trois antécédents à ces comportements que sont :

1. un antécédent relatif à la conception de la réussite de socialisation
2. un antécédent relatif à la propre socialisation de l'agent socialisateur
3. un antécédent relatif aux profils des nouveaux entrants.

Nous résumons dans la figure 26 suivante les comportements des agents socialisateurs.

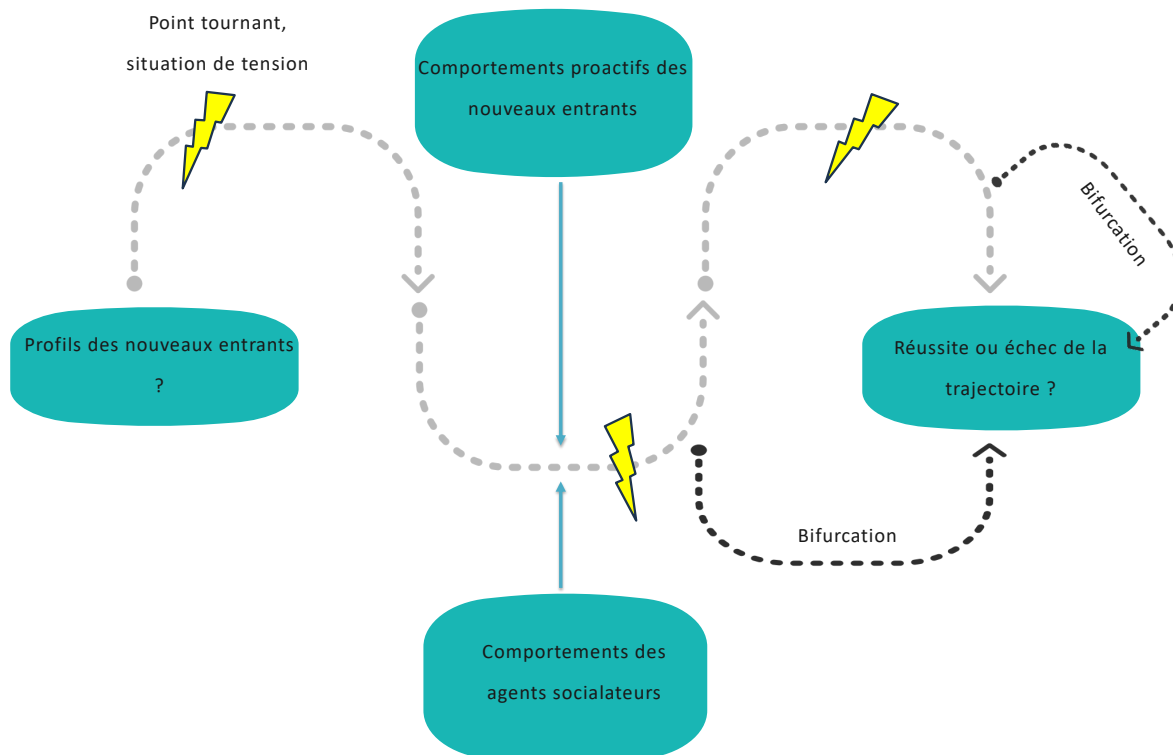
Figure 26 : résumé des comportements des agents socialisateurs



CHAPITRE 11. MODELISATION DES TRAJECTOIRES DE SOCIALISATION DES JEUNES EN SITUATION DE DECROCHAGE

Afin de répondre à notre objectif de compréhension des trajectoires de socialisation pour un public particulier, celui des jeunes en situation de décrochage, nous avons, précédemment, tenté de comprendre les conceptions de l'échec et de la réussite de ces trajectoires (Chapitre 8). Nous avons, ensuite, défini précisément les profils des nouveaux entrants, qualifiés de décrocheurs puis, nous nous sommes concentrés sur leurs comportements (Chapitre 9) ainsi que sur ceux des agents socialisateurs mobilisés pendant la trajectoire de socialisation (Chapitre 10). Cette partie a pour objectif de répondre à notre question de recherche générale par l'identification des trajectoires de socialisation des nouveaux entrants particuliers, en situation de décrochage, tout en nous appuyant sur les résultats précédents (Figure 27 : vers l'analyse des trajectoires de socialisation).

Figure 27 : Vers l'analyse des trajectoires de socialisation



Encadré méthodologique 4

Afin de modéliser les trajectoires de socialisation, nous proposons, premièrement, d'analyser les moments de bifurcations dans ces trajectoires que nous qualifions de « situations de tension ».

L'étude de situations de tension nous permet d'obtenir des informations sur la façon dont ces moments influent sur la trajectoire des nouveaux entrants.

En utilisant une approche processuelle, nous souhaitons tracer les trajectoires de socialisation des jeunes, en mettant en évidence les schémas récurrents et les facteurs qui déterminent leur départ ou leur réussite au sein de l'organisation. Pour ce faire, nous procédons en plusieurs étapes.

Dans un premier temps, nous avons identifié, dans l'ensemble de nos données (entretiens, observations, échanges informels), des situations de tension dans lesquelles les jeunes souhaitaient quitter ou quittaient effectivement les Compagnons et/ou l'entreprise.

Après avoir déterminé ces situations, nous avons échangé avec les référents régionaux d'IDF et des PDL (régions étant allées au bout du programme 100% inclusion) afin qu'ils puissent nous donner leurs avis quant à ces situations. Nous accordons une importance toute particulière à cette validation puisqu'elle est concordante avec notre posture en partie interprétativiste. Nous avons donc pris soin, tout au long de nos résultats, de les partager avec notre terrain.

Dans un second temps, à partir de cette « photo globale » des situations, rattachées à différents types de tensions, nous avons souhaité zoomer, au sein de chacun de nos cas étudiés (les quatre régions où le projet a été mis en œuvre), en nous demandant si tous les jeunes étaient confrontés aux mêmes situations et, plus précisément, quelles étaient les situations rencontrées le plus fréquemment, en fonction des profils de jeunes (précédemment identifiés). Nous avons donc réalisé une analyse croisée entre profils et situations de tension.

Nous n'avons pas souhaité nous arrêter à une série de facteurs de décrochage pendant le processus de socialisation, c'est-à-dire à une liste de situations, mais nous avons tenté de comprendre, dans une troisième étape, quelles pouvaient être les combinaisons conduisant au départ de l'organisation. Nous souhaitons passer, ici, à une analyse processuelle. En effet, nous nous demandons si toutes ces situations conduisent toujours nécessairement au départ de

l'organisation. En d'autres termes, quelles situations peuvent, ou non, se traduire par un départ de manière récurrente (la situation X entraîne toujours un départ) ?

Nous cherchons donc à identifier si l'enchaînement de certaines situations crée automatiquement le départ, si la répétition de plusieurs situations conduit à la sortie organisationnelle ? Autrement dit, si le facteur explicatif est la situation en elle-même ou si la répétition, la récurrence et l'enchaînement des situations conduisent au départ.

Pour ce faire, nous avons tracé, pour chaque nouvel entrant, la trajectoire de socialisation rencontrée. Nous nous sommes appuyés sur la méthodologie des trajectoires de projet (Oiry et al., 2010) en l'adaptant, puisqu'il ne s'agit pas ici de projet mais bien d'individus, ainsi que sur la méthode d'analyse de Langley (1999) explicitée au chapitre 7 section 1.

Concrètement, et en résumé, pour arriver à la modélisation de cinq macro-trajectoires, nous avons mobilisé différentes méthodes :

→ La méthode narrative : nous décrivons avec précision chacune des trajectoires rencontrées par les nouveaux entrants en les détaillant quant aux ingrédients (actions des agents socialisateurs, des nouveaux entrants), aux bifurcations (situations de tension rencontrées), aux moteurs (motivation ou non du nouvel entrant, objectifs) et séquences (segment temporel divisé en socialisation primaire puis, socialisation anticipée au travers du programme, puis intégration, en apprentissage).

→ La méthode de la théorie enracinée : nous codons ces trajectoires pour identifier des régularités. Nous arrivons, ainsi, à l'identification de 5 macro-trajectoires de socialisation que nous présentons en détail.

→ La méthode graphique : afin de rendre compte de l'enchaînement des différentes séquences, bifurcations ou ingrédients, nous proposons de modéliser chacune des trajectoires identifiées en nous inspirant de l'univers de l'autoroute.

→ La méthode de décomposition temporelle nous permet d'identifier des moments clés de rupture dans le parcours (bifurcations) mais aussi de passage de séquences.

→ La méthode synthétique, à partir de l'analyse de 66 trajectoires de jeunes suivis. Nous avons pu identifier des régularités sur l'ensemble de ces 66 trajectoires, nous conduisant à l'identification de macro-trajectoires. Nous concluons notre analyse par l'identification de facteurs permettant de positionner ces trajectoires.

Finalement, nous pouvons prédire, selon le profil du nouvel entrant, sa motivation et le type d'accompagnement suivi, quelles sont les trajectoires qu'il est le plus susceptible d'emprunter. Nous relevons que la variable du rythme semble être particulièrement intéressante pour comprendre les différents chemins ainsi que les résultats de la socialisation.

NB : le choix du nom des trajectoires a été fait métaphoriquement (Chatelain-Ponroy et al., 2021)

Nous proposons, ici, de présenter nos résultats selon le cheminement précédemment explicité : identification de situations de tension dans la trajectoire de socialisation (Section 1.), définition des liens entre situations de tension, résultats et profils des nouveaux entrants (Section 2.), compréhension des dynamiques processuelles autour de ces situations par l'identification de macro-trajectoires et première conceptualisation de socialisation polyrythmique (Section 3.).

SECTION 1. L'IDENTIFICATION DE SITUATIONS DE TENSION DANS LA TRAJECTOIRE DE SOCIALISATION

Nous évoquons, dans cette partie, huit situations de tension dans le processus de socialisation des nouveaux entrants.

Nous regroupons ces différentes situations selon plusieurs types de tensions : imaginaire VS réalité (1.), socialisation primaire VS socialisation secondaire (2.), flexibilité VS rigidité et règles (3.) et attendus individuels VS organisationnels (4.).

Ces situations ont conduit à un questionnement des bénéficiaires quant au fait d'être à la bonne place ou pu conduire, parfois, à un départ immédiat de l'organisation. Nous expliciterons comment elles se matérialisent concrètement et quelles sont leurs conséquences.

1. Tensions imaginaire VS réalité

Deux situations font écho aux tensions entre la perception anticipée du jeune quant au métier ou au programme 100% inclusion et la réalité rencontrée. Si un décalage trop important existe entre l'imaginaire et la réalité, alors, la déception engendrée peut conduire à un décrochage à plus ou moins long terme.

Situation 1 : Rejet de tâches perçues comme dévalorisantes

Les tâches confiées aux jeunes dans le cadre du programme « 100% inclusion » mais également, par la suite, dans le cadre de leur apprentissage, peuvent être considérées, par ces derniers, comme « dévalorisantes ».

En effet, pour les jeunes qui sont confrontés à cette situation, cela peut traduire une volonté d'aller plus vite dans le passage d'étapes en souhaitant esquiver une étape dérangeante ou peu attrayante. À titre d'exemple, le nouvel entrant peut souhaiter ne pas passer par l'expérimentation de certaines tâches qui peuvent être perçues, par ce dernier, comme étant pénibles voire humiliantes, telles que passer le balai (dans le cadre de l'apprentissage sur les chantiers) ou faire des dictées (dans le cadre de l'évaluation de niveau du programme 100% inclusion).

« On nous exploite je trouve, on va nous faire passer le balai sur le chantier pour le nettoyer, moi, je suis pas là pour faire ça, je suis là pour apprendre le métier » (62)

« J'ai eu l'impression d'être pris pour un cassos, moi, je sais ce que je veux faire, je connais mon niveau et on me fait passer des dictées ? C'est pas à ça que je m'attendais, moi je suis venu ici pour découvrir le métier, point » (44)

« Je ne savais pas que le métier de plombier c'était aussi déboucher les toilettes, et ça, j'avoue que ça sera trop difficile pour moi » (64)

Cette situation semble être reliée à une tension entre la perception anticipée du métier ou du programme et la réalité rencontrée par le jeune. En effet, il avait, avant d'entrer dans le programme ou dans le métier, une perception erronée de ce qu'il s'y déroule concrètement. Ce décalage peut donc conduire à une baisse de la motivation et de la proactivité des jeunes, qui sont simplement impatients de passer à la suite et ne souhaitent pas suivre le rythme imposé par l'organisation, au travers des différentes étapes préparatoires dont ils ne comprennent pas le sens. Ils souhaitent, ainsi, aller plus vite dans leur socialisation, notamment au métier, par la découverte des tâches réelles, la manipulation des machines, ... et attendent parfois que « cela se passe » en adoptant une posture plus passive.

Ces conséquences peuvent aller jusqu'à la remise en question de l'orientation professionnelle, si le métier imaginé est en décalage avec le métier réel perçu au travers de tâches dégradantes.

Situation 2 : Métier souhaité non proposé par les Compagnons

La seconde situation identifiée « métier souhaité non proposé par les Compagnons », peut être décomposée en deux parties.

Premièrement, des jeunes en situation de découverte des métiers, c'est-à-dire sans idée professionnelle fixe qui, à la suite de la compréhension des métiers proposés, ne souhaitaient pas les exercer mais identifiaient de nouvelles voies non proposées par les Compagnons, telle que celle du commerce.

« Je ne savais pas quel métier faire, mais je voulais découvrir le métier de charpentier pour après sans doute devenir commercial pour vendre des chantiers. Après avoir découvert le métier, je me dis que je vais viser le commerce dès le début » (65)

Deuxièmement, des jeunes qui visaient initialement un métier proposé chez les Compagnons, mais qui, en avaient une vision non alignée avec la réalité et qui, lors de sa découverte, décidaient de ne pas s'engager dans cette voie professionnelle. Ils repartaient ainsi, pour eux, à zéro.

« *Quand j'ai vu qu'en plomberie, on devait déboucher des toilettes, je me suis dit que jamais je ne ferai ça de ma vie. Je préfère plutôt partir dans une autre voie comme la vente ou l'immobilier, je sais pas encore, on verra* » (4)

Par conséquent, le jeune va quitter l'organisation car le métier visé n'est pas proposé ou car l'organisation, elle-même, a cassé l'imaginaire idéal du métier initialement souhaité. Le jeune ne désire pas s'engager immédiatement dans un autre métier, il a besoin à nouveau de temps pour réfléchir à ce vers quoi il souhaite s'orienter.

Ce point tournant pourrait être considéré comme « positif » puisque l'objectif d'aider le jeune à trouver sa voie professionnelle est, ici, rempli par l'élimination de certaines pistes.

En résumé, la situation 2 fait état d'un décalage entre la perception anticipée du métier (inexistante ou idéalisée) et sa réalité.

Cette situation a conduit, dans tous les cas, les jeunes à une sortie immédiate du programme « 100% inclusion » lors de l'étape du programme destinée au « choix métier ».

2. Tensions socialisation primaire VS secondaire

La socialisation primaire ne s'arrête pas à la porte de la socialisation secondaire professionnelle et organisationnelle. Elle peut donc influencer le parcours de socialisation au sein de l'organisation. Deux situations ont pu faire écho à cette tension.

Situation 3 : Contraintes et obligations familiales impérieuses

Un point tournant dans le parcours de socialisation des nouveaux entrants peut être relatif à des contraintes familiales qui viennent remettre en question l'objectif prioritaire des jeunes.

Ainsi, plusieurs jeunes ont été confrontés à des événements de la vie qui les ont conduits à quitter immédiatement l'organisation.

À titre d'exemple, un jeune, papa d'une petite fille de quatre ans, venait d'hériter d'un terrain dans le sud suite au décès de son père. Il a, alors, dû s'occuper de cette succession et a identifié

l'entretien de ce terrain et la gestion de sa fille comme devenant prioritaires par rapport à la construction de son projet professionnel.

« Pour l'instant, je peux pas me projeter plus que ça parce que j'ai d'autres priorités aussi très importantes pour moi. J'ai une fille qui va avoir 4 ans et j'ai un terrain dans le Var que mon père m'avait laissé quand il est décédé, donc je dois l'entretenir aussi, donc ça fait que ces choses-là font que j'ai beaucoup de responsabilités » (B)

Autre exemple, avec ce jeune dont la grand-mère, à l'étranger, rencontre des problèmes de santé.

« Là, par exemple, je vais peut-être devoir partir au Portugal pour aller voir ma grand-mère qui a des problèmes de santé là-bas. C'est elle qui s'est occupée de moi et je me dois d'être à côté d'elle » (60)

Ainsi, ces situations viennent casser le rythme d'apprentissage ou le rythme de construction du projet professionnel et vont réaxer le jeune sur d'autres enjeux qu'il juge plus importants. Il se doit de quitter la trajectoire puisque la gestion, en parallèle des différents enjeux, ne lui semble pas tenable. Nous pourrions parler de tensions relatives à la socialisation primaire (famille, amis) prenant le pas sur la socialisation secondaire (organisationnelle et professionnelle).

Situation 4 : Tiraillements identitaires

La situation 4 fait écho aux tensions d'appartenance identitaires, relatives au milieu de vie et à la socialisation primaire (groupe d'amis, famille). En effet, elles peuvent représenter des obstacles dans la poursuite de la socialisation organisationnelle et professionnelle. Le nouvel entrant peut être freiné par des remarques ou moqueries, ce qui le conduit à devoir faire un choix entre le groupe auquel il veut appartenir, c'est-à-dire celui des Compagnons, ou celui de ses amis / famille.

« Je peux pas dire que mes potes, ils sont contents pour moi... en fait, ils essaient plutôt de me décourager de continuer parce que bah je traîne moins avec eux au quartier. Donc, ils me disent que ça les saoule de pas me voir, de pas aller avec eux à tel endroit » (81)

« Mes frères me disent que ce que je vais gagner en un mois ici, ils le gagnent même pas en une journée au quartier... ça fait un peu réfléchir aussi » (86)

« Ici c'est pas la même chose qu'au quartier, on a pas les mêmes codes quoi. Donc si j'arrive en jean au quartier mais vous imaginez même pas comment on va se foutre de moi. Vous voyez ? C'est pas que je veux pas m'habiller comme ils disent ... mais bon je peux pas » (64)

Nous percevons bien, au travers de ces verbatims, que les groupes de socialisation primaire peuvent constituer un frein dans la socialisation professionnelle et organisationnelle du jeune. Les conséquences de ces tiraillements identitaires sont la révision des objectifs du jeune avec, à long terme, une possible reprise de son ancien rythme de vie qu'il a pourtant tenté de délaissier. Ainsi, il ne va pas quitter dans l'immédiat l'organisation mais doit gérer cette situation de tension.

3. Tensions flexibilité VS rigidité

L'intégration au sein d'une organisation (et plus précisément d'une communauté) implique, pour cette dernière, d'être garante des règles et normes clés. Cependant, certains nouveaux entrants peuvent nécessiter un temps d'adaptation et de compréhension de ces normes. La question est alors de savoir si oui ou non, il convient d'adapter les règles ou le temps d'appropriation de ces règles à ces nouveaux entrants. De plus, certaines règles sont imposées à l'organisation (exemple : le délais pour obtenir un CAP de 2 ans, le programme 100% inclusion de 6 mois) qui doit ainsi composer avec ces normes externes.

Situation 5 : Sanctions immédiates pour non-respect des règles

La cinquième situation de tension identifiée fait écho aux sanctions immédiates des agents socialisateurs face au non-respect des règles par les nouveaux entrants.

En entrant chez les Compagnons du Devoir, mais également en entreprise, les jeunes sont confrontés à des normes organisationnelles (arriver à l'heure, avoir une tenue correcte, ne pas utiliser le téléphone). Certains jeunes rencontrent, alors, de réelles tensions pour respecter ces règles (comme nous avons pu le constater au travers de la situation précédente). Face à des difficultés de respect des règles, certains agents imposent une sanction immédiate, estimant que « les règles devaient être les mêmes pour tous, sans distinction » (propos d'un formateur,

recueillis de manière informelle). Ces sanctions peuvent être, par exemple, une réflexion, une punition (coloriage...), un avertissement dès le premier retard, ou un blâme.

« Bah des règles à respecter il y en a tellement ... mais on m'a pas dit exactement quelle règle... mais dès fois, je fais un truc et on vient me faire une réflexion, tout de suite, en me disant que j'ai mal fait... » (3)

« Les jeunes, ils testent nos limites donc à nous d'en imposer très vite. Il faut que le cadre soit le même pour tout le monde et rappeler en mettant des sanctions, parce qu'on n'est pas chez les bisounours » (FPACA3)

Cette situation fait écho à la tension entre le temps d'apprentissage fixé et le temps d'apprentissage nécessaire.

Ce point tournant, relatif à la sanction immédiate du non-respect des normes organisationnelles, peut avoir de lourdes conséquences sur le jeune qui ne se voit pas laisser le temps de s'approprier ces normes (alors qu'il présente déjà de nombreuses tensions pour les respecter). Les sanctions peuvent, ainsi, être synonymes de décrochage proche pour le jeune, qui peut, alors, ne plus faire d'efforts pour se socialiser ou renforcer son idée que l'organisation en question est trop stricte et n'est pas faite pour lui. En effet, elles lui rappellent son passé, au sein duquel il a pu vivre de multiples réprimandes, notamment, dans le milieu scolaire. Or, le temps d'appropriation des règles doit être pensé sur le long terme, étant donné toutes les tensions d'appartenance fortes auxquelles le jeune est confronté. Ainsi, si ces tensions sont trop importantes, le jeune peut être amené à quitter immédiatement le programme et donc, l'organisation.

Situation 8 : Rythme d'alternance trop soutenu

Une autre situation identifiée est relative au rythme d'apprentissage, dans le cadre de l'alternance, qui peut s'avérer être trop soutenu pour le jeune.

En effet, le rythme de l'alternance est parfois intense, ce qui ne laisse pas le temps d'apprendre les différents prérequis, avant de passer à une autre tâche. Le temps imparti, celui des chantiers à réaliser ou celui du diplôme à obtenir, conditionne l'apprentissage dans un temps donné qui peut être différent du temps nécessaire au jeune pour accomplir la tâche confiée.

« Parfois, il nous faudrait beaucoup plus de temps avec certains jeunes qui mettent plus de temps à comprendre et à réaliser des tâches, mais on doit avancer dans le programme pour les autres, c'est hyper frustrant » (FPACA3)

« J'ai pas le temps de trop retenir, parce que déjà j'ai un peu de mal avec le français mais bon, le formateur il prend le temps de me réexpliquer les exercices alors qu'en entreprise, ça va beaucoup plus vite, le patron, il dit une fois et faut retenir » (51)

Nous entendons également par rythme de l'apprentissage, les conditions de réalisation de cet apprentissage qui peuvent s'avérer être épuisantes pour les jeunes qui ont des entreprises localisées loin de leur lieu d'habitation. Ainsi, faire la route tous les jours (parfois 3h de trajet aller/retour) entraîne une grande fatigue, un manque de temps de révision et représente, ainsi, un frein important dans la réussite de l'apprentissage.

« Je dois prendre le bus puis le train pour aller travailler en entreprise. C'est assez long, environ 1h30 aller et 1h30 retour, donc j'arrive moins à travailler quand je rentre à la maison et je pense que je prends un peu du retard » (21)

« Ici, l'apprentissage je trouve ça dur, j'ai du mal à tout gérer, l'entreprise elle est loin, les Compagnons, c'est exigeant, donc les deux ensemble j'y arrive pas. Je vais aller faire le métier mais ailleurs je pense et trouver une entreprise plus près aussi, c'est important » (79)

Cette situation fait écho, tout comme la situation 5, présentée précédemment, à une tension entre l'adaptation ou non des règles aux nouveaux entrants particuliers. En effet, en constatant que le rythme de l'apprentissage est trop intense pour le jeune, il pourrait être pertinent d'adapter le parcours pour laisser plus de temps d'apprentissage. Or, des contraintes organisationnelles viennent baliser les parcours (à titre d'exemple, il serait parfois pertinent de laisser trois ans aux jeunes pour obtenir leur CAP, or, en France, le délai pour l'obtenir est fixé à deux ans). L'adaptation proposée lors du programme est beaucoup moins présente en apprentissage, puisque les jeunes sont intégrés dans des groupes dits « classiques ».

Cette situation peut se traduire par une pause du jeune dans son parcours (matérialisée par un arrêt de travail, un changement d'entreprise, ...) puis une reprise ou, par un arrêt et un abandon de l'apprentissage (notamment, lorsque le jeune sait qu'il n'arrivera pas à obtenir son CAP, qu'il voit le temps défilier et l'échéance de l'examen se rapprocher).

4. Tensions objectifs individuels VS organisationnels

La dernière grande catégorie de tension concerne les objectifs individuels qui peuvent être opposés aux objectifs organisationnels au cours de la trajectoire. Ainsi, comme nous l'avons souligné dans le premier chapitre de ces résultats, les différents acteurs de la socialisation n'ont pas tous la même conception de la réussite et de l'échec, ce qui peut conditionner les parcours des jeunes (situation 6), ni les mêmes attentes au cours de certaines étapes (situation 7).

Situation 6 : Instrumentalisation du programme « 100% inclusion » à d'autres fins

Nous identifions une autre situation pouvant faire basculer le processus de socialisation, à savoir, celle de l'instrumentalisation du parcours d'inclusion par le nouvel entrant, à des fins autres que celles de l'intégration professionnelle et organisationnelle.

En effet, nous avons pu constater que quelques jeunes venaient dans le cadre du programme pour certains objectifs « masqués » qui, une fois atteints, les conduisaient à quitter le processus de socialisation.

Ces objectifs cachés témoignent d'une vision utilitariste du programme « 100% inclusion ». À titre d'exemple, faire acte de présence pour percevoir le montant d'argent à la fin des étapes puis s'en aller ou, participer à ce programme afin d'avoir une révision de peine, pour les jeunes suivis par le milieu judiciaire.

« Ils savent que, s'ils participent au programme, même un peu, ils vont avoir une remise de peine. On en a beaucoup qui veulent venir en attendant leur jugement, après, une fois qu'ils l'ont, on ne les revoit plus » (RRPACA2)

« Madame, je vous le dis, lui là, bah il attend une chose, avoir l'argent pour se payer une casquette Nike qu'il a repérée en édition limitée haha » (Propos recueillis lors de la visite du musée du Compagnonnage à Tours).

Les attendus et objectifs individuels peuvent alors être en décalage (voire en opposition) avec les attendus et objectifs organisationnels.

La situation 6 conduit donc automatiquement à la sortie de l'organisation une fois l'objectif masqué atteint.

Situation 7 : Manque ou baisse de motivation

La septième situation de tension que nous avons pu identifier est relative au manque ou à la baisse de motivation du jeune dans son processus de socialisation. Nous avons pu constater cette situation tant lors du programme « 100% inclusion » que lors de la réalisation de l'apprentissage.

Nous identifions plusieurs causes pouvant conditionner une baisse ou un manque de motivation lors du parcours de socialisation.

La première étant relative au découragement des jeunes lors du processus de socialisation, qui peut émerger, par exemple, à la suite de plusieurs refus d'entreprises dans la phase de recherche de stage ou contrat d'apprentissage ou lors de la réalisation de tâches complexes sur des chantiers importants.

« J'ai pas réussi à trouver un patron, j'ai trouvé ça trop difficile donc j'ai pas trop cherché » (11)

« J'ai vraiment cherché un patron, j'ai appelé plein d'entreprises mais elles m'ont dit qu'elles ne recrutaient pas en apprentissage ni en stage. C'est hyper dur et décourageant » (74)

La seconde se traduisant comme la conséquence des comportements mobilisés par les agents socialisateurs, notamment au travers de l'assistantat. En effet, tout faire à la place du jeune le conduit à adopter une posture relativement passive dans son parcours et donc à être moins proactif.

« Nous, on trouve tout pour le jeune, on l'aide même à trouver où dormir la nuit parce que c'est nécessaire mais on se rend compte, quand même, qu'après, les jeunes restent des bébés, ils n'arrivent pas à grandir et quand on leur demande quelque chose, ils ne le font pas, ils attendent que ça tombe tout cuit » (RRPACA1)

La troisième associée au fait de ne pas répondre pleinement aux attentes des agents socialisateurs. À titre d'exemple, lors de la phase d'apprentissage, l'attendu des entreprises se situe autour de la montée en autonomie du jeune et à sa responsabilisation afin qu'il devienne de plus en plus proactif (charger de camion sans qu'on ne lui demande, prendre des initiatives, ...), or, si le jeune ne répond pas à ces attentes, des tensions peuvent émerger avec le patron, la

relation peut alors se tendre et entraîner une perte de motivation du jeune, renforçant son « manque » de proactivité.

« Ça ne se passe pas très bien avec mon patron, ça me démoralise un peu, déjà que j'ai de la route à faire... ça donne pas envie d'y aller quoi. Il n'est pas cool avec moi et me fait beaucoup de réflexions, me dit que je suis un bébé car je suis pas super autonome, ça me fatigue » (30)

« J'adore mon métier mais ça se passe mal avec mon entreprise, il y a des menuisiers et des charpentiers et en tant que menuisier, on nous met la misère. Le patron il dit rien, il rigole, il me demande toujours plus de choses à faire et j'ai plus envie. Je pense que je vais bientôt arrêter là » (37)

Un manque ou une baisse de motivation (conditionnée par différents éléments) peut conduire à plusieurs issues. Le jeune peut, à la suite de plusieurs échanges avec les agents socialisateurs, retrouver sa motivation initiale et ainsi, rester au sein de l'organisation ou poursuivre le parcours pour diverses raisons (telles que les motivations financières). Il peut abandonner le programme ou l'apprentissage par découragement (ne pas avoir trouvé d'entreprise, ne pas répondre aux attentes du patron, avoir une relation dégradée en entreprise). Enfin, les agents socialisateurs au sein de l'organisation peuvent stopper le parcours si la motivation est manquante ou inexistante (ceci se traduit par le manque de proactivité des jeunes qui est un attendu organisationnel fort ou, par exemple, par une absence répétée du jeune).

Cette situation pourrait être rapprochée de la tension entre les attendus organisationnels et individuels. En effet, l'organisation peut, à différentes étapes, attendre une proactivité de l'individu, qui peut être en décalage avec la motivation à l'instant T du jeune relative à un découragement, une peur de prendre des initiatives, une détérioration de la relation avec les agents socialisateurs... Le jeune peut, dans ce cas, attendre de l'aide de la part de l'organisation dans cette phase de démotivation mais ne trouve pas toujours ce qu'il recherche.

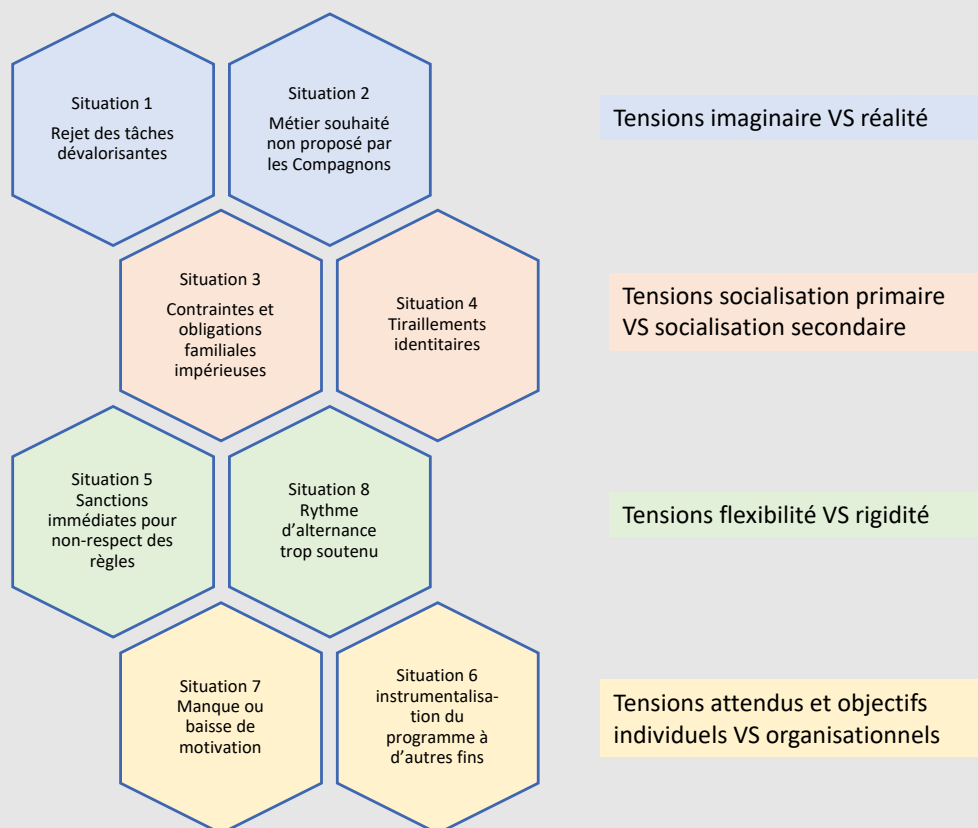
À retenir Section 1.

Ces résultats reviennent sur les défis rencontrés par les nouveaux entrants en situation de décrochage, au cours de leur intégration dans le dispositif d'inclusion, proposé par les Compagnons du Devoir, ainsi que pendant leur apprentissage.

Nous mettons en évidence huit situations de tension et fournissons un cadre analytique pour comprendre ces situations, leurs émergences et leurs conséquences. En effet, ces situations peuvent être considérées comme des défis dans le processus de socialisation des jeunes nouveaux entrants, qui peuvent avoir des répercussions sur leur engagement et leur réussite dans l'organisation.

Finalement, nous montrons qu'il existe quatre grandes catégories de tension dans le processus de socialisation des jeunes en situation de décrochage : des tensions entre l'imaginaire et la réalité rencontrée, des tensions entre la socialisation primaire et secondaire, des tensions entre la rigidité ou la flexibilité des normes et des tensions entre les attendus et objectifs individuels et organisationnels (Figure 28).

Figure 28 : résumé des situations de tension dans la trajectoire de socialisation



SECTION 2. SITUATIONS DE DECROCHAGE, PROFILS DES NOUVEAUX ENTRANTS ET RESULTATS DE SOCIALISATION

Afin de progresser dans la modélisation des trajectoires de socialisation rencontrées par les nouveaux entrants en situation de décrochage et après avoir identifié différentes situations relatives à des tensions dans le parcours de socialisation, nous étudions maintenant le lien entre ces situations et les profils de jeunes précédemment identifiés. Nous cherchons, ainsi, à comprendre quels profils sont concernés par quelles situations (1.) conduisant à différents résultats de socialisation (2.).

1. Profils et situations de tension

Encadré méthodologique 5 : précisions quant aux données en notre possession pour l'étude des trajectoires

Pour rappel, la construction de ces profils s'est effectuée au travers de la mobilisation d'une grille de positionnement, selon trois niveaux de décrochages : scolaire, socio-culturel et familial. Nous avons, ainsi, identifié le profil 1 « Accompagné » comme étant un jeune qui ne souhaitait pas poursuivre dans la filière générale mais qui avait un soutien familial très important. Le profil 2 « Autonome » représentait un jeune qui, comme P1, ne souhaitait pas poursuivre dans la filière générale mais qui rencontrait des problématiques familiales. Le profil 3 « Nouvel arrivant » représentait un jeune migrant souhaitant absolument s'insérer professionnellement. Le profil 4 « Inséparable » était un jeune qui rejetait l'école, était influencé ou influenceur et présentait un fort lien avec le groupe socialisant primaire.

Nous avons alors pu positionner les 78 jeunes suivis selon cette grille. Cependant, pour l'étude des trajectoires et de l'existence ou non des situations, nous n'avons pas les données pour l'ensemble de ces 78 jeunes. Ceci peut s'expliquer au travers de plusieurs raisons :

- Les neuf jeunes interrogés en IDF en mars 2023 (numéros 70 à 78), l'ont été dans un objectif de test de notre grille de positionnement de profils. Ainsi, nous n'avons pas poursuivi les entretiens et le suivi de ces jeunes. Ils ne peuvent donc pas être pris en compte dans cette analyse.
- Trois jeunes (numéros 41,48 et 59) n'ont pas pu être suivis, nous n'avons pas réussi à obtenir l'information en temps réel de passage d'étapes, ce qui compliquait l'accès aux

informations. Nous n'avons donc pas réussi à les joindre pour programmer des entretiens réguliers et n'avons pas pu obtenir des informations au travers de leurs référents.

- Certains jeunes suivis quittaient l'organisation sans prévenir et ne donnaient plus de nouvelle. Dans ce cas, nous nous sommes arrêtés à la dernière information récoltée et donc à la dernière situation identifiée puis avons notifié leur sortie en tant qu'« abandon ».

En résumé, nous avons pu étudier le parcours de chacun des 66 jeunes suivis au sein des différents cas étudiés, parmi lesquels, 17 étaient associés au profil 1 « Accompagné » (soit 26%), 25 étaient affiliés au profil 2 « Autonome » (soit 38%), 6 au profil 3 « Nouvel arrivant » (soit 9%) et 18 au profil 4 « Inséparable » (soit 27%).

Nous proposons, au travers du tableau 37 suivant, d'identifier quels profils sont concernés par quelles situations de tension.

Nous détaillons en annexe 15 les jeunes concernés par ces situations et précisons également dans quelles régions ils se situent.

Tableau 37 : Pourcentage de jeunes des différents profils, concernés par les situations de tension

Situations / profils	Profil 1 Accompagné	Profil 2 Autonome	Profil 3 Nouvel arrivant	Profil 4 Inséparable
Situation 1 (100% et app)		20%		67%
Situation 2	24%*	24%		5%
Situation 3 (100% et app)		16%		11%
Situation 4				61%
Situation 5				61%
Situation 6				22%
Situation 7 (100% et app)		44%	83%	78%
Situation 8		12%	83%	22%
Aucune situation = ligne droite	76%	12%	17%	

*NB1 : le tableau se lit verticalement comme suit : « 24% des jeunes correspondant au profil P1 ont été confrontés à la situation 2 ».

NB2 : Le total pour chaque profil ne fait pas toujours 100% puisque certains jeunes ont été confrontés à de multiples situations.

La situation 1, relative à la perception de tâches dévalorisantes, semble concerner uniquement les profils 2 « Autonome » et 4 « Inséparable ». De plus, les profils P4 semblent être les plus impactés puisque 67% des jeunes P4 rencontreront cette situation contre 20% des jeunes du profil P2. Ceci peut s'expliquer, lors du programme 100% inclusion, par le fait que parmi ces profils, certains jeunes souhaitaient accéder très vite au métier afin de ne pas perdre de temps avec des éléments pouvant leur rappeler le monde scolaire rejeté (présentations théoriques, exercices peu attrayants tels que les dictées). De plus, lors de l'apprentissage, la méfiance envers les organisations, à la suite de précédentes discriminations vécues, pouvait conduire le jeune à identifier toute tâche confiée comme discriminante (à titre d'exemple, passer le balai). Nous ne retrouvons pas cette situation au sein des profils 1 « Accompagné » car la plupart des jeunes de ce profil acceptaient les étapes proposées par l'organisation (lors du programme 100% inclusion) et avaient une connaissance du métier relativement développée, les conduisant à ne pas être surpris par les tâches confiées et ainsi, à les accepter.

Le profil 3 « Nouvel arrivant » ne semble pas avoir été confronté à cette situation puisque le moteur principal de ces jeunes était celui de trouver un travail. Ainsi, les tâches relatives à ce travail ou les étapes pour y arriver n'ont pas été identifiées comme un frein mais plutôt comme une étape normale par laquelle passer.

La situation 2 reflétant un métier souhaité, non proposé par les Compagnons, a concerné l'ensemble des profils des jeunes, excepté le profil 3 « nouvel arrivant ». En effet, au sein de chacun des profils, nous pouvions retrouver des jeunes non alignés quant à la socialisation anticipée au métier et qui, par la découverte effective du métier, souhaitaient changer de voie ou des profils sans idée de métier, qui, à la suite des découvertes, préféraient s'orienter vers un autre métier, non proposé par les Compagnons.

Le profil 3, ayant pour objectif de trouver un métier, pouvait tout à fait accepter changer de voie professionnelle afin d'obtenir du travail. L'attachement au métier était faible puisque l'objectif résidait, en priorité, dans l'action de trouver du travail. Ainsi, les jeunes de ce profil n'ont pas été concernés par cette situation puisqu'ils étaient prêts à changer de métier pour rester chez les Compagnons afin d'avoir la certitude d'obtenir du travail.

Nous notons qu'il s'agit de la seule situation de « décrochage » dans le parcours pour le profil 1 (avec 24% des jeunes P1 concernés), notamment pour les jeunes qui avaient un doute quant au métier à exercer.

La situation 3, relative aux contraintes et obligations familiales, a été observée pour les profils 2 et 4 (16% de P2 et 11% de P4 concernés). En effet, ce sont ces profils qui présentent un décrochage familial, ce qui peut conduire à avoir des obligations qui en découlent (par exemple, s'occuper des membres de sa famille).

Nous nous attendions à retrouver cette situation également pour les profils 3 mais il s'est avéré que les contraintes familiales ont plutôt, ici, l'effet inverse. En effet, à titre d'exemple, devoir envoyer de l'argent à sa famille va plutôt représenter un moteur et donc une intention de rester au lieu de quitter l'organisation.

La situation 4 concernant les tiraillements identitaires et 5 relative à la sanction immédiate, n'ont concerné que les jeunes du profil 4, dans un degré relativement important, c'est-à-dire que 61% des jeunes P4 rencontraient ces situations. Ces profils sont particulièrement touchés par ces situations puisqu'ils présentent un décrochage socio-culturel et sont en tension entre leurs différents groupes d'appartenance. Ils ont le plus de difficultés à respecter les règles organisationnelles, notamment car trop éloignées des règles connues au sein de leurs autres groupes de socialisation. Ainsi, la sanction relative à ce non-respect concernait uniquement les jeunes de ce profil.

La situation 6, qui fait écho à l'instrumentalisation du programme à d'autres fins, a été observée uniquement pour le profil 4 et, plus précisément, pour les jeunes confrontés au milieu judiciaire (22% des P4 rencontrent la situation 6). Ainsi, il pouvait exister un moteur motivationnel caché et la présence, au sein du programme ou de l'organisme des Compagnons, pouvait être envisagée uniquement pour l'atteinte de cet objectif et non dans le cadre de la réinsertion professionnelle.

La situation 7, relative à un manque ou une baisse de motivation dans le parcours, a été observée pour les profils 2 (44% des jeunes P2 concernés), les profils 3 (83% des jeunes P3) et les profils 4 (78% des jeunes P4). Cette baisse de motivation peut se traduire, en partie, par une diminution ou une inexistence des comportements proactifs. Ainsi, les profils 4, notamment en région PACA, ont été « assistés » par la première référente régionale en place qui considérait qu'il fallait accompagner ces jeunes de manière très prononcée (leur trouver une entreprise, ...) ne laissant que peu de place à l'autonomie dans les activités proposées. D'autres jeunes P4 n'ont pas été motivés par les étapes proposées ou étaient motivés pour d'autres raisons (notamment financières) et ne s'engageaient pas dans des comportements proactifs. Les jeunes du profil 3

concernés (83%) ont pu se démotiver et devenir peu proactifs lorsque des procédures étaient trop complexes à comprendre et que leur niveau de français était limité ou lorsque, à la suite de nombreux refus, notamment dans la recherche d'entreprise, ils avaient perdu la motivation et l'envie de poursuivre au sein de ce métier. Cependant, ce frein ne représentait pas, dans l'immédiat, pour la plupart, un motif d'abandon du parcours de socialisation. Les jeunes associés au profil 2, quant à eux, pouvaient abandonner le programme ou l'apprentissage lorsqu'ils étaient confrontés à cette baisse de motivation, bien qu'étant initialement très proactifs, ils glissaient alors vers moins d'actions de socialisation (absence, retards, ...). Nous notons qu'aucun jeune du profil 1 ne semble avoir été confronté à une baisse ou un manque de motivation.

La situation 8, concernant le rythme d'apprentissage en alternance trop soutenu, a été retrouvée pour les profils 2, 3 et 4. Nous soulignons que 83% des jeunes du profil 3 ont été confrontés à ce rythme d'alternance trop soutenu, ce qui représente un nombre considérable ainsi que 22% des jeunes du profil 4 qui réussissaient à arriver à cette étape. Ces profils présentaient quelques difficultés d'apprentissage (contrairement aux jeunes du profil 1) et pouvaient nécessiter plus de temps pour apprendre et comprendre les notions enseignées. La localisation éloignée des entreprises pouvait également représenter un frein dans ce rythme d'apprentissage, limitant le temps de travail à la maison. Ces jeunes ressentaient alors l'arrivée de la situation d'échec et pouvaient décider de stopper l'apprentissage ou de poursuivre en ayant pris une pause (arrêt de travail, recherche d'une entreprise plus proche du lieu de domicile, ...).

Enfin, nous notons que 76% des jeunes du profil 1 n'ont rencontré aucune situation de tension au cours de leur parcours de socialisation, 12% de P2 et 17% de P3 ont également réussi à atteindre la réussite de l'apprentissage sans encombre. Cependant, tous les jeunes du profil 4 ont rencontré au moins une situation de tension. Il semblerait alors que le profil le plus à risque soit P4 et le profil le moins à risque de décrocher pendant la socialisation soit P1.

2. Profils et résultats de socialisation

Afin d'avancer dans l'identification du lien précis entre situations de tension et résultats de socialisation, il convient d'étudier les différentes finalités (ou sorties) associées au processus de socialisation.

Nous constatons, au travers de nos données, qu'il existe quatre grands résultats du processus de socialisation :

- La réussite de l'apprentissage : le jeune est passé par le programme 100% inclusion, il a décroché un contrat d'apprentissage chez les Compagnons du Devoir puis il a terminé son CAP et l'a obtenu (ou est en cours de l'obtenir).
- La réorientation : le jeune est entré dans le programme 100% inclusion mais a décidé, à la suite de l'étape de choix métier, de s'orienter vers un autre métier en dehors des Compagnons du Devoir (sortie suite à la situation 2)
- L'abandon (du 100% inclusion ou de l'apprentissage) : le jeune décide d'abandonner le programme ou l'apprentissage de son propre chef.
- Le stop de la structure (dans le cadre du 100% inclusion ou de l'apprentissage) : le jeune est renvoyé. L'organisation (au travers des agents socialisateurs qui l'évaluent) décide de ne pas poursuivre avec lui.

Le tableau 38 résume le pourcentage de jeunes par sorties, selon la région au sein de laquelle ils ont vécu le dispositif.

Tableau 38 : Pourcentage de jeunes ayant connus ces différentes sorties au sein des quatre régions.

% de jeunes selon la région	Abandon 100%	Réorientation (suite situation 2)	Stop structure 100%	Stop structure apprentissage	Abandon apprentissage	Réussite apprentissage	TOTAL
PDL	46%*	23%	8%			23%	100%
IDF	21%	10%	10%	7%	28%	24%	100%
Occitanie		28%				72%	100%
PACA	50%		33%		17%		100%

*« 46% des jeunes accueillis en PDL ont abandonné au cours du programme 100% inclusion »

Ce tableau nous permet d'identifier que :

- La région PDL a connu 23% de réussite en apprentissage. Les jeunes restants (77%) ont arrêté au cours du programme 100% inclusion et n'ont ainsi pas franchi l'étape de l'entrée en apprentissage. Ce qui signifie que, pour les jeunes qui passaient l'étape du programme 100% inclusion, la réussite en apprentissage était assurée.

- L'Ile de France (IDF), contient des sorties plus partagées. 10% des jeunes se sont immédiatement réorientés, 21% ont abandonné au cours des étapes du programme 100% inclusion et 10% ont été « renvoyés », stoppés par la structure avant l'entrée en apprentissage. Pour les jeunes qui ont réussi à entrer en apprentissage, 28% ont abandonné au cours de cet apprentissage, 7% ont été renvoyés par leur entreprise et 24% des jeunes accueillis dans le programme en IDF ont réussi à obtenir leur CAP. Il est particulièrement intéressant de noter, ici, que 28% des jeunes ont abandonné au cours de l'apprentissage, alors que le programme 100% inclusion est pleinement censé préparer à cette intégration. Nous devons donc analyser, plus en détail, les situations conduisant à ces décrochages pendant cette phase d'intégration.
- En région PACA, il n'y a eu aucune réussite d'apprentissage. 67% des jeunes ont abandonné dont 50% pendant le 100% inclusion et 17% pendant l'apprentissage. 33% ont, par ailleurs, été stoppés par les agents socialisateurs lors du programme. Il semblerait alors, de prime abord, que le programme en région PACA puisse être associé à un échec. Rappelons que le public intégré en région PACA est uniquement un profil 4 en grande situation de décrochage, notamment socio-culturel, avec des problématiques judiciaires.
- En région Occitanie, le programme pourrait être pleinement considéré comme une réussite puisque 72% des jeunes accueillis ont réussi leur apprentissage. De plus, il n'existe pas de réel abandon du programme ou de l'apprentissage mais les 28% de jeunes restants ont souhaité se réorienter lors de la phase de découverte métier. Rappelons, cependant, que cette région a accueilli 89% de jeunes aux profils 1 « Autonome » (contre 6%P2 et 5%P3), c'est-à-dire, les jeunes les moins à risque de décrocher à nouveau.

Tableau 39 : Types de sorties selon les différents profils de jeunes

% de jeunes selon le profil	Abandon 100%	Réorientation (suite situation 2)	Stop structure 100%	Stop structure apprentissage	Abandon apprentissage	Réussite apprentissage	% de jeunes / profils
P1		24%				76%	26%*
P2	36%**	24%	4%		16%	20%	38%
P3					33%	67%	9%
P4	33%	5%	28%	11%	17%	6%	27%
% total de jeunes	22%	17%***	9%	3%	14%	35%	100%

NB : nous détaillons en annexe 17, les numéros de jeunes concernés par ces différents résultats.

* « Sur l'ensemble des jeunes suivis, 26% sont associés au profil P1 »

** « 36% des jeunes du profil 2 ont abandonné au cours du programme 100% inclusion »

*** « 17% de l'ensemble des jeunes accueillis dans le dispositif se sont réorientés vers un autre métier en dehors des Compagnons »

Nous comprenons, grâce à ce tableau (n°39), plusieurs éléments :

- 35% des jeunes qui ont emprunté le parcours 100% inclusion ont réussi l'apprentissage. Les profils ayant réussi chez les Compagnons sont les profils 1 (76% des jeunes P1 ont réussi), 3 (67%) et 2 (20%). Les jeunes du profil 4 semblent être le plus éloignés de la réussite avec seulement 6% d'entre eux qui atteignent l'obtention du CAP.
- 17% des jeunes du programme ont décidé de se réorienter vers un métier en dehors des Compagnons du Devoir à la suite de la découverte des métiers proposés. Les profils 1 et 2 sont les plus concernés avec respectivement 24% de chacun d'entre eux qui se réorientent. Nous ne pouvons pas considérer cette sortie comme étant un « échec » puisque ces jeunes ont pu, au travers de cette découverte, affiner leurs choix professionnels.
- 22% des jeunes ayant intégré le parcours « 100% » ont décidé d'abandonner ce dernier. Cet abandon ne concerne que les profils 2 (36% des P2) et 4 (33% des P4). Il conviendra de comprendre, ultérieurement, les situations ayant conduit à ces abandons. Les profils 1 et 3 ne semblent donc pas abandonner pendant la phase de socialisation anticipée à l'organisation et au métier.
- 14% des jeunes ont abandonné au cours de l'apprentissage avec des profils P2 et P4 au même niveau (16 et 17%) et un profil particulièrement concerné, le profil 3 (33% des P3). Nous tenterons de comprendre ce qui fait décrocher les jeunes de ce profil au cours de l'apprentissage.

- Enfin, 12% des jeunes ont été stoppés par l'organisation dans le cadre du 100% (9%) ou de l'apprentissage (3%). Le profil P4 est le plus concerné avec au total 39% des jeunes de ce profil qui sont écartés des organisations (Compagnons ou entreprise). Ainsi, le profil qui semble être le plus « difficile », pour l'organisation, est le profil 4 « Inséparable ». Nous tenterons de comprendre quelles situations conduisent à ces décisions de l'organisation.

L'analyse précédente nous a amenés à comprendre quels profils rencontrent plus ou moins certaines situations de tension (donc le plus de difficultés dans le parcours) mais également quels profils semblent réussir ou échouer et à quels moments du parcours (100% inclusion ou apprentissage).

Nous souhaitons, désormais, comprendre comment ces situations de tension peuvent conduire à ces différents résultats.

À retenir Section 2.

Notre analyse nous conduit à identifier que tous les profils ne semblent pas être confrontés aux mêmes situations de tension pendant leurs trajectoires de socialisation. Il existe donc un lien entre profil et situation de tension.

Ainsi, le profil « accompagné » semble être le moins sujet au décrochage pendant la trajectoire de socialisation, n'étant confronté qu'à une seule situation de réorientation lorsque le métier souhaité est non proposé par l'organisation des Compagnons. Leur « décrochage » pendant le programme d'intégration, est davantage lié à l'adéquation entre le métier proposé et leurs attentes plutôt qu'à des problèmes d'adaptation sociale ou d'apprentissage.

Le profil « autonome » présente cinq situations de décrochage. Ces situations sont, notamment, relatives à la dissonance entre métier rêvé et métier réel (situation 1 et 2), à une socialisation primaire venant contraindre la socialisation secondaire (situation 3) avec des événements externes remettant en question la socialisation organisationnelle et professionnelle, à une baisse de motivation notamment lorsque le jeune ne trouve pas de contrat d'apprentissage ou que la relation avec l'entreprise se détériore (situation 7) et à un rythme d'alternance trop soutenu impliquant le jeune à prendre un peu de temps pour poursuivre l'apprentissage.

Le profil « nouvel arrivant » est confronté à un nombre limité de situations de tension. Ses difficultés sont principalement reliées aux problématiques linguistiques rencontrées. Leur principal défi réside dans l'adaptation au rythme d'apprentissage et dans la nécessité de conserver la motivation, malgré les barrières linguistiques et administratives.

Enfin, le profil « inséparable » semble être le plus vulnérable au décrochage car confronté à l'ensemble des situations identifiées. Les jeunes de ce profil présentent des problèmes complexes liés à l'adaptation sociale, aux tensions d'appartenance, à l'apprentissage du métier et à la gestion des contraintes familiales. Leur décrochage est multifactoriel et reflète souvent des difficultés profondes d'insertion sociale et professionnelle.

Il semblerait, également, que tous les profils de jeunes n'arrivent pas aux mêmes résultats de socialisation. En effet, le profil 1 semble être celui qui a connu le plus de succès, alors que le profil 4 semble avoir connu le plus d'abandons.

Finalement, une analyse processuelle, destinée à comprendre le lien entre les situations, les profils et les résultats de la socialisation, nous semble nécessaire. En regardant les convergences et divergences des trajectoires de socialisation empruntées par les jeunes au sein des régions, il serait possible de mieux comprendre les facteurs qui influencent le départ ou le maintien des jeunes dans la socialisation.

SECTION 3. ANALYSE PROCESSUELLE DES MACRO-TRAJECTOIRES DE SOCIALISATION.

Plusieurs questions guident notre analyse : quelles peuvent être les combinaisons conduisant à différentes finalités dans le processus de socialisation ? Le facteur explicatif est-il ainsi à trouver dans la situation en elle-même ou dans des schémas types d'enchaînements de certaines situations ?

Pour répondre à ces questions, nous proposons d'analyser, à partir de l'annexe 1, les trajectoires des 66 jeunes suivis et d'identifier des macro-trajectoires de socialisation. En effet, tous les jeunes d'un même profil ne semblent pas passer obligatoirement par les mêmes trajectoires (et n'arrivent pas au même résultat), bien que certaines trajectoires (relatives à une combinaison similaire de situations) semblent être les plus empruntées par certains profils.

Nous mettons en annexe 18, le détail du positionnement des différents jeunes selon les différentes trajectoires.

Pour ce faire, nous nous sommes inspirés de l'univers de l'autoroute qui nous a semblé être particulièrement opportun afin de comprendre les routes empruntées (chemin suivi, chemin imposé, interdit), les bifurcations de trajectoires (relatives à des éléments tels que les accidents, les déviations), les limitations de vitesses (imposées notamment par le type d'accompagnement des agents socialisateurs), les moteurs (volonté ou non de prendre l'autoroute, sortie spécifique), le temps de trajet (selon les détours effectués). Tout au long de ce trajet nous modélisons également les « ingrédients », que sont les actions des agents socialisateurs au travers des villages étapes que les jeunes doivent emprunter (représentées par les étapes du programme et de l'apprentissage).

Ces schémas se décomposent en trois parties, la première, avant le péage « ticket » concerne la socialisation primaire. Les jeunes qui vont emprunter la route partent avec un certain niveau de décrochage familial, scolaire et socio-culturel qu'il convient de définir pour les agents socialisateurs, qui mettent en œuvre des actions de compréhension du passé pour identifier le profil du jeune. La seconde partie concerne le programme 100% inclusion que nous pouvons considérer comme la socialisation anticipée organisationnelle (à l'entreprise et l'organisme de formation) et professionnelle (choix métier). Enfin, la troisième partie représente l'entrée en apprentissage, nous pouvons parler, alors, de phase d'intégration. Avant de faire entrer le jeune dans cette étape représentée par le péage, les agents socialisateurs adoptent différentes actions

d'évaluation des nouveaux entrants afin de savoir s'ils sont prêts à franchir le cap. La finalité de la trajectoire est donc la « réussite de l'apprentissage ».

Ce travail analytique séquentiel, décrit en encadré méthodologique 4 au début de ce chapitre, nous a conduits à analyser quelles trajectoires se répétaient (notamment en termes de situation et de résultats).

Nous avons finalement identifié cinq macro-trajectoires empruntées par les jeunes en situation de décrochage : la trajectoire voiture de sport, itinéraire bis, départementale, voie sans issue et chemin de randonnée. Nous revenons sur chacune de ces trajectoires (1.) avant d'analyser les facteurs conduisant à ces « choix » de trajectoires (2.).

1. L'existence de cinq « macro-trajectoires » de socialisation

- **La trajectoire « Autoroute »**

La première trajectoire identifiée est celle que nous qualifions d'« autoroute » puisque son tracé est linéaire et qu'elle est empruntée par des jeunes qui vont passer les étapes du programme et de l'apprentissage sans rencontrer de situations de tension sur leur trajet, c'est-à-dire sans emprunter aucune bifurcation. La trajectoire de socialisation dite « imposée » (en blanc sur le schéma) au travers des étapes du programme et de l'intégration de l'entreprise (pendant l'apprentissage) est parfaitement alignée avec les trajectoires empruntées par les jeunes (en couleur).

Le temps de trajet dépend, en partie, de la région dans laquelle ces jeunes empruntent cette trajectoire. En région Occitanie, le référent régional a opté pour de l'autonomisation ce qui conduit les jeunes à passer très rapidement les étapes, notamment si elles ont déjà été réalisées en amont. À titre d'exemple, un jeune qui aurait déjà effectué un stage en entreprise dans le métier visé, avant d'entrer dans le programme, pourrait tout à fait passer directement à l'étape suivante. En régions IDF et PDL, les référents régionaux ont opté, quant à eux, pour de l'accompagnement au cours des différentes étapes, ce qui conduit les jeunes à passer plus de temps sur chacune d'entre elles.

En résumé, la trajectoire autoroute peut être modélisée par le fait de ne rencontrer aucune situation de tension pendant le parcours et d'arriver, dans tous les cas, au bout de la trajectoire, c'est-à-dire, à la réussite de l'apprentissage. En effet, sur l'ensemble des jeunes qui ont

emprunté cette trajectoire, tous (100%) ont réussi leur apprentissage, comme le montre le tableau 41 : résultats de la trajectoire « autoroute ».

Le tableau suivant 40 (décomposition de la trajectoire autoroute selon les régions et profils concernés) nous donne des indications quant aux jeunes ayant emprunté cette trajectoire, leurs profils et leurs régions.

Ainsi, ce sont 26% des jeunes accueillis dans le cadre du programme qui sont passés par la trajectoire « autoroute », parmi lesquels 76% de jeunes associés au profil 1, 18% associés au profil 2 et 6% associés au profil 3. Aucun jeune du profil 4 n'a emprunté cette trajectoire. Nous percevons, alors, que les jeunes qui empruntent cette trajectoire sont ceux qui présentent le niveau de décrochage le « moins important » comparativement aux autres jeunes.

De plus, la majorité des jeunes l'ont emprunté en région Occitanie (71%). Ceci peut s'expliquer par le fait que les profils intégrés en région Occitanie, lors du sourcing, étaient pour 88% d'entre-eux associés au profil 1. Aucun jeune en région PACA n'a emprunté cette trajectoire, en effet, la région PACA a souhaité intégrer uniquement des profils 4 avec de grandes difficultés, notamment judiciaires.

Tableau 40 : Décomposition de la trajectoire « autoroute » selon les régions et les profils concernés

Trajectoire / région et profils	% des jeunes ayant emprunté la trajectoire (sur les 66)	PDL	IDF	Occitanie	PACA	P1	P2	P3	P4
Trajectoire « autoroute »	(17/66) = 26%	6%*	23%	71%		76%**	18%	6%	

* 6% des jeunes qui ont emprunté la trajectoire « autoroute » l'ont suivie en région PDL.

** 76% des jeunes qui ont emprunté la trajectoire autoroute sont associés au profil 1.

Tableau 41 : Résultats de la trajectoire « autoroute »

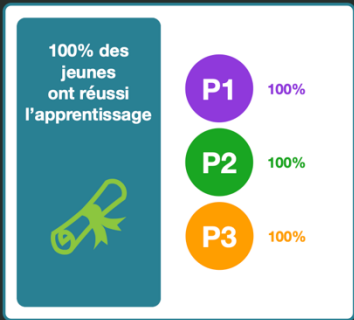
Bilan trajectoire / profils	Réorientation	Abandon 100%	Abandon apprentissage	Stop 100%	Stop apprentissage	Réussite apprentissage
P1						100%*
P2						100%
P3						100%
Au total						100%**

* 100% des jeunes du profil P1 qui ont emprunté cette trajectoire ont réussi l'apprentissage

** Sur l'ensemble des jeunes qui ont emprunté la trajectoire, 100% ont réussi l'apprentissage

Nous pouvons modéliser cette trajectoire, comme suit, en positionnant les différents jeunes des profils concernés. (*Attention : les schémas de trajectoires se lisent de bas en haut*)

Figure 29 : Trajectoire « autoroute »



RÉUSSITE APPRENTISSAGE

Action d'évaluation du processus de socialisation
Évaluation des comportements des nouveaux entrants
Attentes de proactivité et d'autonomie

Village étape
**Attente proactivité
métier**

Action de réponse aux besoins individuels
Transmettre le métier / Mobiliser +/- des agents sociabilisateurs

Village étape
**Exercice global
du métier**

Action de réponse aux besoins individuels
Transmettre le métier / Mobiliser +/- des agents sociabilisateurs

Village étape
**Réalisation de
l'apprentissage**



péage

Action d'évaluation du processus de socialisation
Évaluation des comportements des nouveaux entrants

Action de réponse aux besoins individuels
Marquer l'appartenance

Village étape
Soutien Financier

Action de réponse aux besoins individuels
Adaptation / Aide recherche entreprise selon profils

Village étape
Recherche Entreprise

Action d'évaluation des comportements des nouveaux entrants
(Respect des règles)

Action de création d'un environnement favorable à la socialisation. Faire comprendre les règles

Action de réponse aux besoins individuels
Mobilisation +/- importante des agents socialisateurs

Village étape
Acquisition des codes

Action de compréhension du souhait professionnel futur

Action de réponse aux besoins individuels
Transmettre le métier Mobiliser +/- les agents socialisateurs

Village étape
Choix métier

Action de création d'un environnement favorable à la socialisation

Village étape
Présentation théorique, Compagnons, métier

130
Autonomisation

110
Accompagnement



Actions de compréhension du passé et des besoins présents (D'où il vient / où il veut aller)



LÉGENDE

- STOP Décision d'arrêt par l'organisation
- ABANDON DU PROGRAMME Décision d'arrêt par le jeune
- RECONSTRUCTION MÉTIER Décision d'arrêt par le jeune
- ABANDON DU L'APPRENTISSAGE Décision d'arrêt par le jeune
- Chemín interdit
- Chemín imposé
- P1
- P2
- P3
- P4

Ces données nous conduisent à souligner que cette trajectoire « rapide » va être empruntée par des nouveaux entrants préparés, notamment au travers de leur socialisation primaire, à leur choix professionnel et organisationnel. Nous sélectionnons, pour illustrer nos propos, la trajectoire « autoroute » empruntée par les jeunes n°5 (P1), n°32 (P2) et n°55 (P3).

Vignette 8 : exemples de trajectoires « autoroute »

Trajectoire du jeune n°5 (P1)

D.E. est un jeune de 15 ans, qui présente un soutien familial très important, son grand père était boulanger et c'est d'ailleurs le métier qu'il vise. Après avoir visionné à la télévision un reportage sur les Compagnons du Devoir, il a souhaité poursuivre dans cette école qu'il qualifie être « renommée et excellente ». Le prévôt a ensuite proposé au jeune de rencontrer la référente régionale pour qu'il puisse découvrir, en avant-première, les Compagnons et le métier. Il a accepté et a fait un parcours express : une matinée de découverte des Compagnons, des locaux, l'après-midi avec le formateur en atelier pour rencontrer les jeunes apprentis. Il avait précédemment effectué un stage en boulangerie dans le cadre de la découverte métier en troisième (trouvé par ses parents) et souhaite en réaliser un nouveau afin de trouver l'établissement au sein duquel il fera son apprentissage. Ses parents l'ont accompagné pour déposer des CV et appeler les entreprises. Il a finalement décroché un contrat en quelques jours et après deux ans d'apprentissage et a obtenu brillamment son CAP.

Trajectoire du jeune n°32 (P2)

A.G. est une jeune femme de 21 ans, qui arrive chez les Compagnons avec le projet de faire un CAP pâtisserie. Elle est suivie par la mission locale, qui lui a conseillé d'intégrer le programme, bien qu'elle ait déjà entendu parler des Compagnons l'année dernière mais qu'elle n'ait pas « réussi à entrer en contact » avec eux. Elle a considéré cela comme une grande chance et n'a pas hésité une seconde pour rencontrer la référente régionale. Elle a passé toutes les étapes du programme sans aucune difficulté et a trouvé rapidement une entreprise, après avoir déposé son CV au sein de plusieurs entreprises parisiennes (proactivité élevée). Son attachement aux Compagnons est très fort, elle a d'ailleurs pris la gâche (une tâche) de « lapin » dans son groupe d'apprentis (poste de délégué). « *C'est rigolo, le premier jour, c'est moi qui ai tout montré aux nouveaux apprentis, parce que je connaissais déjà, et ça j'ai adoré* ». Le point négatif qu'elle souligne après 1 an en contrat d'apprentissage : « *il n'y a pas assez d'enseignement Compagnonnique pour les externes, je ne peux pas venir aux causeries le soir et ça m'embête* ».

car je voudrais partir sur le Tour. Donc sur les conseils de mon formateur, Tourangeau, je vais à la rencontre des anciens et je leur pose des questions ». L'intégration au groupe est pour elle pleinement réussi : « on est tous en cohésion, on travaille tous ensemble ». Elle est très proactive au sein de son entreprise : « j'ai pris un peu les devants parce que je savais qu'on allait avoir une grosse journée au travail donc j'ai préparé tous les ingrédients nécessaires ». Son entreprise est très à l'écoute de ce qui se passe pendant les cours et adapte même son plan de travail « vous savez je suis petite donc le patron m'a acheté de quoi m'adapter aux machines ». Elle se dit passionnée, a pleinement réussi son apprentissage mais n'a finalement pas souhaité poursuivre en Tour de France.

Trajectoire du jeune n°55 (P3)

B.S. est un jeune de 20 ans, qui parle moyennement le français mais qui est en cours d'apprentissage. Il a dû quitter son pays il y a de cela plusieurs années mais a beaucoup de famille en France. L'année dernière, il était dans le Nord et a souhaité changer de voie professionnelle pour s'orienter vers l'électricité, après avoir obtenu son brevet professionnel dans un autre métier.

Or, il n'a pas trouvé d'entreprise au sein de laquelle réaliser son contrat d'apprentissage et a alors décidé de changer de région pour avoir plus de chance en région parisienne. Sa conseillère mission locale lui a conseillé d'intégrer le programme « 100% inclusion » des Compagnons du Devoir afin d'optimiser ses chances de trouver un patron. Pourquoi faire électricien ? *« parce que j'adore jouer avec les fils, en toute sécurité bien sûr, mais faire des beaux tableaux électriques, je trouve qu'il n'y a rien de plus beau »*. L'intégration au sein des Compagnons se passe très bien, B.S. participe à l'ensemble des étapes proposées, pose de nombreuses questions et parle même de continuer en parcours Tour de France *« j'ai déjà changé de région pour trouver un apprentissage, je suis prêt à partir pour me perfectionner dans mon métier »*. Sa phrase pour encourager les autres jeunes du programme est la suivante *« si tu as une idée, va jusqu'au bout pour atteindre ton objectif »*. C'est chose faite pour B.S. qui, avec l'aide de la référente régionale d'IDF, a trouvé un contrat d'apprentissage et est allé au bout du parcours en obtenant son CAP sans difficultés.

- **La trajectoire « Itinéraire bis »**

La seconde trajectoire que nous avons pu identifier est celle que nous appelons « itinéraire bis » puisqu'elle matérialise une trajectoire au sein de laquelle les jeunes vont prendre très rapidement un autre itinéraire (en dehors des Compagnons et des métiers proposés) pour arriver à leur socialisation professionnelle et organisationnelle.

Les jeunes qui vont emprunter ce parcours vont être confrontés à des situations de tension relatives à leurs perceptions anticipées du programme ou du métier (attentes) qui vont s'avérer être en décalage avec la réalité rencontrée lors des premières étapes du programme. Ces jeunes présentent tous la particularité d'avoir soit, une vision initiale du métier en décalage avec la réalité (ils ne connaissent pas les contraintes, ne voient que quelques facettes, ne l'ont jamais expérimenté en amont) soit, de n'en avoir aucune perception (c'est-à-dire qu'ils viennent chez les Compagnons pour découvrir plusieurs métiers sans savoir quoi choisir).

Deux chemins peuvent être empruntés dans cette trajectoire.

Le premier (qui concerne 18% des jeunes de la trajectoire itinéraire bis), en passant par la situation 1 « rejet des tâches dévalorisantes », avec un souhait d'éviter l'étape de présentation théorique des Compagnons, du métier relatif au rejet de tout ce qui peut rappeler le monde scolaire tels qu'être assis sur une chaise, écouter une personne parler (rappelant un professeur), comprendre les règles de l'organisation (rappelant les punitions). Puis, en passant par la situation 2 « métier souhaité non proposé », lorsqu'ils vont devoir faire un choix métier après avoir découvert (ou non) de manière « pratique » le métier en atelier avec un formateur. Nous indiquons « ou non » puisque les jeunes de la région PDL, passant par cette étape, n'avaient pas l'opportunité de découvrir le métier avec un formateur, le référent régional ne mobilisant pas ces agents socialisateurs.

Le second chemin, fait écho aux jeunes qui ont uniquement emprunté la situation 2 (82% des jeunes ayant pris la trajectoire itinéraire bis), sans passer par la situation 1.

L'ensemble des jeunes (100%) ayant suivi cette trajectoire rallye décident donc, à la suite des découvertes métiers, de se réorienter vers un autre métier au sein d'une autre structure, lors de l'étape dédiée au choix métier (tableau 43 : résultats de la trajectoire itinéraire bis).

Le tableau 42 nous indique que 16% de l'ensemble des jeunes accueillis dans le cadre du programme vont passer par cette trajectoire parmi lesquels 36% de jeunes associés au profil 1,

55%, au profil 2 et 9% au profil 4. À noter qu'aucun jeune du profil 3 n'a emprunté cette trajectoire. Ceci peut s'expliquer par le « moteur » de ce profil, qui est celui d'obtenir du travail et donc exercer un métier coûte que coûte, peu importe lequel.

Ce tableau nous montre également que la seule région au sein de laquelle cette trajectoire n'a pas eu lieu est la région PACA. Ceci peut s'expliquer par le fait que les jeunes en région PACA étaient dans une dynamique d'assistantat de la part des agents socialisateurs. Ainsi, si le jeune disait au référent ne pas vouloir exercer un métier au début du programme, l'ensemble de l'équipe proposait de nouvelles découvertes métier au jeune, qui les réalisait.

Tableau 42 : Décomposition de la trajectoire « itinéraire bis » selon les régions et les profils concernés

Trajectoire / région et profils	% des jeunes ayant emprunté la trajectoire (sur les 66)	PDL	IDF	Occitanie	PACA	P1	P2	P3	P4
Trajectoire « itinéraire bis »	(11/66) = 16%	36%	28%	36%		36%	55%		9%

Tableau 43 : Résultats de la trajectoire « itinéraire bis »

Bilan trajectoire / profils	Réorientation	Abandon 100%	Abandon apprentissage	Stop 100%	Stop apprentissage	Réussite apprentissage
P1	100%*					
P2	100%					
P4	100%					
Au total	100%**					

* 100% des jeunes du profil P1 qui ont emprunté cette trajectoire se sont réorientés

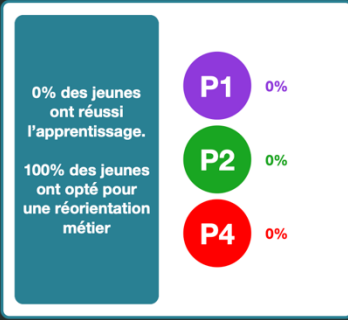
** Sur l'ensemble des jeunes qui ont emprunté la trajectoire, 100% se sont réorientés.

Nous proposons de modéliser cette trajectoire « itinéraire bis » au travers de la figure 30.

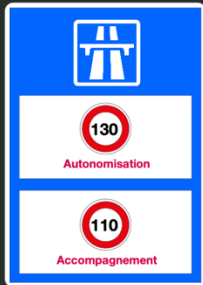
Figure 30 : Trajectoire « itinéraire bis »

Socialisation anticipée organisationnelle et professionnelle. Programme 100% inclusion

Socialisation professionnelle organisationnelle et professionnelle
Niveau de décrochage familial, scolaire et socio-culturel



- Action de compréhension du souhait professionnel futur
- Action de réponse aux besoins individuels
Transmettre le métier Mobiliser +/- les agents socialisateurs
- Action de création d'un environnement favorable à la socialisation



Actions de compréhension du passé et des besoins présents (D'où il vient / où il veut aller)



Pour illustrer cette trajectoire « rallye » nous sélectionnons l'exemple de trois jeunes ayant emprunté cette trajectoire : n°13 (P1), n°33 (P2) et n°65 (P4). Les jeunes n°13 et 33 ont suivi la trajectoire conduisant uniquement à la situation 2. Le jeune 65, quant à lui, a pris la trajectoire modélisée au travers de la situation 1+2.

Vignette 9 : exemples des trajectoires « itinéraire bis »

Trajectoire du jeune n°13 (P1)

B.E. est un jeune de 16 ans, qui a des parents derrière lui, pour le soutenir dans ses choix et le préparer aux différentes étapes, telle que celle de trouver sa voie professionnelle, en lui permettant de réaliser plusieurs stages au sein d'entreprises voisines. Lors des journées portes ouvertes des Compagnons, en janvier, il fait la connaissance de la référente régionale d'Occitanie qui lui propose un programme pour découvrir les métiers. Il accepte : *« j'ai trouvé ça super de pouvoir venir voir les métiers proposés et de tester »*. Finalement, après avoir pu découvrir, le temps d'une demi-journée le métier de charpentier avec un formateur, il décide de ne pas poursuivre pour avoir le temps de faire un choix : *« ce n'est pas que ça ne me plaît pas, mais un métier c'est pour toute la vie, donc je ne veux pas me tromper »*. Il avoue hésiter avec une autre option professionnelle : *« j'aimerais bien faire aussi du commerce donc il faut que j'essaye »*, qu'il part donc tester.

Trajectoire du jeune n°33 (P2)

G.A. est un jeune de 17 ans, qui avait commencé en lycée professionnel électricité puis métallerie mais qui est depuis plusieurs mois en mission locale à la suite d'un décrochage scolaire. La mission locale l'a alors orienté vers le programme des Compagnons en lui indiquant que *« c'était une très bonne école, un très bon CFA »*. G.A. veut viser le métier d'électricien, qu'il connaît déjà un peu mais qu'il avait précédemment abandonné au sein de son précédent lycée en expliquant que ce n'était pas un problème de métier mais plutôt de structure. Suite à sa découverte « théorique » des Compagnons, il dit avoir *« tout aimé dans la présentation »*. Vient alors l'étape découverte du métier avec le formateur pendant deux jours. Cette immersion se passe bien *« franchement c'était bien, je me suis senti à l'aise avec le groupe, tout était dans la bonne humeur »*. Cependant, la formation en électricité se trouvant à Lille, G.A. reste un peu sur sa réserve et vient même à requestionner son choix de partir dans cette voie *« je pense que ça ne me dérangerait pas mais en fait, j'ai un doute sur ce que je veux vraiment faire. Je pense que je vais prendre un peu de temps »*. Finalement, G.A. s'est réorienté vers une formation en optique (en dehors des Compagnons).

Trajectoire du jeune n°65 (P4)

K. est une jeune de 21 ans, qui a travaillé en intérim dans plusieurs entreprises mais qui dit désormais qu'elle cherche sa voie « *parce que je me sens un peu perdue là* ». Sa référente à la mission locale lui a proposé plusieurs choix de formation « *j'étais pas trop d'accord, vu que je savais pas vraiment ce que je voulais faire, du coup j'étais perdue* ». La mission locale lui conseille donc la maroquinerie : « *au début, je savais pas vraiment ce que c'était donc j'ai dit non et puis finalement j'ai dit oui pour essayer* ». En se disant pourquoi pas, K. tente de trouver des éléments qui pourraient lui faire aimer ce métier : « *peut-être que ça pourrait me convenir sachant que, depuis petite, j'aime bien faire des choses avec mes mains, je suis créative. J'aimais bien les perles, donc peut-être que je vais aimer* ». En entrant dans le programme des Compagnons, le temps d'attente pour passer à la pratique et à la découverte concrète du métier lui a semblé très long et elle dit qu'elle aurait préféré « *sauter l'étape où on a l'impression d'être un peu à l'école* ». Elle précise : « *moi, ma conseillère mission locale elle m'a vendu du rêve en disant que j'allais tout de suite pratiquer le métier en atelier* ». Puis, arrive l'étape tant attendue de découverte des ateliers et du métier avec un formateur le temps d'une journée. Bilan mitigé pour K. qui explique : « *il faut que ça me passionne, parce que quand tu fais un métier qui te passionne pas, tu n'as pas l'envie d'aller travailler* ». Finalement, pas de passion pour K. qui décide quelques jours plus tard de quitter le programme.

- **La trajectoire « Départementale »**

La troisième trajectoire identifiée est celle de la « départementale ». Cette trajectoire matérialise le parcours des jeunes qui, au cours de leur socialisation chez les Compagnons ou ensuite, en entreprise, vont rencontrer des événements pouvant être considérés comme des accidents externes (décès dans la famille, maladie, ...) ou internes (ne pas trouver d'entreprise malgré les recherches intensives conduisant au découragement). Ces accidents vont conduire le jeune à sortir immédiatement du parcours, c'est-à-dire à abandonner le trajet. Ces jeunes auraient pu réussir leur parcours et atteindre l'apprentissage puisqu'ils présentaient, pour la plupart (notamment les jeunes associés au profil 2), une grande proactivité, mais ont été contraints d'abandonner en cours de route. Nous qualifions cette trajectoire de « départementale » puisque c'est sur ce type de routes que les accidents sont les plus fréquents.

De manière concrète, alors que le jeune avance dans le parcours en réussissant les étapes les unes après les autres, il peut faire face aux situations suivantes qui peuvent le contraindre à abandonner immédiatement :

- La situation 3 « contraintes et obligations familiales » qui conduisent le jeune à revoir ses plans suite à des accidents externes (perdre un membre de sa famille, devoir véhiculer sa mère), reliés à la socialisation primaire. Cette situation a pu être constatée lors du programme d'inclusion (40% des jeunes de cette trajectoire) mais elle pouvait également concerner le jeune lors de l'apprentissage (20% des jeunes de la trajectoire).
- La situation 7 « baisse de motivation ». Lors de l'étape de la recherche d'entreprise, les jeunes se devaient de trouver un stage, puis un apprentissage afin de pouvoir continuer le parcours. 40% des jeunes ayant emprunté cette trajectoire ont rencontré de grandes difficultés au cours de cette étape (uniquement pour l'ensemble des jeunes du profil 2 de cette trajectoire concernés à 50%), malgré l'accompagnement des référents régionaux et leur proactivité. Après avoir essuyé plusieurs refus, parfois violents, les jeunes ont préféré arrêter de chercher et ont donc quitté le programme. Cette situation pouvait pleinement être vécue comme un « accident » au travers des espoirs déçus (ne pas trouver d'entreprise anéantit les espoirs du jeune), du risque de retour à l'exclusion (avec un sentiment que le marché du travail ne leur fait pas confiance), et un sentiment de mauvais accompagnement (les conduisant à s'isoler). En effet, les jeunes avaient pourtant tout fait pour trouver ce contrat.
- À noter que cette situation 7 peut être précédée (pour 25% des P2 de cette trajectoire) par la situation 1 « rejet des tâches dévalorisantes », ce qui signifie que ce sont des jeunes qui fondaient beaucoup d'espoir dans le métier, en étant impatients de le découvrir et de l'exercer. Le fait de ne pas trouver d'entreprise, les conduit d'autant plus à être déçus.

Ainsi, 100% des jeunes qui ont été confrontés à cette trajectoire ont abandonné en cours de route (Tableau 45 : résultats de la trajectoire départementale).

Le tableau 44 nous permet d'identifier que ce sont, au total, 15% des jeunes qui ont été confrontés à cette trajectoire, parmi lesquels 80% associés au profil 2 et 20% associés au profil 4. Les profils 1 et 3 ne sont pas concernés par cette trajectoire, c'est-à-dire que les causes de sorties identifiées pour ces derniers ne relèvent pas d'accidents au cours du parcours. Cette

trajectoire se retrouve surtout en région IDF et PDL, ce qui est compréhensible étant donné les types de profils accueillis au sein de ces régions.

Tableau 44 : Décomposition de la trajectoire « départementale » selon les régions et les profils concernés

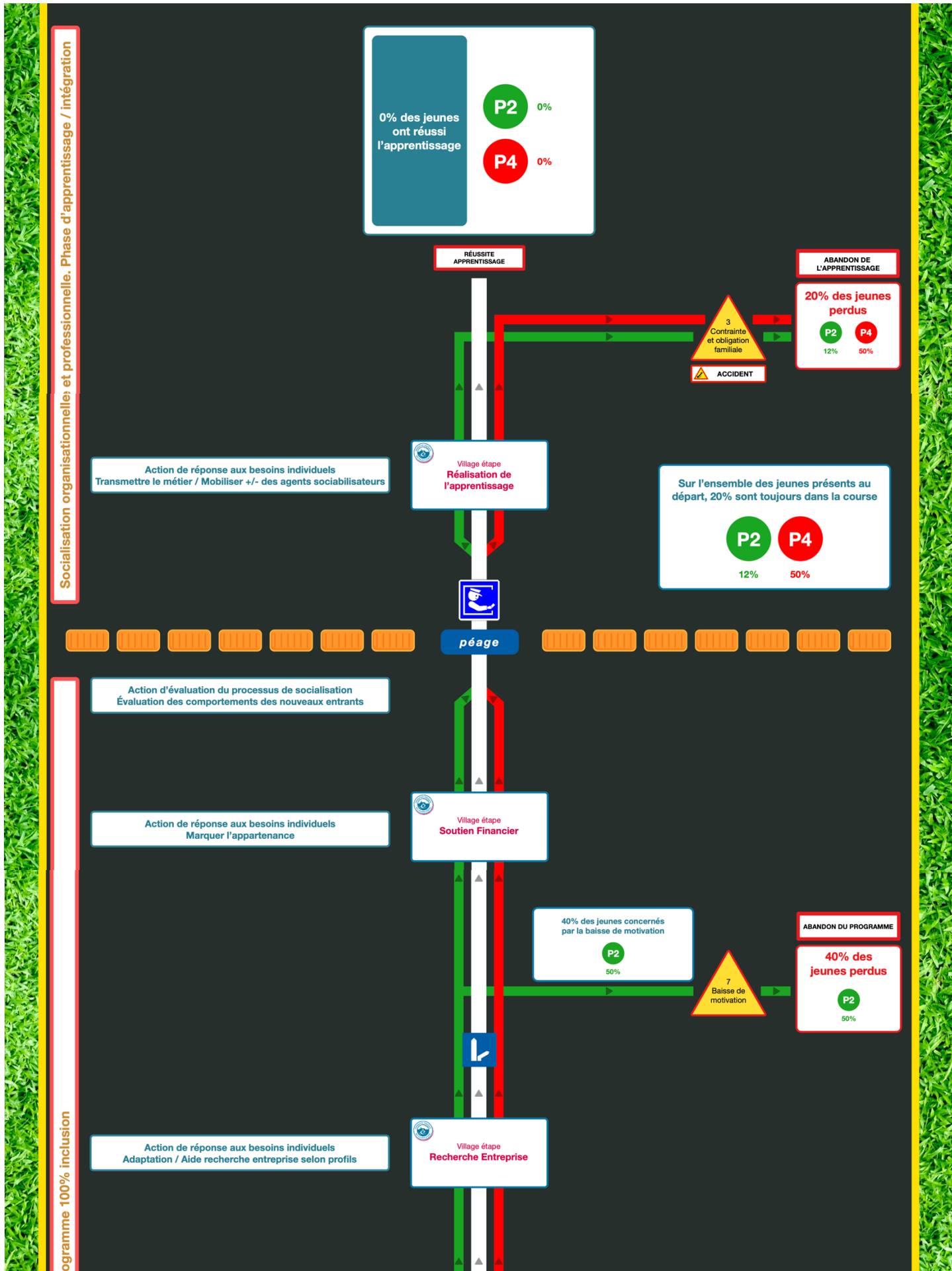
Trajectoire région et profils /	% des jeunes ayant emprunté la trajectoire (sur les 66)	PDL	IDF	Occitanie	PACA	P1	P2	P3	P4
Trajectoire « départementale »	(10/66) = 15%	40%	60%				80%		20%

Tableau 45 : Résultats de la trajectoire « départementale »

Bilan trajectoire / profils	Réorientation	Abandon 100%	Abandon apprentissage	Stop 100%	Stop apprentissage	Réussite apprentissage
P2		88%	12%			
P4		50%	50%			
Au total		80%	20%			

Nous modélisons la trajectoire « départementale » au travers de la figure 31.

Figure 31 : Trajectoire « départementale »



Action de création d'un environnement favorable à la socialisation. Faire comprendre les règles
Action de réponse aux besoins individuels
Mobilisation +/- importante des agents socialisateurs

Village étape
Acquisition des codes

ABANDON DU PROGRAMME

40% des jeunes perdus
P2 38% P4 50%



Action de compréhension du souhait professionnel futur
Action de réponse aux besoins individuels
Transmettre le métier Mobiliser +/- les agents socialisateurs

Village étape
Choix métier

Action de création d'un environnement favorable à la socialisation

Village étape
Présentation théorique, Compagnons, métier

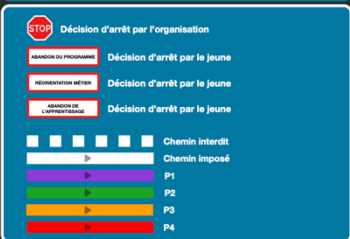
20% des jeunes concernés
P2 25%



Actions de compréhension du passé et des besoins présents (D'où il vient / où il veut aller)

15% des jeunes sur la ligne de départ
P2 80% P4 20%

LÉGENDE



Tout comme pour les trajectoires précédentes, nous illustrons la trajectoire « départementale » en prenant l'exemple de deux jeunes, l'un associé au profil 2 (n°21) ayant emprunté la trajectoire 1 puis 7 et l'autre au profil 4 (n°54) ayant rencontré la situation 3 lors du programme 100%.

Vignette 10 : exemples des trajectoires « départementale »

Trajectoire du jeune n°21 (P2)

K.N. est un jeune de 17 ans qui s'est inscrit aux Compagnons du Devoir pour qu'ils lui donnent un « *petit coup de pouce* ». Il a arrêté l'école en 3^{ème}, est placé en foyer et a tenté la formation d'ébénisterie dans un lycée professionnel mais n'a pas poursuivi puisque l'école était trop loin de son lieu de vie. Son éducatrice lui a parlé des Compagnons et il a décidé de se lancer. Il était tellement impatient de découvrir les métiers qu'il a demandé à la référente s'il était possible de passer plus vite à la découverte en atelier « *ce n'est pas que je n'aime pas ce qu'on fait, parler des Compagnons et tout mais j'ai trop hâte de découvrir les métiers. [...] Regardez, par la fenêtre, vous voyez ? Moi j'aime les trucs historiques. Le bois là et la pierre, ils étaient là avant nous et ils seront là après nous. Je veux voir les métiers qui marquent l'histoire* ». Les étapes se passent bien, il souhaite exercer le métier de tailleur de pierre et passe à la recherche d'entreprises en ayant plusieurs outils « *on nous a expliqué comment être devant un patron, comment se présenter, se tenir...* ». Malgré cette préparation, K.N. se voit refuser sans cesse un stage et un contrat d'apprentissage alors qu'il consacre beaucoup de temps à sa recherche : « *c'est démoralisant les entreprises me disent toujours non* ». Une entreprise relancée par téléphone lui parle même « *méchamment* » et lui demande de ne plus relancer : « *ils m'ont dit : si on ne répond pas, c'est qu'on n'est pas du tout intéressé par votre profil* ». K.N. découragé a préféré quitter le programme, n'ayant pas trouvé de contrat d'apprentissage.

Trajectoire du jeune n°54 (P4)

S. est un jeune de 17 ans qui a abandonné un CAP en hôtellerie et restauration pendant la période du COVID car il n'avait pas trouvé d'entreprise. Il a décidé de changer et de découvrir les métiers de bouche au travers du programme des Compagnons. Il présente quelques difficultés avec la justice « *mardi, je n'ai pas pu venir car je devais aller chercher ma lettre au tribunal pour le jugement* » mais est très motivé pour devenir « *plus stable* ». Les activités proposées par les Compagnons telles que la visite des monuments de Paris reliées aux métiers, la

présentation de parcours de vie de chacun lui ont beaucoup plu, mais ce qu'il a préféré, c'est la découverte du métier en atelier. Il estime que quitter le quartier pour lui sera « *dur mais bien* » et souligne que « *ça ne sera pas un frein, je dois maintenant construire ma vie* ». Cependant, il a préféré, au bout de quelques semaines, ne plus poursuivre le programme indiquant une nécessité immédiate de passer le permis de conduire. Le jeune n'a pas souhaité s'exprimer sur les raisons relatives à ce choix mais a laissé entendre qu'elles étaient intimement reliées à une contrainte familiale : « *je dois passer le permis pour ma mère* ».

- **La trajectoire « Voie sans issue »**

La quatrième trajectoire que nous conceptualisons est celle de la « voie sans issue ». Ce nom est relatif au fait que les jeunes prennent la route en sachant pertinemment qu'elle ne les conduira à aucune issue au sein de l'organisation.

Nous pouvons décrire cette trajectoire en partant des situations qui la composent tout en relevant que, tous les jeunes qui l'ont empruntée ont échoué au cours du programme 100% inclusion. Ainsi, l'ensemble des jeunes ont abandonné ou été stoppés par les Compagnons et n'ont pas passé l'étape de l'entrée en apprentissage (péage sur notre schéma).

Les jeunes qui s'orientent dans cette trajectoire le font, soit par obligation (et sans envie) en étant contraints par les organismes prescripteurs qui les orientent, soit par intérêt (obtenir une remise de peine, toucher l'enveloppe à la fin du programme). Ils ne présentent pas de réelle motivation à construire un projet professionnel.

Ceci va se traduire, notamment, par la présence de la situation 1 dans cette trajectoire, rencontrée pour 54% des jeunes qui l'empruntent. En effet, rester assis sur une chaise en écoutant des présentations telles que celles sur les Compagnons conduisent les jeunes à s'endormir ou ne pas respecter les intervenants. À titre d'exemple, lors de nos observations, certains jeunes refusaient d'enlever leur casquette, montraient qu'ils s'endormaient sur la chaise, prenaient leur téléphone, répondaient à l'intervenante et décidaient de ne pas participer. Un jeune s'est même levé et a demandé à parler immédiatement à la référente afin de lui faire comprendre qu'il n'était là que pour la découverte pratique du métier. Elle lui a demandé de retourner assister à la présentation.

Les jeunes empruntant cette trajectoire peuvent faire face à de fortes tensions d'appartenance (situation 4) pendant le programme. Ainsi, 69% d'entre eux et plus précisément 90% de jeunes du profil 4 ayant intégré la trajectoire ont rencontré cette tension. En effet, l'existence de règles au sein de la communauté telles que celles vestimentaires étaient aux antipodes de celles de leur quartier. Par conséquent, les jeunes ont connu des sanctions immédiates (situation 5) de la part des différents agents socialisateurs au travers de remarques, punitions, jeux. Un jeune a même abandonné le programme à la suite d'une réflexion d'un formateur sur sa casquette.

Pour les jeunes qui ont réussi à passer ces tensions, l'étape de la recherche d'entreprise a été complexe. En effet, 92% des jeunes de la trajectoire sont passés par la situation 7 « manque de motivation » dont 90% des profils 4 et 100% des profils 2. Concrètement, cela s'est traduit par une absence totale de proactivité dans cette tâche (ne pas chercher d'entreprise, être absent de manière récurrente, ne pas assister aux moments d'aide pour rechercher une entreprise). 15% des jeunes de la trajectoire ont abandonné à cette étape (dont 67% associés au profil P2) et 46% ont été stoppés par les Compagnons pour manque d'investissement (33% des jeunes P2 de la trajectoire et 50% des jeunes P4). Pour les jeunes qui ont continué le programme en ayant obtenu un stage (31% des jeunes de la trajectoire dont 40% des jeunes P4 de la trajectoire), ils ont tous abandonné le programme à la situation 6 (instrumentalisation du programme à d'autres fins), après avoir obtenu l'enveloppe financière de fin du programme et/ou la remise de peine s'ils avaient des soucis avec la justice (Tableau 47 : résultats de la trajectoire voie sans issue).

Le tableau 46 permet de souligner que 20% des jeunes accueillis dans le 100% inclusion vont emprunter cette trajectoire, dont 23% de jeunes associés au profil 2 et 77% de jeunes associés au profil 4. Cette trajectoire s'est déroulée en région PACA (39%), IDF (38%) et PDL (23%) ce qui s'explique par le type de profils accueillis au sein de ces régions (profils P4 en grande difficulté, notamment issus de la Protection Judiciaire de la Jeunesse) et par le type d'aide proposé aux jeunes, avec, en région PACA un fonctionnement d'assistantat, conduisant les jeunes à une relative passivité face à leur parcours.

Tableau 46 : Décomposition de la trajectoire « voie sans issue » selon les régions et les profils concernés

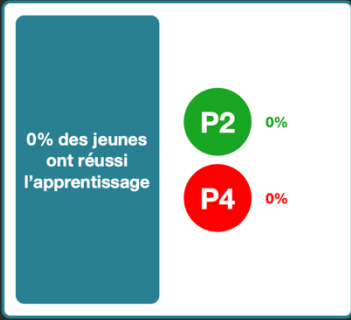
Trajectoire / région et profils	% des jeunes ayant emprunté la trajectoire (sur les 66)	PDL	IDF	Occitanie	PACA	P1	P2	P3	P4
Trajectoire « voie sans issue »	(13/66) = 20%	23%	38%		39%		23%		77%

Tableau 47 : Résultats de la trajectoire « voie sans issue »

Bilan trajectoire / profils	Réorientation	Abandon 100%	Abandon apprentissage	Stop 100%	Stop apprentissage	Réussite apprentissage
P2		67%		33%		
P4		50%		50%		
Au total		54%		46%		

Nous schématisons la trajectoire voie sans issue au travers de la figure 32.

Figure 32 : Trajectoire « voie sans issue »



ÉCHEC APPRENTISSAGE



péage

Action d'évaluation du processus de socialisation
Évaluation des comportements des nouveaux entrants

ABANDON DU PROGRAMME



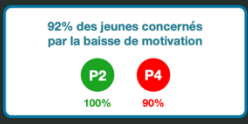
Dernière sortie avant péage

Action de réponse aux besoins individuels
Marquer l'appartenance

Village étape
Soutien Financier



ABANDON DU PROGRAMME



Action de réponse aux besoins individuels
Adaptation / Aide recherche entreprise selon profils

Village étape
Recherche Entreprise

ABANDON DU PROGRAMME



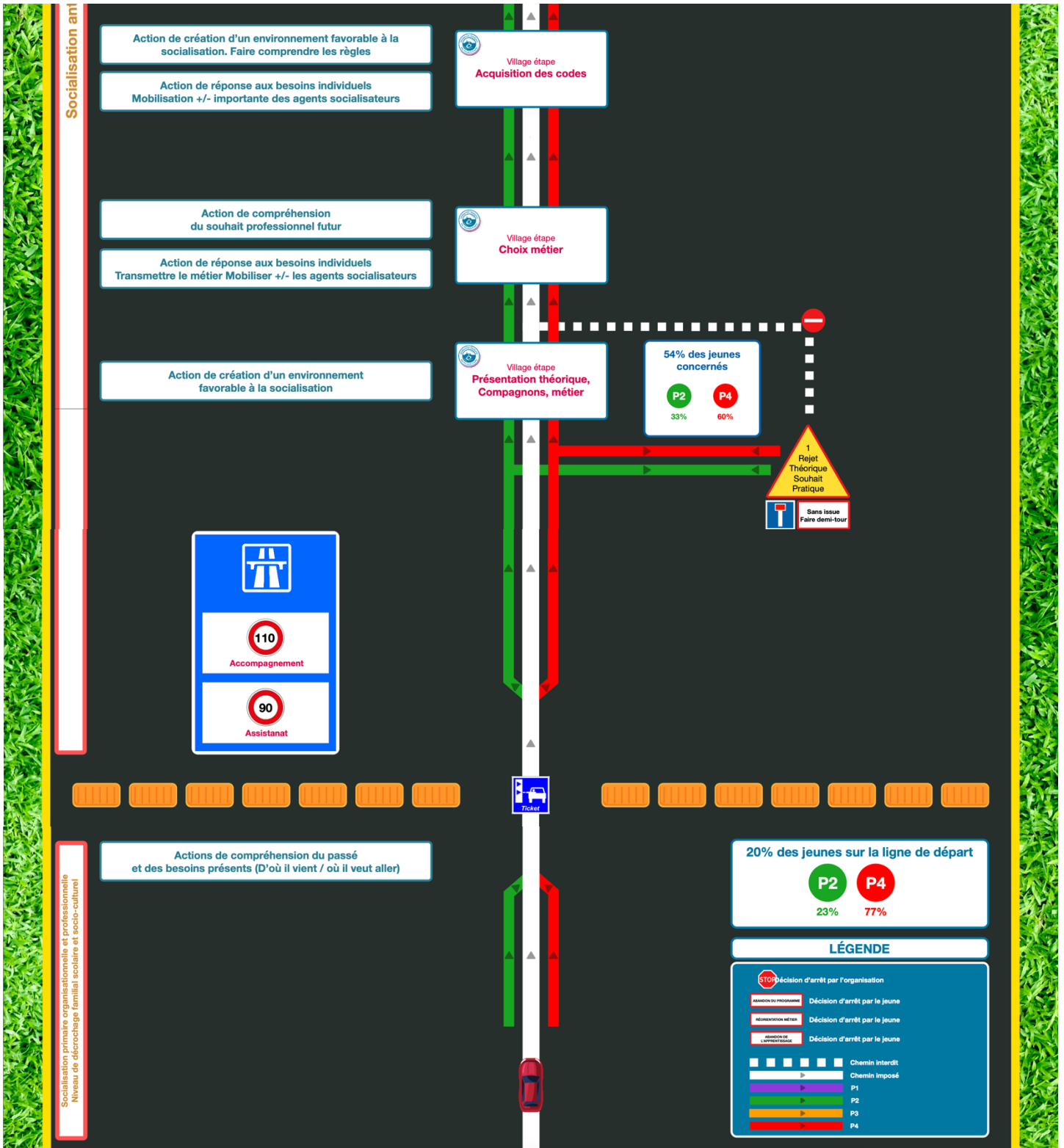
Action d'évaluation des comportements des nouveaux entrants
(Respect des règles)



Acquiesce ou en cours

Difficultés

icipée organisationnelle et professionnelle. Programme 100% clusion



Nous prenons l'exemple de deux jeunes ayant emprunté cette trajectoire, dont le n°29 (P2) (trajectoire situation 1 et 7 puis abandon) et le n°42 (P4) (trajectoire 4,5,7,6 puis abandon).

Vignette 11 : exemples des trajectoires « voie sans issue »

Trajectoire du jeune n°29 (P2)

T.S. est un jeune de 16 ans, qui a abandonné le lycée pour causes d'absences répétées « *je me suis retrouvé sans rien* ». Il est alors orienté vers l'espace dynamique d'insertion (EDI) qui lui conseille d'aller effectuer le programme 100% inclusion chez les Compagnons « *je ne connaissais pas du tout et c'est eux qui m'ont dit d'y aller* ». Il vise alors le métier de plombier estimant que c'est un métier qui permet de bien gagner sa vie. Le jeune semble ne pas être ravi d'être chez les Compagnons. À notre question « *c'est quoi pour toi les Compagnons ?* » il répond : « *c'est un CFA mais qui a l'air super strict. Je ne sais pas si j'arriverai à tenir jusqu'au bout parce qu'apparemment, il y a des cours du soirs aussi ?* ». Ainsi, ses craintes sont présentes dès le début de la découverte du programme. Il dit avoir trouvé la première étape de découverte des Compagnons assez longue « *j'ai eu l'impression d'être pris pour un cassos, moi, je sais ce que je veux faire, je connais mon niveau et on me fait passer des dictées ?* » et préférerait « *attaquer directement par le métier* ». Malgré tout, il reste présent tout au long des étapes, jusqu'à ce que la recherche d'entreprise arrive. Le jeune prend alors conscience qu'il s'agit de l'étape permettant d'intégrer, par la suite, les Compagnons en apprentissage. Or, il n'est pas motivé pour intégrer les Compagnons, il n'effectuera pas de recherche d'entreprise et préférera abandonner le parcours.

Trajectoire du jeune n°42 (P4)

B.K. est un jeune de 17 ans, envoyé par la mission locale. Il dit « *détester l'école et tout ce qui s'en rapproche* ». Il explique que sa volonté est de faire le programme « 100% inclusion » pour découvrir un métier, celui de plombier, qui l'intéresse fortement pour « *gagner un max de tunes* ». Il vient aux différents rendez-vous organisés par le référent régional lorsqu'il le souhaite et indique avoir beaucoup de pannes de réveils à cause de nuits dédiées aux jeux vidéo en ligne avec ses amis, qui le découragent, d'ailleurs, de poursuivre en lui indiquant : « *qu'en continuant comme ça il ne pourra plus jouer aux jeux vidéo avec eux* ». Il empêche parfois le référent de faire des activités, lui apprend des nouveaux mots tels que « *bédaver* » pour faire rire la classe, ne respecte pas les consignes, ne rend pas les exercices demandés (tels que ceux

dédiés à la recherche de métier). Il est alors sanctionné par le référent qui lui demande de venir à des moments supplémentaires pour des temps d'échange en tête à tête. À cette occasion, le référent l'invite à ne pas poursuivre, s'il le désire, et lui propose d'être réorienté vers sa mission locale. Mais le jeune souligne qu'il « *souhaite aller au bout* ». La phase de recherche d'entreprise est cruciale, le jeune ne montre aucune proactivité mais demande tout de même de poursuivre le programme. Le référent accepte mais, une fois que le jeune obtient l'enveloppe financière de fin de parcours, il quitte les Compagnons et ne donne plus de nouvelle.

Cette trajectoire montre donc que, certains jeunes présents dans le 100% inclusion n'étaient pas prêts à emprunter la trajectoire imposée en étapes (et à en respecter les consignes), qu'ils n'étaient pas toujours motivés ou qu'ils étaient motivés pour de mauvaises raisons, ceci se traduisant par des comportements inadaptés et une non-réponse aux attentes organisationnelles.

- **La trajectoire « Chemin de randonnée »**

La dernière trajectoire relevée, au travers de nos données, est appelée « chemin de randonnée » puisqu'elle fait écho à la nécessité, tout au long du trajet, de recharger les batteries afin d'arriver à destination, à la vitesse de déplacement qui laisse entendre une vitesse réduite, ainsi qu'aux conditions d'accès qui peuvent être difficiles selon la météo (qui viennent augmenter le temps de trajet). La trajectoire « imposée », en blanc sur notre schéma, peut être considérée comme trop rapide par les jeunes qui, même s'ils présentent une motivation importante et des signaux de proactivité, vont rencontrer des difficultés sur leur trajet.

Nous proposons de décomposer cette trajectoire selon les trois profils (P2, P3 et P4) qui l'ont empruntée.

Les jeunes du profil 2 ayant adopté la trajectoire chemin de randonnée ont connu pour seule situation de tension, au cours du programme 100% inclusion, la situation 7 « baisse de proactivité », lors de l'étape de la recherche d'entreprise (20% des P2 de la trajectoire, concernés). Ils ont ainsi nécessité du temps pour trouver une entreprise mais ont persévéré et ont tous fini par trouver. L'ensemble des jeunes du profil 2 sont alors entrés en apprentissage. Au cours de l'apprentissage, 20% d'entre eux ont connu la situation 1 « rejet des tâches

dévalorisantes » ne comprenant pas que l'exercice du métier en entreprise puisse différer à ce point de celui en atelier et notamment d'un point de vue des tâches à réaliser. Ainsi, passer le balai pouvait être perçu comme une punition de la part du patron.

Par la suite, les jeunes du profil P2 ont connu, pour 60% d'entre eux au sein de cette trajectoire, la situation 8 « rythme d'alternance trop soutenu ». Pour rappel, cette situation évoque les tensions relatives à l'ensemble des tâches à effectuer entre entreprise et centre de formation mais également la localisation éloignée du lieu d'entreprise ou de formation, conduisant à une fatigue du jeune. Nous notons qu'aucun jeune du profil 2 n'a abandonné face à cette situation mais qu'ils ont persévéré en tentant d'être proactif pour résoudre cette tension (trouver une autre entreprise, négocier avec son patron, ...). Finalement, la dernière situation à laquelle ont pu être confrontés les jeunes (60% des P2) est celle de la « baisse de motivation » (situation 7) lors de la fin de première année d'apprentissage lorsque le patron attendait plus d'autonomie de la part du jeune. Ainsi, alors que les jeunes avaient déjà connu des tensions dans le rythme d'alternance, ils rencontraient des attentes qui pouvaient leur sembler totalement incohérentes avec les efforts déjà fournis. Ils préféreraient alors, pour l'ensemble d'entre eux, abandonner l'apprentissage. À noter que les 40% restants n'ayant pas rencontré cette dernière situation ont réussi l'apprentissage et ont obtenu leur diplôme.

Les jeunes du profil 3 ont connu exactement la même trajectoire que les jeunes du profil 2 jusqu'à l'entrée en apprentissage avec 60% concernés par la situation 7 lors de la recherche d'entreprise. En effet, la barrière de la langue et les freins administratifs ne favorisaient pas l'acceptation des entreprises pour un contrat d'apprentissage. Lors de l'apprentissage, ils n'ont pas été confrontés à la situation 1 de rejet des tâches puisqu'ils étaient très heureux d'avoir pu décrocher un apprentissage et ne rechignaient aucune des tâches confiées. Cependant, pour l'ensemble des jeunes de ce profil (100%), le rythme d'apprentissage s'est avéré être trop soutenu (en plus des cours de français langue étrangère suivis, des démarches administratives toujours en cours, ...) les conduisant à persévérer, non sans mal pour 80% d'entre eux ou les conduisant à abandonner (20%) au cours de cette situation 8. Pour les jeunes ayant continué le parcours, la demande de proactivité, reliée à la nécessité d'être plus autonome en fin de première année d'apprentissage, a conduit 40% d'entre eux à une baisse de motivation (situation 7) parmi lesquels 20% ont décidé de stopper l'apprentissage. Finalement, ce sont 60% des jeunes du profil 3, ayant emprunté cette trajectoire, qui ont réussi à obtenir leur CAP (Tableau 49 : résultats de la trajectoire chemin de randonnée).

Enfin, le dernier profil ayant connu cette trajectoire « chemin de randonnée » est le profil 4. Contrairement aux deux autres profils ayant pris cette trajectoire, le profil 4 peut connaître plusieurs situations de tension au cours du programme « 100% inclusion » parmi lesquelles la situation 1 (pour 20% des P4), les situations 4 et 5 (pour 40% d'entre eux) et la situation 7 (20% des P4). Nous revenons, plus précisément, sur la situation 4 et 5 dans ce cas puisque les jeunes ayant emprunté cette trajectoire étaient motivés pour intégrer les Compagnons en acceptant les règles mais présentaient plusieurs difficultés relatives à leurs socialisations primaires. Nous rappelons l'exemple du jeune qui cachait son jean sous son jogging pour venir chez les Compagnons. Malgré l'existence de ces situations de tension dans le programme, l'ensemble des jeunes P4 ayant intégré cette trajectoire ont réussi à passer en apprentissage.

Lors de l'apprentissage, ils ont très fortement été concernés par la situation 1 (80% d'entre eux) en considérant que les tâches ingrates leur étaient confiées afin de les discriminer. Ils ont tout de même accepté de les réaliser suite à plusieurs explications de la part des différents patrons (nécessité d'avoir un chantier propre, intérêt de connaître toutes les facettes du métier, ...).

80% ont ensuite rencontré la situation 8 de rythme d'apprentissage trop soutenu. Tout comme les profils précédents, les temps de trajets, le contenu des cours représentait une grande charge de travail parfois trop conséquente. C'est pour cette raison que 20% des jeunes P4 ont décidé d'abandonner l'apprentissage à cette étape. Pour les jeunes restants, 80% ont été finalement confrontés à la difficulté de réponse à l'attente de proactivité de la part de leur patron telle que la montée en autonomie pour prendre des initiatives, charger le camion (situation 7). Ainsi, 20% ont préféré abandonner l'apprentissage et 40% ont été licenciés par leur entreprise (notamment à la suite d'absences répétées). Les 20% restants ont réussi à obtenir leur diplôme.

Au travers du tableau 48, nous comprenons que ce sont 23% des jeunes de l'ensemble du programme qui ont emprunté cette trajectoire constituée de 33% de jeunes P2, 34% de jeunes P3 et 33% de jeunes P4. De plus, cette trajectoire s'est surtout déroulée en région IDF (74%), ce qui peut s'expliquer par le fait que c'est dans cette région que ces profils P2, P3, P4 ont réussi à passer l'étape de l'apprentissage.

Tableau 48 : Décomposition de la trajectoire « chemin de randonnée » selon les régions et les profils concernés

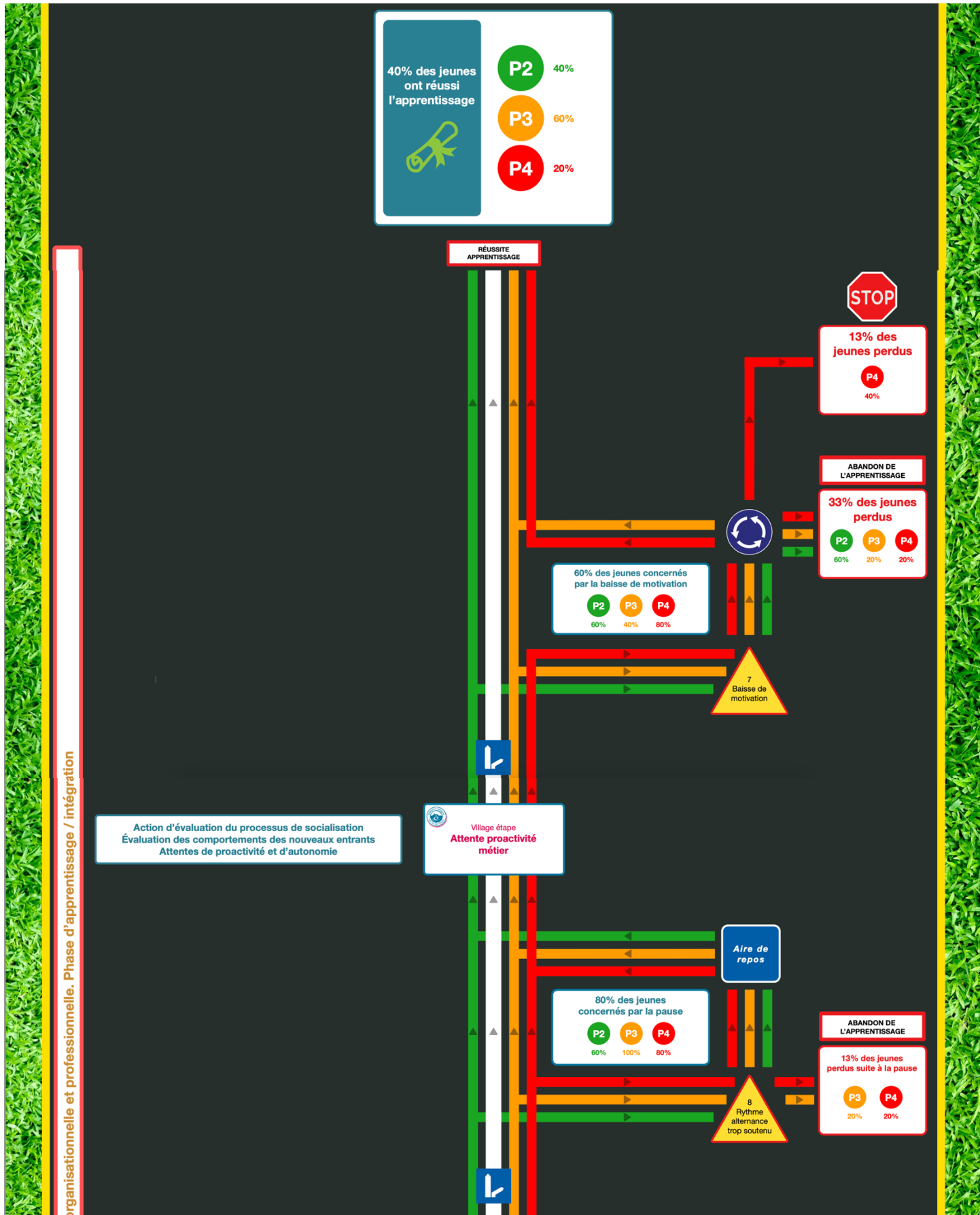
Trajectoire / région et profils	% des jeunes ayant emprunté la trajectoire (sur les 66)	PDL	IDF	Occitanie	PACA	P1	P2	P3	P4
Trajectoire «chemin de randonnée»	(15/66) = 23%	13%	73%	7%	7%		33%	34%	33%

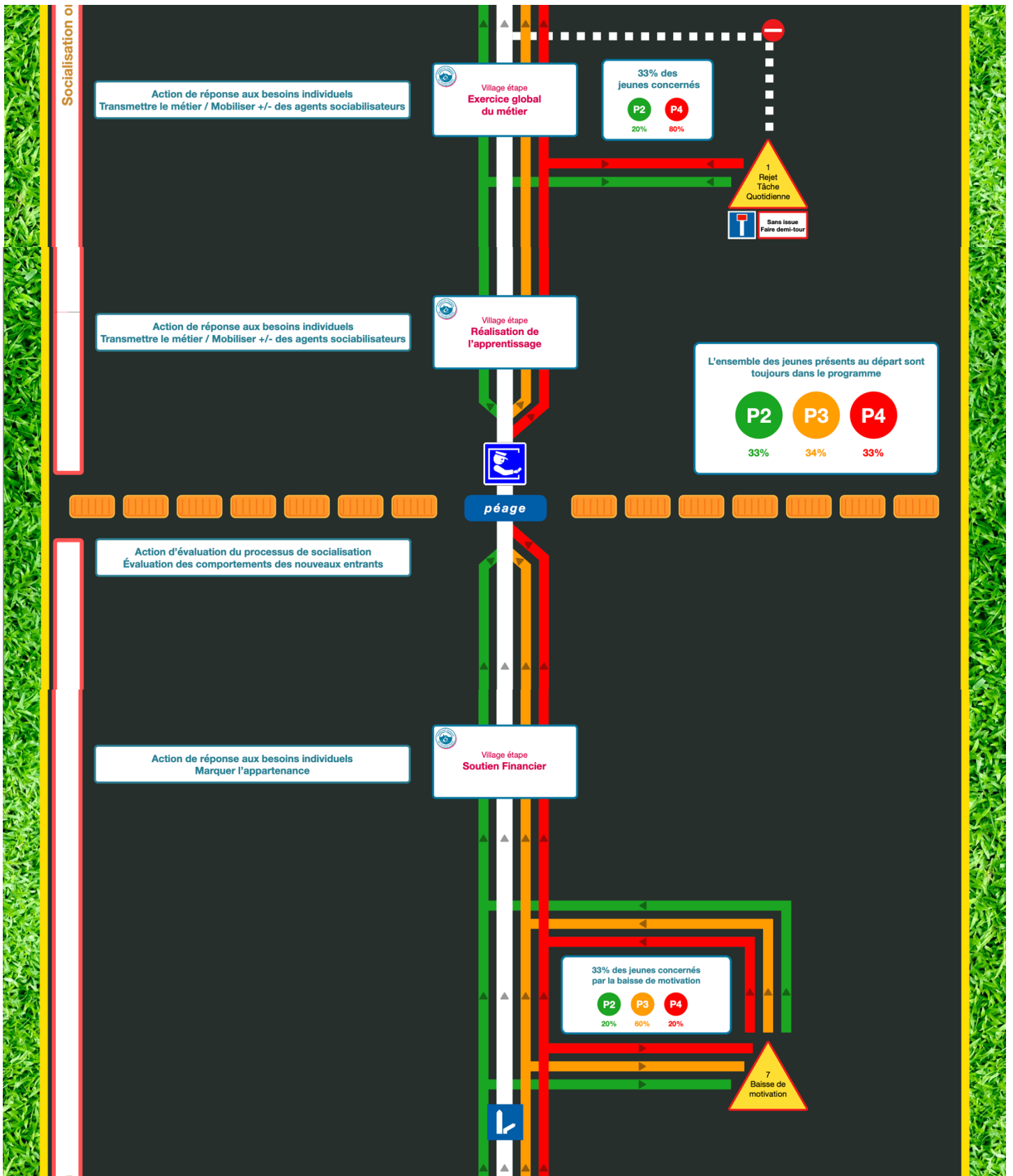
Tableau 49 : Résultats de la trajectoire « chemin de randonnée »

Bilan trajectoire / profils	Réorientation	Abandon 100%	Abandon apprentissage	Stop 100%	Stop apprentissage	Réussite apprentissage
P2			60%			40%
P3			40%			60%
P4			40%		40%	20%
Au total			47%		13%	40%

Finalement, nous constatons qu'il s'agit d'une trajectoire au sein de laquelle le rythme des organisations (tant l'entreprise que l'organisme de formation) est en tension avec le rythme du jeune. Nous représentons graphiquement la trajectoire au travers de la figure 33.

Figure 33 : Trajectoire « chemin de randonnée »





Action de réponse aux besoins individuels
Adaptation / Aide recherche entreprise selon profils

Action d'évaluation des comportements des nouveaux entrants
(Respect des règles)

Action de création d'un environnement favorable à la socialisation. Faire comprendre les règles

Action de réponse aux besoins individuels
Mobilisation +/- importante des agents socialisateurs

Action de compréhension
du souhait professionnel futur

Action de réponse aux besoins individuels
Transmettre le métier Mobiliser +/- les agents socialisateurs

Action de création d'un environnement favorable à la socialisation

Actions de compréhension du passé
et des besoins présents (D'où il vient / où il veut aller)

Village étape
Recherche Entreprise

Village étape
Acquisition des codes

Village étape
Choix métier

Village étape
**Présentation théorique,
Compagnons, métier**

Accès ou en cours



13% jeunes concernés
par des tensions
identitaires
P4
40%

7% des
jeunes concernés
P4
20%

23% des jeunes sur la ligne de départ

P2 33% **P3** 34% **P4** 33%

LÉGENDE

- Décision d'arrêt par l'organisation
- ABANDON DU PROGRAMME Décision d'arrêt par le jeune
- RECONSTRUCTION MÉTIERS Décision d'arrêt par le jeune
- ABANDON DE L'EMPLOI/STAGIAIRE Décision d'arrêt par le jeune
- Chemin interdit
- Chemin imposé
- P1
- P2
- P3
- P4

5 Sanction
Immédiate



4 Tensions
Identitaires

1 Rejet
Théorique
Souhait
Pratique

Sans issue
Faire demi-tour

Nous exposons l'exemple de trois jeunes ayant emprunté cette trajectoire, dont le n° 28 (P2), le n° 31 (P3) et le n° 36 (P4).

Vignette 12 : exemples des trajectoires « chemin de randonnée »

Trajectoire du jeune n°28 (P2)

A.I. est un jeune qui vit avec sa mère, il a deux petits frères dont il s'occupe très souvent. Il a fait une seconde générale qu'il n'a pas souhaité poursuivre et ensuite il a fait une prépa apprentissage (CMA) au sein de laquelle il a rencontré les Compagnons. Sans idée métier, il a alors découvert le métier de charpentier qui lui a tout de suite plu, d'ailleurs, il a commencé avant même qu'on ne le lui demande, à chercher une entreprise : *« j'aimerais bien faire charpentier mais déjà, j'ai commencé à appeler des entreprises pour faire des stages, j'ai appelé 12 entreprises et ils m'ont dit comme quoi ils ne recrutaient pas. Ni de stage, ni de contrat d'apprentissage à cause du corona »*. Les Compagnons l'ont aidé et il a trouvé une entreprise très rapidement mais assez éloignée de son lieu de vie, en internat chez les Compagnons : *« le trajet est grave long »*. Malgré cela, il n'abandonne pas et essaye de tenir. Au cours de la seconde année d'apprentissage, son patron lui demande d'être plus autonome, de participer à de gros chantiers localisés un peu plus loin en équipe restreinte. Le jeune décide alors que cet apprentissage devient trop énergivore et il décide de rompre son contrat d'apprentissage : *« je n'en pouvais plus, c'était un rythme effréné et j'étais tout le temps fatigué, donc j'ai dit stop »*.

Trajectoire du jeune n°31 (P3)

S.A. est un jeune qui est arrivé en France il y a quelques années, il est suivi par une structure appelée EDI qui lui a conseillé d'entrer dans le programme 100% inclusion. Il est très motivé et souhaite s'orienter vers l'électricité. On lui indique alors que la formation serait à Lille, ce qui ne lui pose aucun problème : *« il faut être mobile quand on sait ce qu'on veut faire »*. Après avoir passé toutes les étapes sans aucune difficulté, accompagné de la référente régionale en IDF, il sait que l'étape décisive sera la recherche d'entreprise. Il décide alors d'appeler toutes les entreprises qu'il trouve afin de demander un contrat d'apprentissage. Il reçoit de très nombreux refus qui le stressent énormément : *« c'est hyper démotivant de n'avoir que des retours négatifs »* mais est aidé, une nouvelle fois par la référente régionale qui finit par lui trouver un contrat. Il part ainsi en apprentissage à Lille. Malgré un rythme d'apprentissage soutenu avec des difficultés d'apprentissage et de compréhension liées au français *« j'ai pas*

le temps de trop retenir, parce que déjà j'ai un peu de mal avec le français », il persévère et obtient son CAP, avec le soutien des Compagnons.

Trajectoire du jeune n°36 (P4)

H.M. vit dans une zone QPV de la banlieue parisienne, il entre chez les Compagnons sur les conseils de sa mission locale, en ayant le souhait de découvrir le métier de couvreur. Il dit qu'il « *préfère être en extérieur qu'en intérieur* » et souligne que l'école n'était pas faite pour lui. La seule école qu'il accepte de faire est en alternance dans « *un métier qui bouge* ». Il ne rencontre aucune difficulté dans le cadre du programme « 100% inclusion » et est aidé pour trouver une entreprise rapidement : « *vraiment, on ne peut pas dire mais l'accompagnement, chez vous, il a été top, on m'a aidé tout le temps et je vous remercie, enfin surtout L. (la référente régionale)* ». L'entrée en apprentissage se passe finalement un peu moins bien que prévu, le jeune souligne quelques tâches qu'il n'aime pas exercer et indique le dire à son patron : « *moi, j'ai voulu comprendre pourquoi on me demandait de toujours nettoyer le chantier et le patron il m'a dit que à mon âge, c'est comme ça aussi qu'il apprenait le métier. Mais bon, on nous exploite je trouve, on va nous faire passer le balai sur le chantier pour le nettoyer, moi, je suis pas là pour faire ça* ». La difficulté à tenir le rythme se fait rapidement sentir, lorsque les chantiers en entreprise se multiplient et que les examens arrivent, le jeune perd alors de la motivation et ne se sent pas toujours compétent « *j'ai du mal à apprendre, on me montre mais j'avoue que je retiens mal, pourtant j'essaye* ». Le jeune prend alors de plus en plus de distance avec l'entreprise et est très régulièrement absent. Il ne répond pas au téléphone et en vient à parler très mal à son patron qui décide, après cette grande baisse de motivation traduite par une non-proactivité, de mettre fin au contrat d'apprentissage.

Pour finaliser notre analyse, nous choisissons de changer de perspective en nous demandant quelles sont les trajectoires les plus empruntées par chaque profil. Ceci nous conduit à identifier des « macro-trajectoires » pour chaque profil. Nous nous appuyons sur la tableau 50 suivant.

Tableau 50 : Répartition des trajectoires selon les profils

Trajectoire / région et profils	Trajectoire autoroute	Trajectoire itinéraire bis	Trajectoire départementale	Trajectoire voie sans issue	Trajectoire chemin de randonnée	Total en %
P1	76%	24%				100%
P2	12%	24%	32%	12%	20%	100%
P3	17%				83%	100%
P4		5%	11%	56%	28%	100%

- **La trajectoire « autoroute », macro-trajectoire pour le profil 1 « Accompagné »**

Le profil 1 a pu être confronté à une macro-trajectoire, celle de l'« autoroute ». En effet, 76% des jeunes du profil 1 ont emprunté cette trajectoire (contre 24% pour la trajectoire rallye). Les profils 1 étaient les plus proches des profils classiquement accueillis chez les Compagnons (des jeunes souhaitant s'orienter l'apprentissage d'un métier manuel plutôt que dans une voie générale et dont le décrochage scolaire, relativement proche, était relié à cette envie), ils présentaient un fort accompagnement de la part des membres de leur socialisation primaire, notamment leur famille. Ainsi, pour les jeunes qui arrivaient chez les Compagnons en ayant une idée précise (et alignée) du métier qu'ils souhaitaient exercer, le programme « 100% inclusion » était vécu comme une possibilité de découvrir, plus en détail, le centre de formation des Compagnons, prolongeant les journées de portes ouvertes. Les acquis de la socialisation primaire permettaient aux jeunes de ne nécessiter qu'un faible besoin d'accompagnement de la part des agents socialisateurs en interne. En étant motivé, en connaissant en amont les Compagnons et en étant accompagné par sa propre famille pour trouver des stages ou un contrat d'apprentissage, la trajectoire se voulait être linéaire, sans accros et rapide, comparativement aux autres trajectoires identifiées.

- **La trajectoire « départementale », macro-trajectoire pour le profil 2 « Autonome »**

32% des jeunes identifiés comme appartenant au profil 2 ont emprunté la trajectoire « départementale ». Les jeunes P2 ayant pris cette trajectoire étaient motivés et très proactifs dans leur parcours. Cependant, des événements externes (situation 3), qualifiés d'accidents (reliés en particulier au type de décrochage familial) ont conduit les jeunes à revoir leurs objectifs prioritaires, tant pendant le programme que pendant l'apprentissage. Nous soulignons également l'existence d'événements internes (situation 7) pendant le 100% inclusion tels que

le fait de ne pas trouver d'entreprise malgré une recherche très poussée (proactivité) et de forts espoirs mis dans le métier visé, conduisant finalement les jeunes à un découragement et un abandon.

Nous qualifions cette trajectoire de macro-trajectoire pour les jeunes de ce profil bien que deux autres trajectoires soient également empruntées de manière importante par les jeunes de ce profil (la trajectoire itinéraire bis pour 24% et la trajectoire chemin de randonnée pour 20%).

- **La trajectoire « chemin de randonnée », macro-trajectoire pour le profil 3 « Nouvel Arrivant »**

83% des jeunes du profil 3 ont suivi la trajectoire « chemin de randonnée ». Les jeunes de ce profil sont tous très motivés par l'idée de trouver un emploi. Le choix du métier les préoccupe peu. Lors des étapes importantes (notamment celles de la recherche d'entreprise ou de la demande de montée en autonomisation par le patron), ils vont faire preuve de proactivité, bien qu'ils puissent rencontrer des difficultés relatives aux barrières de la langue et aux freins administratifs, les ralentissant dans leur tâches à accomplir. Les jeunes de ce profil empruntant cette trajectoire nécessitent, alors, un temps d'apprentissage parfois plus long que ce que l'organisation peut leur accorder (temps supplémentaire pour trouver un contrat, temps supplémentaire pour comprendre les exercices et obtenir le CAP). Lors du programme, le temps accordé aux jeunes peut être adapté, ceci se traduit par le fait que l'ensemble de ces jeunes dans cette trajectoire (100%) arrivent à entrer en apprentissage. Lors de l'apprentissage, le temps pour apprendre est contraint par le passage du diplôme (et donc moins adaptable) ce qui génère des tensions pour les jeunes (situations 8 et 7). Ainsi, le décrochage lors de cette trajectoire (40% des jeunes P3) se déroule en phase d'apprentissage, à la suite de ces situations de tensions reliées au rythme non concordant entre les organisations et le jeune. Notons que, malgré l'existence de ces situations, 60% d'entre eux, ont réussi l'apprentissage en passant par cette trajectoire.

- **La trajectoire « voie sans issue », macro-trajectoire pour le profil 4 « Inséparable ».**

56% des jeunes du profil 4 ont emprunté la trajectoire « voie sans issue ». Les jeunes associés au profil 4 présentent un décrochage scolaire et socio-culturel important qui se traduira par l'existence de tensions identitaires relatives à ce décrochage. Pour ceux qui empruntent la trajectoire « voie sans issue », nous constatons qu'ils sont orientés vers le programme par « obligation », de la part de leurs structures, ou par volonté non reliée à des finalités de

construction d'un projet professionnel (argent, aménagement de peine). Cette « motivation cachée » ou ce manque de motivation vont se traduire par une inaction dans le parcours qui se conclura, au cours du programme, par un abandon ou un stop des Compagnons. Nous pouvons dire que les jeunes de ce profil qui empruntent cette trajectoire semblent ne pas être prêts pour engager un parcours de socialisation professionnelle et organisationnelle chez les Compagnons du Devoir. Cette trajectoire nous apprend que sans motivation (ou avec de mauvaises motivations), le programme destiné à préparer à l'entrée dans un métier et dans une organisation ne peut conduire qu'à un échec. Être intégré ne peut être fait sans la volonté du jeune. La clé ici semble être de donner envie. De plus, être intégré au sein d'une organisation, telle que celle des Compagnons, qui présente des règles en opposition avec le lieu de vie de socialisation primaire auxquels les jeunes sont fortement attachés, conduit à des tensions difficiles à résoudre.

- **La trajectoire « itinéraire bis »**

Nous ne considérons pas la trajectoire « itinéraire bis » comme étant une macro-trajectoire pour un profil de nouveaux entrants. Cependant, nous notons qu'elle est empruntée respectivement par 24% des jeunes du profil 1 et du profil 2 (et 5% des P4). Les jeunes engagés dans cette trajectoire ont pour point commun d'avoir une socialisation professionnelle inexistante (pas d'idée métier) ou en décalage avec la réalité (métier non aligné avec la réalité). Ainsi, très rapidement dans le parcours, ils vont souhaiter quitter l'organisation à la suite de la découverte réelle du métier pour prendre une autre trajectoire professionnelle. Ils ne quittent donc pas spécifiquement les Compagnons mais plutôt le métier visé. Cette trajectoire nous permet de comprendre que pour les jeunes en situation de décrochage, l'étape de découverte métier est cruciale.

2. Les facteurs conduisant aux « choix » des trajectoires : vers la prise en considération du rythme de socialisation

Cette analyse de trajectoire nous permet de mieux comprendre les facteurs conduisant les nouveaux entrants (en situation de décrochage) à emprunter certaines trajectoires comparativement à d'autres, ces trajectoires amenant à différents résultats de socialisation.

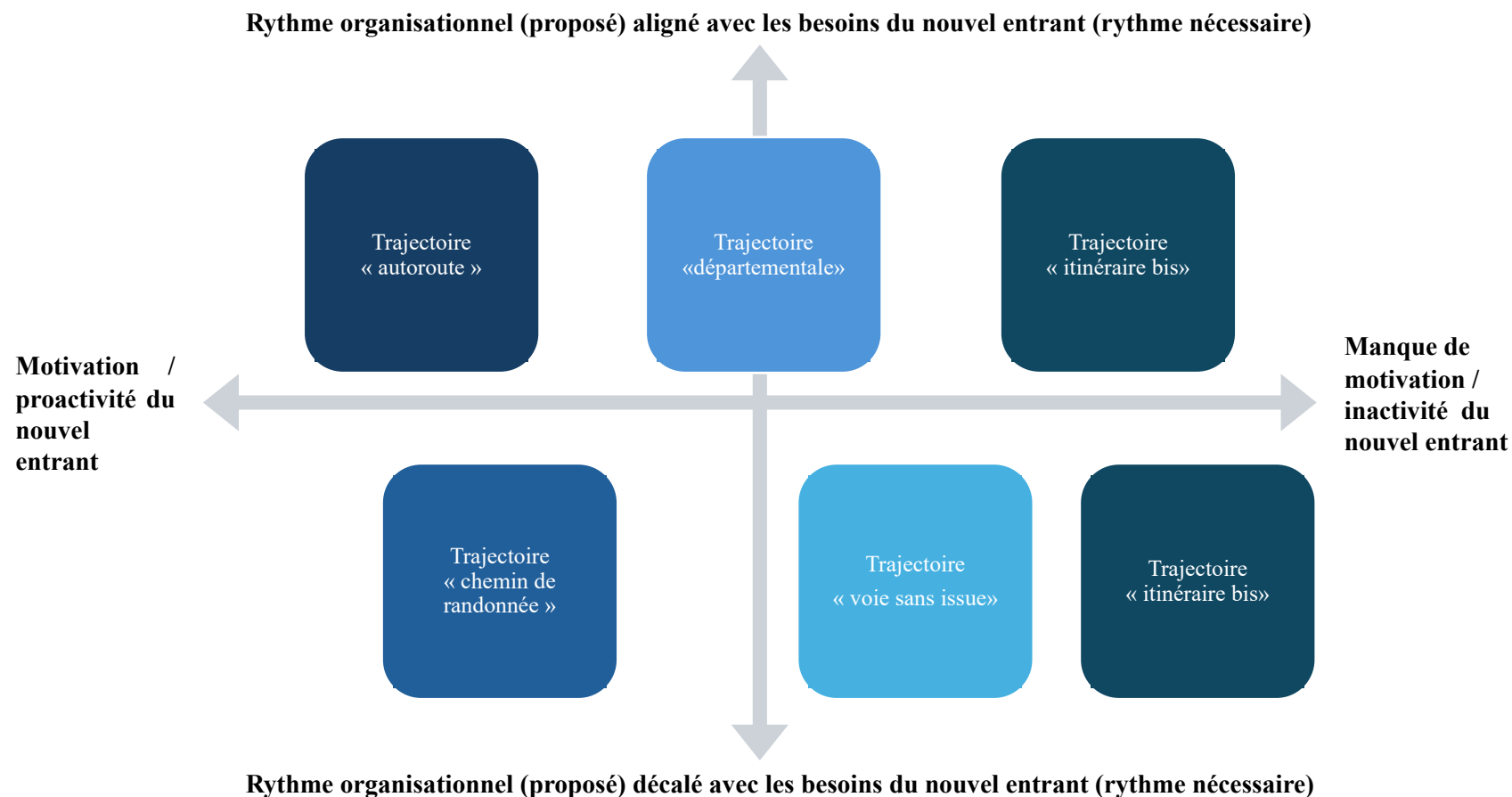
Nous pouvons positionner les trajectoires étudiées selon deux grandes catégories de facteurs :

- Les facteurs liés à l'alignement entre la trajectoire proposée par l'organisation et la trajectoire nécessaire pour le jeune. Nous pourrions parler, ici, de rythme organisationnel « proposé » cohérent avec les besoins du nouvel entrant, donc un rythme « nécessaire ». Autrement dit, les actions des agents socialisateurs au travers des étapes et le temps consacré à chaque étape sont-ils suffisants pour répondre aux besoins du jeune dans le cadre de sa socialisation ?
- Les facteurs liés à la motivation et donc, par conséquent, à la proactivité du jeune dans son parcours de socialisation. Le jeune a-t-il envie de faire ce métier, de rentrer chez les Compagnons.

Nous mettons donc en évidence l'influence forte du profil du nouvel entrant sur le choix de la trajectoire par l'existence de macro-trajectoires selon les profils identifiés. De plus, les facteurs de motivation (et donc de proactivité) sont également à considérer dans ce choix de trajectoire.

Ceci nous conduit à la figure 34 : « *positionnement des trajectoires de socialisation* »

Figure 34 : positionnement des trajectoires de socialisation



NB : la trajectoire « itinéraire bis » peut être divisée en deux. En effet, pour les jeunes ayant rencontré la situation 1 puis 2 au sein de cette trajectoire, ceci pouvait traduire le fait qu'ils souhaitaient adopter un passage d'étape plus rapide vers la découverte pratique des métiers. Ainsi, nous considérons que le rythme organisationnel était décalé avec le rythme individuel.

Finalement, le facteur explicatif de la « réussite » ou de l'échec d'une trajectoire de socialisation nous semble être le rythme. Nous proposons une conceptualisation autour de la socialisation polyrythmique permettant d'identifier à la fois les raisons de l'engagement des nouveaux entrants dans certaines trajectoires ainsi que les résultats divergents, parfois, au sein d'une même trajectoire.

Les trajectoires de socialisation montrent l'interaction entre différents acteurs, parmi lesquels le « nouvel entrant » et « l'organisation » avec des agents socialisateurs variés appartenant à sa socialisation primaire et secondaire.

Ainsi, deux principaux rythmes semblent constituer la socialisation : celui des nouveaux entrants et celui de l'organisation. Ces différents rythmes sont déterminés en fonction de plusieurs éléments que nous précisons maintenant.

Le rythme du nouvel entrant est conditionné par :

- Son profil, relatif à ses acquis au cours de la socialisation primaire, (familiale et scolaire). Ce profil définit les « bagages » avec lesquels l'individu va entrer dans la socialisation professionnelle et organisationnelle. Il va également définir les besoins auxquels les agents socialisateurs vont devoir répondre. À titre d'exemple, un jeune ayant une idée du métier alignée avec la réalité nécessitera moins de temps dans l'étape de découverte métier qu'un jeune sans aucune idée.

Nos travaux ont permis d'identifier quatre profils associés aux nouveaux entrants en situation de décrochage. Nous percevons, au travers de l'identification de macro-trajectoires, que le profil peut représenter une variable d'entrée ou non dans certaines des trajectoires identifiées.

- Sa motivation, conditionnant sa proactivité tout au long de sa trajectoire. En effet, le seul facteur explicatif du profil ne permet pas d'expliquer pourquoi certains jeunes empruntent certaines trajectoires puisque l'ensemble des jeunes d'un même profil peuvent emprunter des chemins différents. Ainsi, le second critère, évoqué précédemment au travers de notre schématisation, destinée à positionner l'ensemble des trajectoires identifiées, est celui de l'envie du jeune d'entrer dans cette socialisation à un métier et d'y participer activement (en étant présent, en cherchant une entreprise, en posant des questions, ...). Nous avons d'ailleurs identifié,

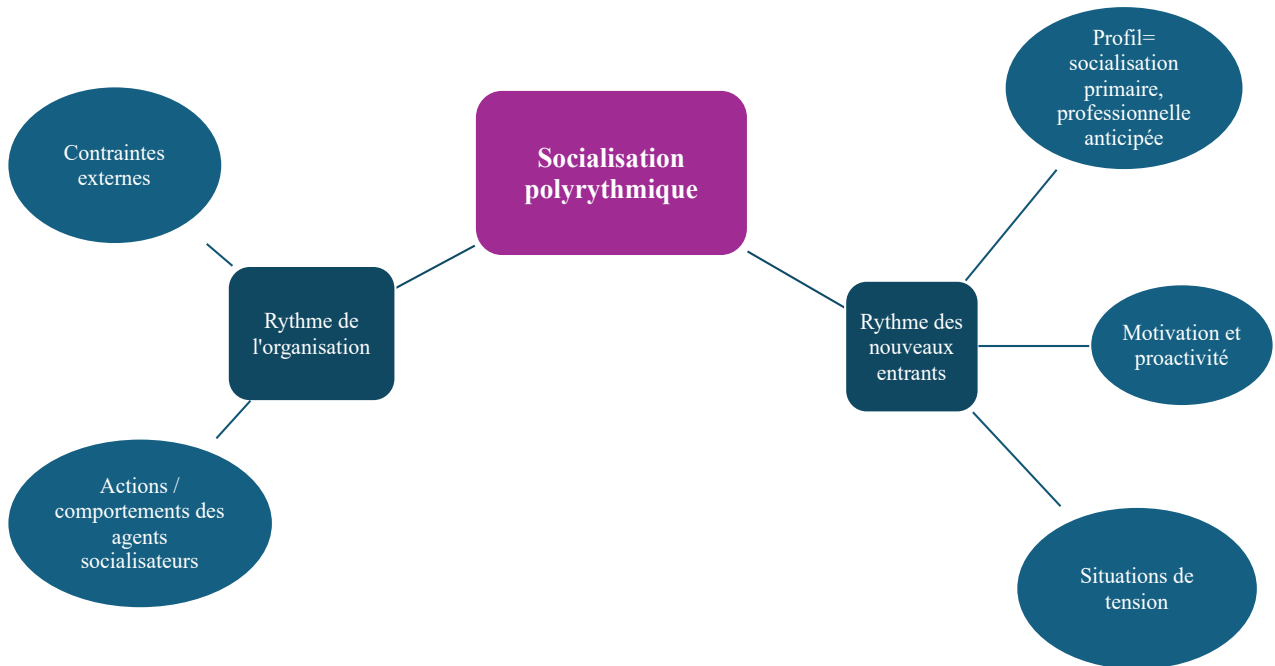
précédemment, les comportements proactifs mobilisés par les nouveaux entrants en situation de décrochage.

- Les situations de tension rencontrées dans le parcours. Nous pouvons facilement concevoir qu'un jeune qui rencontre de nombreuses tensions dans son parcours prendra plus de temps pour atteindre « l'arrivée » qu'un jeune qui réalise la trajectoire de manière linéaire. Ainsi, le rythme de socialisation est relié aux situations de tension rencontrées dans le parcours. Nous pouvons dire que ces tensions peuvent venir casser le rythme de socialisation du nouvel entrant ou le freiner dans son avancée.

De l'autre côté, le **rythme de l'organisation** est fonction :

- De l'action des agents socialisateurs. Nous avons pu constater des actions différentes mises en œuvre par les référents régionaux concernant le type d'aide apportée aux jeunes pendant leur parcours. Des référents (notamment en région PACA) optaient pour un assistantat, impliquant l'accompagnement des jeunes étape par étape et les uns après les autres. D'autres préféraient accompagner (régions IDF et PDL) ou laisser en totale autonomie (région Occitanie). De plus, les agents pouvaient mobiliser plus ou moins d'autres agents (tels que les formateurs) pour aider le jeune à découvrir les métiers et l'organisation.
- Des contraintes qui s'imposent à l'organisation telles que : la durée du programme (fixé avec le financeur pour une durée de 6 mois) ou la durée de l'apprentissage pour passer un CAP (fixé à 2 ans). Ces contraintes viennent poser des limites (sortes de péages) au cours desquelles le jeune doit arriver à temps.

Figure 35 : Composition de la socialisation polyrythmique



Ainsi, les trajectoires précédentes peuvent être analysées sous la perspective du rythme.

Si le nouvel entrant ne souhaite pas entrer en rythme (car le métier souhaité est non proposé) ou ne souhaite pas se socialiser à une profession dans l’immédiat alors, il se dirigera plutôt vers les trajectoires « itinéraire bis » ou « voie sans issue ».

Si le nouvel entrant souhaite se socialiser professionnellement et que le rythme proposé par l’organisation correspond au rythme dont il a besoin, nous pourrions parler de concordance rythmique. Cela fait écho à la trajectoire « autoroute ».

Si le nouvel entrant souhaite entrer dans la socialisation, que le rythme proposé correspond à ses besoins mais que des événements externes viennent interrompre sa socialisation ou que des événements internes viennent contraindre son rythme (tels que la recherche infructueuse d’une entreprise) pour finalement l’interrompre, nous retrouvons la trajectoire « départementale ».

Si le nouvel entrant souhaite entrer dans la socialisation mais que le rythme proposé par l’organisation (notamment suite aux contraintes qui s’imposent à elles) ne permet pas de répondre à ses besoins, nous pouvons parler d’une socialisation trop rapide. Le nouvel entrant aura besoin de pauses pendant son trajet afin de pouvoir repartir, si ces pauses ne sont pas comprises par les agents socialisateurs, alors l’abandon sera envisagé.

Enfin, nous pouvons imaginer que le parcours de socialisation proposé par l'organisation, au travers des différentes étapes, puisse être trop lent par rapport au rythme du nouvel entrant (le jeune veut sans cesse sauter des étapes qu'il maîtrise déjà). Cependant, nous n'avons pas eu réellement ce cas sur notre terrain de recherche puisque les référents régionaux adaptaient les parcours en fonction des besoins des individus.

Pour conclure, nous définissons la socialisation des nouveaux entrants en situation de décrochage comme tant polyrythmique. En effet, dans une logique interactionniste, nous percevons que l'action des différents acteurs de la socialisation peut être alignée avec les besoins du jeune ou au contraire, en décalage. La socialisation ne semble pas suivre un parcours unique (par étape) mais s'inscrit plutôt dans une multiplicité de temporalités déterminées par les nouveaux entrants, les agents socialisateurs (de la socialisation primaire et secondaire), l'organisation et les situations de tension qui peuvent émerger tout au long du parcours. Chaque nouvel entrant va alors naviguer entre plusieurs temporalités et vivre des expériences de socialisation qui varient en fonction des aspirations personnelles, des opportunités offertes et des contraintes imposées ou inattendues.

À retenir Section 3.

La section 3 propose une analyse processuelle des trajectoires de socialisation des jeunes en situation de décrochage. Cette approche permet d'aller au-delà des simples facteurs isolés en examinant comment la combinaison et la succession de certains événements influencent le parcours des jeunes.

L'étude identifie cinq macro-trajectoires principales : la "voiture de sport", la "voiture de rallye", la "départementale", la "voie sans issue", et la "chemin de randonnée". Par exemple, la "voiture de sport" désigne les jeunes qui suivent une trajectoire linéaire et sans obstacle majeur, réussissant leur apprentissage sans difficulté. À l'inverse, la "départementale" concerne ceux qui sont confrontés à des événements inattendus (familiaux ou personnels) qui les conduisent à abandonner.

L'analyse se concentre sur la manière dont les différentes situations de tension s'enchaînent et créent des bifurcations dans les parcours de socialisation. Les facteurs explicatifs de ces trajectoires ne se situent pas uniquement dans la nature de la situation de tension elle-même, mais dans la manière dont ces situations se succèdent et s'accumulent, créant des dynamiques complexes influençant le maintien ou la sortie des jeunes du système de socialisation.

Finalement, cette section théorise le concept de "socialisation polyrythmique", suggérant que le rythme auquel les jeunes traversent ces étapes varie en fonction de plusieurs facteurs, notamment le type de soutien qu'ils reçoivent, leurs aspirations et les contraintes qu'ils rencontrent en chemin.

Synthèse du Chapitre 11.

Le chapitre 11 de la thèse tente de répondre à la question de recherche principale : « *Quelles sont les trajectoires de socialisation des jeunes en décrochage scolaire ?* ». L'objectif principal est d'identifier et de comprendre les trajectoires de ces jeunes, en se basant sur les données recueillies lors des chapitres précédents, notamment les conceptions de l'échec et de la réussite, les profils des jeunes décrocheurs, leurs comportements, ainsi que ceux des agents socialisateurs impliqués dans le processus.

Le chapitre s'articule autour de trois sections principales.

La première section traite de l'identification de situations de tension dans les trajectoires de socialisation, comme la perception décalée du métier par rapport à la réalité, les contraintes familiales ou encore la pression des groupes de socialisation primaire. Ces situations sont regroupées en quatre grandes catégories : la différence entre les attentes anticipées et la réalité, les tensions entre socialisation primaire et secondaire, l'adaptation (ou non) des règles organisationnelles et la divergence entre les objectifs individuels et organisationnels.

Dans la deuxième section, nous analysons le lien entre les profils de décrocheurs et situations de tension rencontrées, mettant en lumière le fait que les jeunes ne sont pas confrontés aux mêmes situations en fonction de leur profil. Par exemple, les jeunes du profil « Accompagné » sont moins susceptibles de rencontrer des situations de tension que les jeunes du profil « Inséparable ».

Enfin, la troisième section est dédiée à l'analyse processuelle des macro-trajectoires de socialisation, identifiant cinq trajectoires : « autoroute », « itinéraire bis », « départementale », « voie sans issue » et « chemin de randonnée ». Ces trajectoires mettent en évidence des parcours variés, avec des résultats divers réussite ou abandon de la socialisation. Le concept de « socialisation polyrythmique » est également introduit, soulignant l'importance des rythmes dans la compréhension de ces trajectoires (rythmes convergents ou divergents).

En conclusion, ce chapitre offre une analyse détaillée des facteurs influençant la socialisation des jeunes en situation de décrochage, tout en proposant une théorisation innovante des parcours de socialisation sous forme de trajectoires polyrythmiques.

CINQUIEME PARTIE : DISCUSSION

Cette partie a pour objectif de revenir sur les apports de cette thèse. Nous nous adressons, ainsi, à différents acteurs, aux chercheurs du monde académique qui s'intéressent aux notions de socialisation organisationnelle, professionnelle, aux Compagnons du Devoir et aux organisations qui souhaiteraient intégrer des jeunes en situation de décrochage scolaire mais également à la société en général et plus précisément aux pouvoirs politiques développant des programmes d'inclusion socio-professionnelle.

Nous discutons, alors, des apports de notre recherche sur le plan académique, en revenant à la littérature (Section 1.), nous précisons également nos contributions méthodologiques (Section 2.). Nous formulons des recommandations managériales (Section 3.) et sociétales (Section 4.) Enfin, nous analysons la validité de notre recherche (Section. 5.).

SECTION 1. CONTRIBUTIONS THEORIQUES

Nous proposons, au sein de cette section, de revenir sur les apports de notre recherche au travers de l'identification de contributions théoriques. Notre première contribution est relative à la compréhension d'un public nouvel entrant particulier, en situation de décrochage, au travers de l'identification d'une grille de positionnement de ces profils. Comprendre ces différents profils est important puisque tous ces nouveaux entrants ne semblent pas adopter les mêmes comportements proactifs, les mêmes trajectoires et ne semblent pas rencontrer les mêmes situations de tension dans le parcours de socialisation. Nous proposons donc un premier décloisonnement entre socialisation primaire et secondaire (1.). Notre deuxième contribution concerne l'étude d'une organisation jusqu'alors peu étudiée, celle d'un organisme de formation professionnelle qui permet de venir questionner la notion de socialisation anticipée avec le rôle des agents socialisateurs, de décloisonner les notions de socialisation professionnelle et organisationnelle en montrant l'importance du « métier » et qui nous amène à faire l'étude de l'analogie entre les notions d'inclusion et de socialisation (2.). Enfin, notre troisième contribution est relative à l'identification de différentes trajectoires de socialisation conduisant à divers résultats, ce qui nous amène à clarifier le concept de réussite et d'échec de socialisation en identifiant les facteurs qui peuvent conduire à ces résultats. La notion de rythme nous semble être une piste très intéressante pour analyser ces trajectoires (3.).

1. La socialisation des jeunes en situation de décrochage

Notre première discussion porte sur les caractéristiques de nouveaux entrants en décrochage, jusqu'alors peu étudiées dans le cadre de la socialisation organisationnelle (Perrot, 2009). Nous identifions quatre profils de jeunes (1.1), avec des positionnements variés quant à la socialisation professionnelle anticipée (1.2.). La compréhension de ces profils nous semble importante puisqu'elle nous permet d'identifier de nouveaux comportements proactifs (1.3.) et nous conduit à considérer le profil du nouvel entrant en tant qu'antécédent individuel à la socialisation organisationnelle. En effet, les jeunes des différents profils ne semblent pas toujours emprunter les mêmes trajectoires de socialisation (1.4.).

1.1. Quatre profils de nouveaux entrants spécifiques, en situation de décrochage

L'étude d'un public en situation de décrochage scolaire et social nous a conduits à identifier des éléments révélateurs pour le champ de la socialisation. En effet, jusqu'alors, le public communément étudié était plutôt celui qui ne présentait pas de décrochage, un public de jeunes diplômés (Perrot, 2000) ou des individus en situation de transition de rôle (Perrot, 2000). La compréhension de qui sont les nouveaux entrants n'était alors que peu étudiée dans la littérature, ce qui peut s'expliquer par le fait que l'intégration d'un public, considéré comme « proche » de l'organisation, ne présente pas de nécessité d'en comprendre les caractéristiques précises. Or, Garcia et al. (2020) soulignent que les « nouveaux arrivants » ne peuvent être réduits à ces seules populations. Plus récemment, un champ a émergé quant à la socialisation des jeunes dits « à faible capital scolaire » (Dufour et Lacaze, 2010 ; Sabouné, 2016 ; Montargot, 2017 ; Laïchour et Chanlat, 2020). Nous nous inscrivons dans ce courant, en proposant de mieux comprendre qui sont ces jeunes et quels sont leurs profils.

Nous avons, ainsi, élargi le champ de la socialisation organisationnelle en regardant du côté de la sociologie et des travaux portant sur la socialisation primaire (Berger et Luckmann, 2007) et le décrochage scolaire (Esterle-Hedibel, 2006).

Notre taxonomie des profils de décrocheurs, accueillis dans le cadre du « 100% inclusion », montre qu'il est important de considérer différentes sources de décrochage, comme le précise la littérature, en évoquant les institutions socialisatrices des jeunes que sont la famille, l'école et les amis (Esterle-Hedibel, 2006). Le décrochage scolaire peut donc être rattaché au processus de socialisation primaire dans lequel plusieurs institutions jouent un rôle.

Nous avons pu nous inspirer de cette littérature afin de déterminer les indicateurs permettant, par la suite, de définir différents profils. À titre d'exemple, l'absentéisme considéré comme signe de démobilisation conduisant au décrochage (Esterle-Hedibel, 1997), les problèmes familiaux (Thin, 1998), l'influence du groupe de pairs (Raynaud, 2006 ; Hernandez et al., 2014). Ainsi, afin d'établir les profils des nouveaux entrants en situation de décrochage au sein d'une organisation, nous montrons que trois niveaux doivent être évalués : le niveau de décrochage scolaire (s'agit-il d'une réorientation souhaitée « S.1 » ou d'une rupture scolaire « S.2 » ?), le niveau de décrochage familial relatif à l'absence familiale « S.3 » et/ou aux freins familiaux « S.4 », puis le niveau de décrochage socio-culturel évoquant les tensions d'appartenance faibles « S.5 » à fortes « S.6 » vis-à-vis du groupe visé. En effet, des logiques socialisatrices divergentes peuvent représenter des freins à la socialisation organisationnelle.

Comme le préconisait Dufour et Peretti (2008), en créant une typologie socioprofessionnelle des jeunes à faible capital scolaire, le management doit être adapté au profil des individus. Janosz et Pascal (2018) soulignaient également le besoin de passer par des typologies afin de fournir des réponses adaptées. Nous allons, ainsi, dans ce sens et proposons d'identifier, à partir des critères relatifs aux trois types de décrochage, quatre profils de décrocheurs : l'accompagné, l'autonome, le nouvel arrivant et l'inséparable.

Identifier des profils permettrait, à l'organisation, de mieux répondre à leurs besoins. L'approche par les besoins des jeunes dits à faible capital scolaire a été bien étudiée dans la littérature. Dufour et Lacaze (2010) identifient quatre types de besoins des jeunes avec un diplôme inférieur ou égal au BEP, besoin financier, de soutien, de sens et de reconnaissance. Laïchour et Chanlat (2020), dans l'étude de l'inclusion professionnelle de salariés de territoires urbains difficiles, soulignent un besoin d'accompagnement professionnel, psychologique et affectif, un besoin de respect et d'identité sociale ethnique et religieuse, une attente de soutien social de stabilité d'emploi et d'égalité professionnelle.

Nous allons dans le sens de ces auteurs et identifions que le besoin d'accompagnement, dans la socialisation, peut être relié à ces trois types de décrochage (scolaire, familial et socio-culturel). En effet, nous pouvons facilement concevoir qu'un jeune au profil « accompagné », ne présentant donc pas de décrochage familial et socio-culturel, aura moins de besoins relatifs à l'adaptation culturelle et sociale qu'un jeune au profil « nouvel arrivant » ou « inséparable ».

1.2. La réalité ou le décalage de la socialisation professionnelle anticipée

Notre recherche nous a permis d'identifier que les jeunes en situation de décrochage n'avaient pas tous une vision précise de leur métier et donc de leur socialisation professionnelle souhaitée. Cette perception anticipée de socialisation au métier pouvait être alignée, c'est-à-dire qu'elle correspondait à la réalité, en décalage, dans ce cas, le jeune avait une vision biaisée et déformée de la réalité du métier, réalité qui pouvait même ne pas exister, le jeune n'avait ainsi aucune idée de son projet professionnel.

Ces trois niveaux de socialisation anticipée au métier sont notamment reliés aux travaux de Reichers et al. (1994) qui ont identifié que la nature et la durée de l'expérience professionnelle précédente conduisaient à l'identification de plusieurs profils (néophytes, insiders, vétérans et convertis). Nous nous appuyons sur ces deux critères de nature et de durée de l'expérience pour évaluer si le jeune est aligné, en décalage ou sans idée concernant son métier. En effet, un jeune qui aurait déjà de nombreuses expériences pertinentes pour le métier souhaité (c'est-à-dire en lien avec lui) aurait plus de chance de se trouver dans une socialisation professionnelle anticipée alignée, qu'un jeune qui n'aurait pas ou peu d'expérience dans le métier visé.

Au travers de notre étude, nous montrons que comprendre le positionnement du jeune au métier envisagé est crucial puisque cela peut avoir des conséquences sur les situations de tension rencontrées dans le parcours de socialisation et donc les issues de la socialisation organisationnelle (réorientation, abandon ou réussite)

En effet, les jeunes qui arrivaient dans le programme avec une idée métier non alignée (exemple : je veux faire plombier parce que ça gagne bien) et qui, lors de la découverte avec un formateur, se rendaient compte que le métier consistait également à déboucher des toilettes, préféraient quitter immédiatement le programme (réorientation). La trajectoire qui reflète les jeunes quittant l'organisation pour s'orienter vers un autre métier est celle que nous avons appelée « itinéraire bis » (16% des jeunes entrés dans le parcours ont emprunté cette trajectoire). Ils avaient pour particularité de ne pas avoir d'idée métier ou d'en avoir une non alignée à la réalité. Ils ont, ainsi, tous rencontré la situation 2 « métier souhaité non proposé » et ont quitté le programme pour se réorienter.

De plus, cette grille de positionnement métier va permettre aux agents socialisateurs de définir un besoin d'accompagnement relatif au métier. Le temps nécessaire à consacrer, notamment à la découverte métier, n'est pas le même que l'idée soit alignée ou non avec la réalité du terrain.

À titre d'exemple, dans le cadre des trajectoires « autoroute », nous avons pu constater que les jeunes arrivaient avec une idée métier alignée à la réalité (stages effectués en amont, lien familial au métier, connaissance des tâches, ...), ainsi, ils n'avaient pas besoin d'un temps conséquent dans l'étape découverte des métiers. Pour ces jeunes, la région Occitanie a alors réduit à une demi-journée le temps de découverte métier en atelier.

Au-delà de l'identification des profils relatifs au passé et au niveau de décrochage (socialisation primaire), il est important de considérer les profils de jeunes par rapport à leur socialisation professionnelle anticipée. Notre recherche mobilise des travaux issus de champs de la littérature restés jusqu'alors cloisonnés (socialisation professionnelle et organisationnelle) dont nous proposons d'étudier la complémentarité.

1.3. L'identification de nouveaux comportements proactifs

Les comportements des nouveaux entrants ont fait l'objet de nombreux travaux (Parker, Williams et Turner, 2006 ; Ashford et Black, 1996 ; Cooper-Thomas et Anderson, 2012, Fournier et Perrot, 2022). Cependant, les nouveaux entrants que nous avons pu étudier présentent certaines particularités relatives à leur décrochage (socialisation primaire). Ainsi, nous avons pu constater que la mobilisation des comportements proactifs semble être un peu différente. Nous discuterons ces éléments ici.

Nous proposons de repartir de la grille de Cooper-Thomas et Anderson (2012) en considérant, à la fois, les comportements mobilisés, mais également leurs finalités. Ce croisement avec la littérature a pour objectif de comprendre quels sont les points communs et différences afin d'identifier l'existence ou non de catégories renouvelées à partir de ces nouveaux entrants particuliers.

La première catégorie, que nous avons identifiée, est celle avec la finalité de compréhension au travers de la recherche d'informations. Pour rechercher des informations, les nouveaux entrants ont mobilisé l'écoute qui est semblable à la catégorie « attendre », l'action de poser des questions à rapprocher de la catégorie « demander » et le fait d'aller vers les autres qui n'est pas directement associé à la recherche d'informations dans les travaux de Cooper-Thomas et Anderson (2012) mais qui pourrait être associé au fait « d'établir un réseau ».

Ainsi, au sein de cette première catégorie de comportements relatifs à la finalité de compréhension, nous retrouvons des comportements précédemment identifiés dans la

littérature. La proactivité de notre public est donc en lien avec la recherche d'informations qui est à la fois active (demander, aller vers les autres) mais aussi plus passive (écouter) (Ostroff et Kozlowski, 1992 ; Morrison, 1993).

Tout comme Cooper-Thomas et Burke (2012), nous constatons que les comportements proactifs ne se résument pas à la recherche d'informations. Ainsi, la seconde catégorie identifiée est, quant à elle, associée à la participation des nouveaux entrants divisée en trois catégories : le changement, l'ouverture aux autres et l'investissement.

L'action de changement des nouveaux entrants a pu être constatée au travers de deux comportements : être présent et respecter les règles. Bien que la finalité du changement de rôle et d'environnement ait été soulignée par Cooper-Thomas et Anderson (2012), les comportements identifiés, relatifs à cette finalité (minimiser, prouver, donner des informations, modèle de rôle/copier), ne sont pas les mêmes que ceux que nous avons trouvés.

En effet, « être présent » pourrait être considéré comme un comportement qui n'est pas proactif puisqu'il s'agit d'une normalité dans le processus de socialisation. Cependant, pour le public en situation de décrochage scolaire, être présent relève du défi et reflète, ainsi, un réel engagement du jeune dans sa socialisation. Le « respect des règles » en tant que comportement pourrait également être évalué comme une normalité. Or, nous rappelons que ces publics spécifiques sont parfois confrontés à de fortes tensions identitaires entre leur groupe d'appartenance et le groupe visé (ici, celui des Compagnons) et que, de fait, les normes et codes peuvent être en opposition (comme le port du jean VS du jogging).

La finalité du changement concerne, ici, non pas le rôle du nouvel entrant, mais plutôt, le nouvel entrant lui-même.

Au sein de cette catégorie ayant pour finalité la « participation », nous avons pu identifier l'objectif de « l'ouverture aux autres » au travers du comportement « répondre ». Nous pouvons rapprocher ce comportement de l'action « donner des informations » de Cooper-Thomas et Anderson (2012) en soulignant que nous avons préféré le terme « répondre » puisque la communication d'informations ne s'effectue que si le jeune est sollicité par les agents socialisateurs pour échanger. En effet, les nouveaux entrants étudiés n'allaient pas d'eux-mêmes vers les agents socialisateurs afin de leur donner des informations. Ainsi, nous avons préféré le terme plus passif de « répondre » à celui plus actif de « donner ».

Enfin, la participation des nouveaux entrants a été également effectuée par un investissement associé aux comportements de prendre les devants, faire ses propres recherches et travailler sur le temps libre.

Pour ces deux derniers comportements, nous pouvons les associer aux stratégies que Cooper-Thomas et Anderson (2012) appellent : « faire/expérimenter », « rassembler de l'information » ou même « travailler dur ». Nous soulignons que ces comportements, identifiés sous le nom « s'investir » dans notre codage, sont des marqueurs très forts de la proactivité pour les nouveaux entrants en situation de décrochages alors qu'ils peuvent être identifiés comme des comportements positionnés au même niveau que les autres, pour les populations de nouveaux entrants plus communs. Ainsi, un jeune en situation de décrochage commençant à être plus autonome dans sa recherche, à anticiper ce qu'on peut lui demander et à travailler même en dehors du temps imparti, est un signe très fort de socialisation.

La troisième et dernière catégorie de comportements identifiée est reliée à la finalité de sensibilisation. La sensibilisation à la socialisation a pu porter sur deux éléments : la socialisation du nouvel entrant (et donc relative à son passé) destinée aux agents socialisateurs et la socialisation aux Compagnons du Devoir par les nouveaux entrants, prenant ainsi une posture d'agent socialisateur, pour d'autres nouveaux entrants. Pour ce faire, deux comportements ont été mobilisés, l'explication et la prise de responsabilités.

Ces comportements ne peuvent pas être associés à la stratégie « socialiser » évoquée par Cooper-Thomas et Anderson (2012) puisque là où le mot « socialiser » correspondait à la socialisation pour le nouvel entrant en participant à des événements sociaux de l'organisation (Ashford et Black, 1996), il correspond, plutôt ici, à une posture de sensibilisation des autres membres de l'organisation à la socialisation du nouvel entrant.

Finalement, ces comportements proactifs, rattachés à une volonté de sensibilisation, n'ont pas été précédemment identifiés dans la littérature, notamment car les publics étudiés jusqu'alors (diplômés) étaient relativement proches des attendus organisationnels. Or, ils sont intéressants à considérer car ils permettent de montrer que le nouvel entrant peut, également dans son propre processus de socialisation, devenir un agent socialisateur à la fois pour les autres agents mais également pour les nouveaux entrants en servant de guide.

Pour conclure, nous avons pu montrer, au travers de ces résultats, que l'étude d'un public peu socialisé au monde organisationnel et professionnel permettait d'identifier de nouveaux comportements proactifs qui n'apparaissent pas jusqu'alors dans la littérature puisque l'étude d'un public de jeunes diplômés ayant déjà intégré les usages du monde professionnel ne permettait pas de les percevoir. À titre d'exemple, le comportement « être présent » ou même « respecter les règles » pouvait être identifié comme naturel (pour des nouveaux entrants

diplômés ayant déjà des bases solides quant au monde professionnel) et donc non identifié dans les précédents travaux académiques. Or, ces comportements relèvent pleinement de la proactivité pour des publics en situation de décrochage qui présentent des besoins relatifs à la compréhension des codes sociaux et du monde du travail.

Ainsi, la grille d'analyse des comportements proactifs de Cooper-Thomas et Anderson (2012) ne semble s'appliquer pleinement que pour de nouveaux entrants, préalablement socialisés au monde organisationnel et professionnel.

Il existe une omission dans ces travaux qui est celle de préciser que ces conclusions dépendent, en grande partie, du public étudié et de ses caractéristiques. Élargir ce cadre est donc important et étudier des cas particuliers, comme nous proposons de le faire, permet de questionner les grilles existantes, faisant consensus.

1.4. Le profil du nouvel entrant : un déterminant de sa socialisation ?

Notre travail conduit à la conclusion que la socialisation organisationnelle ne peut se penser uniquement dans le cadre de l'organisation puisque les caractéristiques des nouveaux entrants, conditionnées par leurs socialisation primaire, vont impacter directement la trajectoire empruntée par le jeune lors de son intégration organisationnelle. Nous pourrions dire que les « bagages ou valises » avec lesquels les jeunes prennent la route vont jouer un rôle sur la suite de la trajectoire empruntée.

Ainsi, notre analyse nous amène à constater que les profils des nouveaux entrants conditionnent (en partie) plusieurs éléments du parcours de socialisation que sont les comportements proactifs mobilisés, les comportements des agents socialisateurs ainsi que les trajectoires empruntées avec des situations de tension variées. Nous revenons en détail sur ces différents points.

L'association des profils de nouveaux entrants aux comportements proactifs mobilisés, dans nos résultats, nous a permis de constater que la proactivité pouvait être variable en fonction des caractéristiques des individus et que le profil pouvait être un antécédent à la mobilisation de certains comportements proactifs. Nous discutons avec les auteurs ayant défini les facteurs sociodémographiques et la personnalité proactive comme antécédents à la mobilisation des comportements proactifs (Ashford et Cummings, 1985 ; Miller et Jablin, 1991 ; Kammeyer-Mueller et al., 2011). En effet, nous avons pu relever que le profil « nouvel arrivant » (P3) avait du mal à aller vers les autres, notamment à cause de la barrière de la langue.

La caractéristique personnelle du nouvel arrivant, relative à son décalage culturel et linguistique, freinait donc sa proactivité. Cependant, sa motivation à trouver du travail le conduisait à mobiliser pleinement des comportements relatifs à la recherche de l'information et à la participation.

Le profil « inséparable » (P4), quant à lui, avait une proactivité très limitée, ne mobilisant même pas de comportements compréhensifs. Les jeunes de ce profil effectuaient le minimum leur permettant de rester au sein de l'organisation et du programme (être présent, répondre...). Ceci pouvait s'expliquer par le manque de motivation et les tensions identitaires fortes rencontrées, générant une posture plutôt passive. Ces jeunes mobilisaient, cependant, le comportement d'explication afin de sensibiliser les agents socialisateurs à leur univers et attachement au groupe externe des Compagnons.

Nous constatons que le profil le plus « proactif », au sens de la mobilisation d'un grand nombre de comportements, est le profil P2 « autonome ». En effet, les jeunes de ce profil mobilisent, pour la plupart, l'ensemble des comportements proactifs identifiés. Ils entrent chez les Compagnons avec la volonté d'apprendre, d'avancer, de construire leur projet professionnel et mobilisent, ainsi, des comportements en ce sens.

Le profil P1 « accompagné » est également très proactif, avec seulement un comportement non observé qui est relatif à la prise de responsabilités en lien avec à la volonté de se concentrer uniquement sur son parcours et de ne pas dévier des objectifs envisagés.

Concernant les comportements des agents socialisateurs face à ce type de public, nous avons constaté que, selon les profils en présence, les agents socialisateurs adoptaient des stratégies spécifiques telles que laisser en autonomie (pour les profils « accompagnés »), accompagner et encadrer (pour les profils « autonomes », « inséparables » et « nouveaux arrivants ») et assister (« pour les profils « inséparables » avec des difficultés importantes, notamment judiciaires). Le type d'accompagnement des agents socialisateurs semble donc différent selon que le nouvel entrant présente plus ou moins un besoin d'accompagnement important. Ce résultat va dans le sens des travaux de Reichers et al. (1994) qui indiquent que les actions de socialisation doivent être adaptées à chaque profil d'employés.

Enfin, le dernier élément qui nous laisse penser que le profil des nouveaux entrants puisse être un antécédent à la socialisation organisationnelle est relatif à nos résultats montrant que le « taux de réussite » est différent selon les profils intégrés.

En effet, les profils qui ont réussi chez les Compagnons sont les profils 1 (76% des jeunes P1 ont réussi), 3 (67%) et 2 (20%). Les jeunes du profil 4 semblent être le plus éloignés de la réussite avec seulement 6% d'entre eux qui atteignent l'obtention du CAP. Ceux qui ont abandonné pendant le programme sont les profils 2 (36%) et 4 (33%).

Afin de comprendre l'explication derrière ces chiffres, nous avons décomposé les étapes par lesquelles ces jeunes passaient et avons identifié des situations de tension pendant leur parcours. Les jeunes des différents profils ne semblent pas toujours rencontrer les mêmes situations de tension. Nous identifions quatre types de tensions.

La première fait écho à la socialisation anticipée du jeune au métier (puisque la perception initiale du métier peut être en décalage avec la réalité rencontrée). Les jeunes du profil 4 rencontrent, par exemple, à 67%, la situation 1 « rejet des tâches dévalorisantes », ce qui souligne que les tâches à effectuer imaginées par les jeunes sont en décalage avec ce qu'ils vont vivre réellement, générant des tensions.

La seconde est en lien avec la socialisation primaire qui peut être en opposition à la socialisation secondaire. Les difficultés familiales peuvent conduire le jeune à revoir ses objectifs professionnels. Ainsi, confronté à la situation 3 « contraintes et obligations familiales », il peut être amené à quitter le parcours. Cette situation concerne 16% des jeunes du profil 2 et 11% des jeunes du profil 4, soit ceux qui ont pour spécificité de présenter un décrochage familial. La situation 4 relative à des tiraillements identitaires ne concerne que les jeunes du profil 4 (à hauteur de 61%). Ceci est lié directement à leur décrochage socio-culturel avec un attachement fort au groupe socialisant primaire (jeunes du quartier).

La troisième tension est celle consistant ou non à adapter les règles aux nouveaux entrants. Ceci signifie un questionnement d'adaptation mis en œuvre par l'organisation face aux besoins de ces publics.

Enfin, la dernière tension concerne les attendus et objectifs des nouveaux entrants qui peuvent être opposés aux attendus de l'organisation. Nous avons pu identifier que la situation 6 « instrumentalisation du programme à d'autres fins » concernait uniquement les jeunes du profil 4 (à hauteur de 22%), qui entraient dans le programme avec des ambitions autres que celles de se socialiser à un métier et à une organisation. Selon leurs profils, les jeunes ne rencontrent ainsi, pas tous les mêmes situations (tableau 37 : Pourcentage de jeunes des différents profils, concernés par les situations de tension).

Nos résultats ont également conduit à identifier cinq trajectoires de socialisation sur lesquelles nous reviendrons (3.). À ce titre, nous avons pu constater que quatre de ces trajectoires représentaient ce que nous appelons des macro-trajectoires pour certains profils, c'est-à-dire une trajectoire la plus empruntée par un profil particulier. Ces macro-trajectoires sont bien en lien avec les profils des jeunes. Ainsi, la macro-trajectoire du profil 1 « accompagné » est celle de l'« autoroute » (76% des P1 empruntent cette trajectoire), les acquis de la socialisation primaire permettent à ces jeunes de ne nécessiter que d'un faible besoin d'accompagnement. De plus, ils ne rencontrent pas de situation de tension sur leur parcours. La macro-trajectoire du profil 2 « autonome » est celle de la « départementale » (32% des jeunes P2 empruntent cette trajectoire). Ce profil avec un décrochage familial important conduit les jeunes à rencontrer la situation de tension relative à cet élément et ainsi à revoir leurs objectifs. La macro-trajectoire du profil 3 « nouvel arrivant » est celle du « chemin de randonnée » (83% des P3 empruntent cette trajectoire). Les situations de tension rencontrées lors du parcours de ces jeunes sont reliées à leur décrochage socio-culturel avec des problématiques de communication dans une langue qui n'est pas la leur et des problématiques administratives. Ainsi, ces jeunes nécessitent davantage de temps pour passer les étapes imaginées par l'organisation. Enfin, le profil 4 « inséparable » présente comme macro-trajectoire la trajectoire « voie sans issue » (56%). Ceci peut s'expliquer par le décrochage scolaire et socio-culturel important se traduisant par l'existence de tensions identitaires tout au long du parcours.

La littérature ne semble pas, jusqu'alors, avoir considéré des trajectoires de socialisation différentes selon les profils de nouveaux entrants. Ceci peut s'expliquer, en partie, par le fait que les nouveaux entrants étudiés communément ne présentaient pas de problématiques relatives à leur socialisation primaire. Nos travaux, permettent ainsi, dans la continuité de notre article (Tassigny et al., 2022), de montrer que les antécédents individuels reliés aux caractéristiques des nouveaux entrants peuvent impacter l'entièreté du processus (situations rencontrées, réussite ou échec, ...). Jusqu'alors, la littérature considérait surtout les antécédents organisationnels associés aux tactiques de socialisation, autrement dit, les variables reliées à la structure et à la taille de l'organisation (Ashforth et al. 1998) ou aux stratégies concurrentielles (Baker et Feldman, 1991) venaient déterminer quelles tactiques avaient le plus de chance d'être mobilisées. Or, nos travaux permettent d'identifier que le profil du nouvel entrant peut être un antécédent non seulement aux tactiques de socialisation mais plus généralement, à l'ensemble du processus (comportements des agents socialisateurs, proactivité des nouveaux entrants, situations de tension, réussite et échec).

Autrement dit et pour résumer, lorsque la socialisation s'intéresse à des publics de nouveaux entrants en situation de décrochage, il semble crucial, pour l'organisation, de comprendre qui sont ces nouveaux entrants afin d'anticiper les comportements qu'ils vont mobiliser, les comportements des agents socialisateurs à adopter, les trajectoires qu'ils vont emprunter et les situations de tension auxquelles ils risquent d'être confrontés.

2. Faire dialoguer les socialisation(s) : l'exemple éclairant des Compagnons du Devoir.

Au-delà de l'étude d'un public de nouveaux entrants particuliers, qui nous a conduits à différentes contributions dans le champ de la socialisation organisationnelle et au dialogue entre socialisation primaire et socialisation organisationnelle, nos apports font également écho à l'organisation spécifique étudiée, celle des Compagnons du Devoir. La compréhension du rôle d'un organisme de formation professionnelle dans la socialisation de jeunes en décrochage nous permet d'identifier trois éléments intéressants : le rôle d'agents socialisateurs dans la phase de socialisation anticipée (2.1.), la place du « métier » dans la socialisation (2.2.) et le dialogue nécessaire entre la socialisation et l'inclusion, puisque le projet mis en œuvre « le 100% inclusion », faisait écho à ce champ (2.3.).

2.1. Le rôle des agents socialisateurs dans la socialisation anticipée

Les travaux de recherche portant sur la phase en amont de l'entrée organisationnelle se sont concentrés principalement sur le rôle de l'individu nouvel entrant dans cette étape (Van Maanen, 1975 ; Feldman, 1976). Or, notre terrain de recherche nous permet d'identifier que d'autres organisations peuvent être pleinement actrices et impacter la socialisation anticipée à différents domaines de socialisation. Ainsi, l'organisme de formation et l'entreprise accueillant le jeune en stage peuvent conditionner le choix professionnel et organisationnel futur.

Il s'agit, ici, d'une particularité de notre terrain de recherche puisque, lorsque nous parlons d'apprentissage en alternance, non pas une mais bien deux organisations sont concernées : l'organisme de formation professionnelle (les Compagnons) et l'entreprise. Nous parlons donc plutôt ici de socialisation poly-organisationnelle.

Nous considérons, dans notre cas, que la phase de socialisation anticipée au métier et à l'organisation s'effectue au travers du programme « 100% inclusion » et que la phase d'intégration commence avec le démarrage du contrat d'apprentissage.

Nous montrons au travers de nos résultats que, dans la phase de socialisation anticipée, le nouvel entrant n'est pas le seul à mobiliser des comportements proactifs (faire des recherches, ...) mais que d'autres organisations, au travers de la mobilisation de différents agents socialisateurs, peuvent l'aider. Au cours de cette phase, l'individu va formuler ses attentes et vivre un cadrage identitaire (Thyregod-Rasmussen et Bourlier-Bargues, 2022) afin de décider d'entrer ou non dans une organisation et dans un métier. L'organisation peut également, dans cette phase de découverte, formuler des attentes envers le nouvel entrant, pouvant conduire à la décision de sélection ou non de ce dernier (Fetherston, 2017).

Dans le cadre du programme « 100% inclusion », nous avons identifié ces phases d'évaluation réciproques (à la fois mises en œuvre par l'organisation, afin de savoir si le jeune pouvait entrer en apprentissage mais également, mises en œuvre par le nouvel entrant afin de savoir s'il s'agissait de la voie professionnelle et organisationnelle qu'il souhaitait poursuivre).

En fournissant une grille d'analyse des comportements des agents socialisateurs, nous contribuons à la littérature de la socialisation organisationnelle puisque, bien que l'influence des agents socialisateurs dans la socialisation ne soit plus à démontrer jusqu'ici, leur rôle était évoqué de manière générale, non approfondie et indirecte dans la phase d'intégration (contribution dans la pratique d'accueil et de collecte d'informations du nouvel entrant) (Morrison, 1993). À titre d'exemple, Reichers (1987) évoque la proactivité des agents socialisateurs sans réellement la définir. Les actions des agents socialisateurs semblent donc avoir été moins développées que les travaux des comportements proactifs des nouveaux entrants (Parker, Williams et Turner, 2006 ; Ashford et Black, 1996 ; Cooper-Thomas et Anderson, 2012) et des tactiques de socialisation organisationnelle (Van Maanen et Schein, 1979) définies en tant que « *méthodes organisationnelles utilisées pour aider les nouveaux collaborateurs à s'adapter dès leur entrée dans l'entreprise, pour réduire l'anxiété et le stress associés à la réalité du changement d'entreprise et pour acquérir les attitudes et comportements nécessaires* » (Allen, 2006, p. 238).

Notre travail nous a donc amenés à identifier plusieurs comportements des agents socialisateurs lors de la phase de socialisation anticipée à l'organisation et au métier. Nous nous sommes inspirés des travaux de Fournier et Perrot (2022) soulignant la nécessité de rapprocher les comportements aux finalités associées. Nous proposons, ici, de faire dialoguer notre taxonomie avec la grille des stratégies d'ajustement des nouveaux entrants de Cooper-Thomas et Anderson (2012) puisque cette grille est considérée comme une référence dans l'identification des différents comportements (bien qu'elle ne concerne initialement que les nouveaux entrants).

Nous identifions que les comportements des agents socialisateurs, destinés à créer un environnement favorable à la socialisation tels que ne pas discriminer, créer de la confiance et faire comprendre les règles, peuvent être rapprochés de la catégorie « changer l'environnement » de Cooper-Thomas et Anderson (2012) sans pour autant correspondre aux comportements identifiés, mis à part celui de « donner des informations » appelé dans notre typologie « communication des règles ». Nous n'identifions donc pas les mêmes comportements mais la même finalité, qui est celle d'aménager, non pas le rôle (Fournier et Perrot, 2022) mais l'environnement de socialisation.

Les actions de compréhension de socialisation du nouvel entrant et de ses besoins ou souhaits professionnels font écho à la catégorie « recherche d'informations » de Cooper-Thomas et Anderson (2012). En effet, nous retrouvons quelques comportements identifiés comme l'action de faire expérimenter, rassembler de l'information, demander (questionner directement). Les agents socialisateurs et les nouveaux entrants mobilisent donc, mutuellement, des comportements destinés à obtenir des informations les uns sur les autres. Cette étape de compréhension a été identifiée par Ortlieb et Ressi (2022) comme indispensable. En effet, ils soulignent que, l'une des sources de socialisation polyrythmique, synonyme de tensions dans la socialisation, peut être reliée à la méconnaissance des nouveaux entrants. Or, cette étape permet aux agents socialisateurs d'obtenir des informations quant aux profils et besoins des jeunes.

Viennent ensuite les actions de réponses aux besoins individuels de socialisation qui présentent quelques similitudes avec la finalité de développement mutuel, au travers du comportement d'établir un réseau (Cooper-Thomas et Anderson, 2012), proche de la mobilisation multiple des agents socialisateurs dans nos travaux identifiée également en tant que finalité dans les travaux de Fournier et Perrot (2022). La question de la « socialisation » avec ce que nous avons appelé

« marquer l'appartenance », contenant des comportements d'impulsion de moments de socialisation, fait écho à l'action de « socialiser » dans les travaux de Cooper-Thomas et Anderson (2012), sachant que les auteurs concevaient, ici, des moments de socialisation en dehors du travail. Dans notre cas, il s'agit, plutôt, d'événements informels qui ont lieu dans le cadre du travail (faire un baby-foot, manger ensemble le midi, ...).

Enfin, nous constatons que les comportements d'évaluation de la socialisation tels que l'évaluation des nouveaux entrants et de leurs comportements ou des agents socialisateurs, ne sont pas ou peu identifiés dans les travaux précédents, mis à part indirectement dans les travaux de Cooper-Thomas et Anderson (2012) qui évoquent le comportement proactif du nouvel entrant « prouver, travailler dur ». L'investissement du nouvel entrant est pleinement évalué par les agents socialisateurs pendant le processus de socialisation, notamment afin de déterminer si le jeune pourra entrer chez les Compagnons du Devoir en apprentissage. Ces comportements d'évaluation, dans la socialisation anticipée, correspondent à ce que nous avons qualifié précédemment de formulations d'attentes envers le nouvel entrant (Fetherston, 2017).

L'élargissement de la mobilisation de la grille de Cooper-Thomas et Anderson (2012) aux comportements des agents socialisateurs permet de la compléter en identifiant de nouveaux comportements et de nouvelles finalités à ces comportements.

Notre travail conduit à mieux comprendre les actions des agents socialisateurs lors de la phase de socialisation anticipée pour des publics en situation de décrochage. Plusieurs finalités associées à ces comportements sont identifiées : celles de créer un environnement favorable à la socialisation, de comprendre les besoins du nouvel entrant, d'y répondre (afin de lui donner les clés pour être intégré par la suite) et d'évaluer les actions des nouveaux entrants afin de donner un avis quant à sa poursuite au sein de l'organisation et du métier.

Avec un public en situation de décrochage, un nouveau domaine de socialisation (Fisher, 1986), relatif à la compréhension des codes sociaux et du monde du travail, semble alors émerger. Ce domaine n'a pas pu être identifié préalablement puisque les travaux portaient sur des organisations et un public « classique ». Nous constatons que, dans notre cas, les agents socialisateurs jouent un rôle important dans la phase de socialisation anticipée sur la préparation au monde du travail (tant dans le choix métier que dans la communication des normes à respecter).

Finally, beyond our relative contribution to the identification of behaviors of socializing agents, we also identify three antecedents that we want to discuss with the existing literature.

The first antecedent identified is relative to the conception of success or failure of the socializing agent. The literature on the antecedents of proactive behaviors and on the antecedents of organizational socialization tactics does not identify, directly, the conception of success as an antecedent of mobilized behaviors. However, we can link it, with caution, to the antecedent of decision latitude, defined by Chaume et al. (2020) as an environmental antecedent. In fact, the socializing agents in question, and notably the regional referents, had a large decision latitude since it was an experiment through which they could test many actions. Thus, they had a certain decision latitude on the definition to attribute to success or failure of the inclusion program and the actions to take to achieve this objective.

The second, echoes the socialization of the socializing agent. As an example, an agent who has not met other actors in the organization, will not mobilize these agents in the young person's journey and will only deal with new entrants. This is what we observed in the PDL region where the regional referent, far from the training center and therefore, without formulators, did not mobilize the latter during the career discovery. It does not exist, to our knowledge, an antecedent previously identified in the literature that echoes this element. However, we could link this lack of socialization of the socializing agent to an individual antecedent which is that of proactive personality (Kammeyer-Muller and Wandberg, 2003), since, in the case studied, the socializing agent (the regional referent) did not seem to present this personality to socialize with other members of the organization.

Finally, the last antecedent identified is that relative to the profiles of new entrants (we have specified this point in the previous point n°1). Different levels of detachment seem to condition the type of action of socializing agents in response. As an example, a young person with a « inseparable » profile presenting important difficulties in socialization will tend to be « assisted » or « accompanied » but not left in « autonomy » in the overall journey. This result goes in the sense of Reichers et al. (1994) who defined that socialization actions must be adapted to each employee's profile according to their experience and the nature of this experience.

2.2. L'importance du domaine « métier » : vers le dialogue de la socialisation professionnelle et organisationnelle

Les Compagnons du Devoir, au travers du programme « 100% inclusion » ont travaillé l'intégration des jeunes à un métier (socialisation professionnelle) et à plusieurs organisations (celle des Compagnons et celle de l'entreprise). Le métier est un élément central de l'univers des Compagnons puisqu'il est pleinement considéré comme vecteur de savoir-faire mais également de savoir-être. L'adage est de le considérer comme un « moyen et non comme une fin ». Les Compagnons ont pensé à ce levier pour tenter d'intégrer des jeunes en situation de décrochage, c'est-à-dire, ayant une volonté de découvrir du concret et de quitter le monde scolaire trop abstrait.

Le cas des Compagnons du Devoir constitue donc un exemple éclairant de l'articulation entre ces deux formes de socialisation avec une socialisation à la communauté des Compagnons au sens large (organisation) et la socialisation à la communauté occupationnelle (Van Maanen et Barley, 1984) relative au métier. Il met en lumière la nécessité de faire dialoguer ces champs afin de comprendre pleinement le processus d'intégration du nouvel entrant. Le travail de Duc et al. (2020), autour de la formation en alternance, avait permis d'initier ce rapprochement.

La socialisation organisationnelle et la socialisation professionnelle ont jusqu'alors été étudiées de manière séparée. La socialisation organisationnelle, se concentrant sur l'intégration de l'individu au sein d'une organisation particulière (Lankau et Scandura, 2007) au travers de différents domaines de socialisation : le travail, le groupe de travail et l'organisation (Fisher, 1986). La socialisation professionnelle renvoyant, quant à elle, à l'apprentissage du métier par l'acquisition de compétences techniques, l'intégration de normes et valeurs spécifiques à une communauté professionnelle et ainsi la construction d'une identité professionnelle (Duc et al., 2020 ; Denave, 2020).

La socialisation au métier va bien au-delà de l'acquisition des compétences techniques, la transmission concerne également l'éthique du travail avec un poids des valeurs morales, très important : rigueur dans les pratiques professionnelles, respect de la tradition, solidarité envers les plus novices, humilité. La quête de l'excellence conditionne également cette socialisation au métier avec une culture du travail bien fait, amenant toujours le jeune à se dépasser. À titre d'exemple, un Compagnon charpentier ne fera pas une charpente simplement fonctionnelle, il tentera de respecter les techniques artisanales pour la beauté de l'ouvrage.

Ce métier peut être considéré comme le domaine liant plusieurs organisations engagées dans la socialisation de nouveaux entrants. Dans notre cas, l'entreprise et l'organisme de formation professionnelle, qui bien qu'étant deux organisations distinctes, collaborent quant à l'apprentissage du métier. La socialisation au métier englobe donc la maîtrise de connaissances techniques spécifiques partagée par l'ensemble de la profession, indépendamment de l'organisation dans laquelle l'individu va exercer son métier (Denave, 2020). La socialisation au métier offre donc des compétences transférables quel que soit l'environnement de travail.

Ce cloisonnement analytique ne reflète pas la réalité vécue par les nouveaux entrants sur notre terrain de recherche, où ces deux dimensions sont intimement liées.

En effet, la construction identitaire ne se fait pas uniquement au travers de l'apprentissage technique d'un métier, il passe également par l'adoption de certaines normes organisationnelles. L'identité se construit donc à l'intersection entre communauté professionnelle et organisation spécifique. De plus, les valeurs portées par un métier (telles que le travail bien fait) vont influencer la manière dont l'individu va se comporter au sein d'une organisation.

La socialisation professionnelle peut également contribuer à faire évoluer la socialisation organisationnelle avec l'apport de nouvelles pratiques, valeurs ou normes intégrées en formation et transmises au sein d'une organisation. L'apprentissage au sein de plusieurs entreprises peut, par exemple, permettre de nourrir les organisations des pratiques des autres. L'organisation des Compagnons, avec les lieux de formation, est aussi un relais de la socialisation professionnelle parce qu'elle rassemble différents membres de cette communauté professionnelle. Ainsi, les échanges entre les membres renforcent la socialisation au métier. La socialisation organisationnelle peut donc faciliter la socialisation professionnelle.

Enfin, le décroisement de la socialisation organisationnelle et professionnelle permet d'obtenir une vision plus complète quant aux tensions auxquelles les individus sont confrontés au cours de leur processus de socialisation.

À titre d'exemple, ne considérer que la socialisation organisationnelle et les tensions qui lui sont associées ne nous aurait pas permis d'identifier des tensions relatives au métier, telles que la situation 1 « rejet des tâches dévalorisantes » ou la situation 2 « métier souhaité non proposé par les Compagnons ». Dans cette dernière situation, le jeune n'abandonne pas le programme pour une cause liée à l'organisation mais plutôt pour une cause relative au métier suite à la découverte de ce dernier qui peut être en décalage avec la conception qu'il en avait initialement.

Ainsi, « l'échec » de la socialisation ne doit pas être analysé selon des critères purement associés à l'organisation (groupe de travail, travail, organisation), il doit également être pensé selon des critères rattachés au métier.

Ces deux formes de socialisation se renforcent car la pratique d'un métier ne peut être dissociée des contextes organisationnels dans lesquels il est exercé. Le métier en entreprise va nécessiter une adaptation aux normes et attentes de cette structure, qui peut parfois entrer en tension avec le métier chez les Compagnons.

Nous notons que des tensions peuvent émerger entre les attentes du métier et les attentes de l'organisation. À titre d'exemple, un jeune a pu être confronté à des exigences en entreprise (ne pas nettoyer le chantier) en décalage avec les valeurs transmises par les Compagnons en termes de travail bien fait.

Finalement, le dialogue entre socialisation professionnelle et organisationnelle pourrait être intéressant dans d'autres contextes. Nous prenons l'exemple des professions médicales, au sein desquelles les médecins ont une socialisation professionnelle qui valorise l'autonomie dans les décisions cliniques (ils sont formés pour prendre des décisions en fonction de ce qui est le mieux pour le patient), or, ils peuvent être confrontés dans les hôpitaux (leur organisation), à un temps limité pour réaliser des consultations ou à des protocoles rigides. Autre exemple, les travailleurs sociaux qui sont confrontés à des tensions entre leur éthique professionnelle (valeur d'aide et d'accompagnement, approche centrée sur l'humain) et les contraintes organisationnelles (contrainte budgétaire), qui viennent limiter les ressources pour offrir une aide adaptée.

2.3. Une analogie possible entre la socialisation et l'inclusion ?

Dans la continuité de nos discussions précédentes portant sur les particularités de l'organisation étudiée, nous proposons, ici, d'exposer notre réflexion quant à l'analogie à effectuer entre inclusion et socialisation. En effet, alors que les Compagnons du Devoir peuvent être associés à une « machine à socialiser », une organisation missionnaire au sens de Mintzberg, une communauté, ou parfois une secte, nous nous demandons si cette socialisation, que nous pourrions qualifier de totale (avec un changement de nom des individus, avec des règles vestimentaires, ...), n'est pas contraire à l'inclusion ? Autrement dit, s'il peut exister de l'inclusion au sein d'une organisation communautaire, et si oui, comment ? Jusqu'où une organisation « missionnaire » peut-elle accepter les différences individuelles ? En effet, cette transformation que nous pourrions qualifier de radicale ne semble pas refléter l'équilibre prôné

par la notion d'inclusion entre besoin d'unicité et d'appartenance (Shore et al., 2011) puisqu'elle semble satisfaire uniquement le besoin d'appartenance.

La socialisation au sein d'une communauté et l'inclusion : deux notions en opposition ?

L'inclusion ne se confond pas avec l'intégration, considérée comme la seconde phase du processus de socialisation. L'intégration se focalise sur la différence par rapport à une norme préétablie et tend à percevoir la société comme un ensemble homogène, où toute singularité appelle une adaptation à cette norme (Gillig, 2006 ; Printz, 2020 ; Maizeray et al., 2020). En revanche, l'inclusion prône la reconnaissance et l'acceptation des singularités. Dans le champ des sciences de gestion, la démarcation entre inclusion et intégration demeure plus imprécise (Dyson, 2002). Toutefois, il convient de noter que l'intégration repose sur une logique assimilationniste (Armstrong, 2001), à l'opposé de l'inclusion. L'assimilation consiste à reconnaître l'appartenance d'un individu à un groupe lorsqu'il se conforme aux normes culturelles dominantes de celui-ci (Shore et al., 2011).

Shore et al. (2011) définissent ainsi l'inclusion comme « *le degré auquel les individus ressentent un traitement de la part du groupe qui satisfait leur besoin d'appartenance et d'unicité* » (p. 1265). Leur modèle suggère que les individus souhaitent combler ces deux besoins et que l'inclusion se produit lorsque « *l'individu est traité comme un initié et est autorisé et encouragé à conserver son caractère unique au sein de son groupe de travail* » (Shore et al., 2011, p. 1266). Le besoin d'appartenance peut être défini comme le besoin de former et maintenir des relations interpersonnelles fortes et le besoin d'unicité est considéré comme le besoin de maintenir un sentiment de soi distinct et différencié (p.477). Pickett, Bonner et Coleman (2002) indiquent que les individus choisissent de s'identifier socialement à un groupe lorsque ce groupe permet de satisfaire ces deux besoins.

L'inclusion implique donc des facettes en contradiction qui semblent coexister, comme le montre Ferdman (2017) dans ses travaux. Parmi les paradoxes, celui de l'expression de soi et de l'identité oppose l'accent mis sur l'appartenance et l'absorption à la distinction et à l'unicité. Ainsi, pour être inclus dans un groupe il faut faire partie de ce collectif et s'y identifier (avoir des similitudes et s'adapter mutuellement pour devenir plus semblable) mais il faut également se différencier des autres membres et ne pas renoncer à ses identités ou caractéristiques individuelles.

Afin de gérer ce paradoxe, il faut, selon Ferdman (2017), comprendre et accepter le lien intime qui existe entre ces deux aspects, éviter de polariser les deux notions, comprendre comment nous sommes tous unis dans nos différences et singularités, construire des récits d'identité collective pouvant s'appliquer collectivement, trouver des moyens d'aborder l'identité collective et l'unicité (partage d'histoires) (Ferdman et Roberts, 2014 ; Wasserman, 2014).

Parmi les premiers travaux portant sur la socialisation organisationnelle, Lewicki (1981) identifie des pratiques mises en œuvre par l'organisation, lors de l'entrée des nouveaux entrants, destinées à les séduire et susciter leur engagement. On parle alors d'attirer, de conserver et de motiver les nouveaux entrants. Il recense, au sein de ce « programme de séduction organisationnelle », plusieurs pratiques : sélectionner les individus (susceptibles d'endoctrinement) en choisissant ceux dont les buts et valeurs sont compatibles avec ceux de l'organisation, valoriser les nouvelles recrues en leur donnant la possibilité de s'identifier aux membres les plus élevés dans l'organisation, proposer un environnement de travail très attractif avec des récompenses, ... L'organisation semble, ainsi, jouer un rôle de sculpture des Hommes. Cette sculpture semblerait ainsi, de prime abord, ne pas répondre au besoin d'unicité du nouvel entrant puisque tout un processus de transformation semble s'opérer.

Le programme 100% inclusion est-il inclusif ?

Il nous semble particulièrement intéressant d'effectuer un parallèle avec le programme « 100% inclusion » qui a été proposé par les Compagnons du Devoir. En effet, des années après les travaux de Lewicki (1981), nous pouvons voir que les Compagnons tentent de sculpter des « hommes, des femmes de métier et des Hommes tout court » non pas pour un public dont les valeurs et buts sont totalement compatibles avec ceux de l'organisation, mais pour un public brut, qui ne rentre pas dans des cases prédéfinies et que l'on ne peut presque pas sculpter. Le programme d'inclusion a ainsi été pensé pour répondre aux besoins des nouveaux entrants afin de déclencher la motivation quant au fait de trouver leur voie professionnelle, pour susciter leur engagement et les préparer à l'entrée organisationnelle. Les Compagnons viennent donc proposer un cadre pour suppléer le cadre précédent de la socialisation primaire au sein duquel ils ont connu des échecs. Ce programme est destiné à répondre aux besoins d'unicité des jeunes, en adaptant les étapes et le type d'accompagnement aux caractéristiques de ces jeunes, ainsi qu'au besoin d'appartenance en impulsant, tout au long du parcours, de nombreux moments de socialisation à différents domaines par la découverte métier, la rencontre des acteurs de l'organisation ou la transmission des informations telles que les règles. Il a également été conçu

pour préparer les acteurs à ces nouveaux profils bien que certains soient totalement réfractaires au fait de devoir accueillir ces nouveaux entrants : « *on a assez de cassos chez nous* ».

La mise en œuvre de cette expérimentation chez les Compagnons montre que la communauté souhaite évoluer et devenir plus inclusive. En repartant des différentes composantes de l'inclusion développées dans les travaux de Shore et al. (2018), nous relevons que les pratiques organisationnelles d'inclusion, telles que la création d'un vivier de talents parmi des membres marginalisés, le parrainage, la lutte contre les discriminations, l'aide à la socialisation, l'accès aux informations, l'absence de stéréotypes, peuvent se retrouver dans le programme des Compagnons. En effet, l'objectif de ce dispositif est de créer un vivier nouveau de talents, parmi les jeunes en situation de décrochage, de préparer les jeunes à l'entrée organisationnelle et professionnelle en les aidant face à leur socialisation et en mobilisant de nombreux agents socialisateurs afin de leur communiquer un maximum d'informations pour qu'ils puissent choisir ou non d'entrer chez les Compagnons. La rencontre des agents socialisateurs et des jeunes dans le programme est également destinée à lever les stéréotypes que les acteurs organisationnels pourraient avoir, comme nous le révélait un formateur : « *je me suis amusé à me demander qui faisait partie de l'inclusion dans ma session et, en fait je me suis trompé. Donc ça fait qu'on lève un peu les stéréotypes sur ces jeunes* ».

Shore et al. (2018) évoquent également une composante de l'inclusion qui est le climat inclusif, c'est-à-dire un climat dans lequel les règles du jeu sont équitables, (Nishii et Rich, 2014). Shore et al. (2011) le considèrent comme étant un climat dans lequel les politiques, procédures et les actions des agents sont compatibles avec un traitement équitable de tous les groupes, notamment pour ceux qui peuvent être stigmatisés. Dans le cadre du programme des Compagnons, nous constatons que les règles du jeu pour intégrer l'apprentissage étaient équitables puisqu'après avoir préparé les jeunes en décrochage, au cours de plusieurs étapes, ces derniers passaient, comme l'ensemble des nouveaux entrants potentiels, un test avec le prévôt (recrutement R1) afin d'évaluer s'ils pouvaient et voulaient, ou non rejoindre les Compagnons en alternance. Ce programme était donc conçu pour préparer et donner une chance à des jeunes plus éloignés des publics communément recrutés chez les Compagnons, d'entrer en alternance chez les Compagnons.

Au travers des composantes de l'inclusion évoquées par Shore et al. (2018) et en reprenant la mission première du programme des Compagnons destiné à préparer le jeune aux normes organisationnelles, professionnelles et en lui donnant la possibilité de choisir sa voie, nous pouvons dire que le programme peut être considéré comme inclusif.

Nous notons, cependant, un moment où ce programme n'a pas été pleinement inclusif. En effet, en région PACA, nous avons constaté, au travers de la mobilisation de comportements d'assistantat, que le programme consistait plutôt en une phase de « séduction organisationnelle », en ne montrant que les aspects positifs des Compagnons, en faisant à la place du jeune et ainsi en ne considérant pas sa volonté ou non d'être inclus. Il s'agissait, alors, de ne répondre qu'au besoin d'unicité du jeune sans considérer les normes organisationnelles auxquelles il allait être confronté. Ne pas montrer la réalité et donc ne pas communiquer les éléments importants tels que les règles du groupe, ont conduit les jeunes à être isolés et identifiés par les membres de l'organisation comme « les jeunes du programme ». Il ne s'agissait, alors, pas d'inclusion.

Les autres régions, au contraire, ont mis en œuvre ce programme non pas en tant que séduction mais plutôt en faisant comprendre la réalité que les jeunes pourraient rencontrer dans leur métier et leur organisation. Ainsi, travailler conjointement la réponse au besoin d'appartenance et d'unicité répond à la définition de ce qu'est l'inclusion.

Des tensions dans le processus de socialisation reliées à l'appartenance et l'unicité ?

Pour répondre à la question, « en quoi cette organisation particulière peut-elle avoir une influence sur la façon dont on socialise et donc sur la réussite ou l'échec pour certains profils ? », nous nous demandons si, ce même programme aurait pu conduire à différents résultats au sein d'une autre organisation non communautaire, qui ne véhiculerait pas un type de socialisation qualifié de « total ». Ceci nous conduit à regarder les situations de tension qui ont été rencontrées dans le programme et qui sont reliées à l'organisation particulière des Compagnons et donc à l'appartenance à cette communauté.

La socialisation chez les Compagnons tend à façonner les individus pour qu'ils adoptent des normes et des comportements établis (à titre d'exemple, pas de téléphone à table, tenue vestimentaire avec un jean, tutoiement des formateurs). On oriente alors vers l'homogénéisation des comportements, ce qui peut entrer en tension avec les objectifs de l'inclusion, qui reconnaît les différences et valorise la diversité. On peut, alors, relier cette tension à la nécessité d'adapter les normes aux nouveaux entrants ou non, qui rejoint la tension évoquée par Ferdman (2017)

entre unicité et appartenance. En effet, l'inclusion nécessite une adaptation des environnements sociaux pour permettre aux individus de rester eux-mêmes tout en s'intégrant. Cependant, le groupe que l'individu va rejoindre présente certaines caractéristiques immuables.

Nous avons pu identifier, dans nos résultats, deux tensions relatives à la flexibilité ou la rigidité des règles organisationnelles de la communauté : sanctionner immédiatement ou non si le jeune ne respecte pas les règles inculquées (situation 5) et adapter ou non le rythme d'apprentissage (situation 8) lors de l'intégration en alternance.

Ces situations sont intimement reliées à une tension plus générale pour les Compagnons qui est celle de l'ouverture du vivier de recrutement et de la préservation d'un modèle communautaire. Les différents agents socialisateurs vont ainsi adopter des comportements variés tels que sanctionner immédiatement, particulièrement s'ils ont une conception de la réussite uniquement centrée sur le compagnonnage. Ainsi, cette tension d'inclusion entre adaptation des normes aux nouveaux entrants et conservation des fondements de la communauté peut avoir de nombreuses conséquences sur le processus de socialisation et se perçoit dans la modélisation des trajectoires de socialisation.

Nous avons pu également identifier des tensions relatives à l'appartenance identitaire. Ainsi, la communauté d'appartenance de la socialisation primaire pouvait entrer en tension avec la communauté visée chez les Compagnons, au sein de laquelle les normes ou signes d'appartenance ne sont pas les mêmes et peuvent même être en opposition (jean VS jogging). Ceci signifie que, pour les jeunes rencontrant ces situations de tension identitaire, le besoin d'appartenance pouvait déjà être satisfait en dehors des Compagnons et que la rencontre entre deux institutions socialisatrices (en opposition) était un frein. Dans ce cas, si ce programme avait été réalisé dans une organisation non communautaire, nous pouvons imaginer que ces jeunes auraient moins rencontré ces situations de tension. Un jeune nous confiait lors d'une observation non participante : *« je sais que si je veux réussir chez les Compagnons, je vais devoir me détacher du quartier »*.

Le programme consiste en une découverte mutuelle entre le jeune et l'organisation. Le jeune apprend de l'organisation et estime sa compatibilité et son envie de poursuivre et l'organisation évalue la motivation du jeune ainsi que ses capacités de réussite ou non chez les Compagnons. Nous soulignons, ainsi, que certains jeunes du profil 4 « inséparable » suivant la trajectoire « voie sans issue » ne semblent pas pouvoir être pleinement inclus chez les Compagnons, en raison de leurs tensions d'appartenances fortes et de leur manque de volonté à rejoindre cette organisation. Nous posons l'hypothèse que l'appartenance à une communauté forte externe à

l'organisation visée (présentant des caractéristiques d'organisation missionnaire), conduit les jeunes à considérer que celle-ci ne pourra pas répondre à leur besoin d'unicité (construit à partir de leur appartenance de socialisation primaire), les amenant à ne pas s'engager dans une volonté d'inclusion (Pickett et al., 2002). Ainsi, il semblerait que la réussite de l'inclusion au sein des Compagnons du Devoir concerne plutôt des nouveaux entrants qui présentent un besoin d'appartenance fort (profil 2, profil 3) ou qui ne rencontrent pas de tensions d'appartenances dans le processus de socialisation (profil 1).

L'apport de notre étude de socialisation pour le champ de l'inclusion.

Deux principales limites peuvent être identifiées dans les travaux portant sur l'inclusion. Premièrement, bien que Ferdman (2017) ait considéré l'inclusion en tant que processus multicouches et multidimensionnel, dans les faits, peu de travaux se sont concentrés sur l'étude du processus d'inclusion. Shore et al. (2011) parlaient, quant à eux, d'un « *manque concernant les processus internes qui créent l'inclusion* ». Notre travail permet de répondre à cette limite en identifiant différentes trajectoires de socialisation qui peuvent éclairer les étapes conduisant à l'inclusion par la réponse aux besoins d'appartenance et d'unicité, en soulignant à la fois le rôle des agents socialisateurs mais également des nouveaux entrants dans ce processus.

Ce qui nous conduit à notre second point. La littérature montre l'importance fondamentale de l'organisation dans l'inclusion par l'identification de pratiques inclusives, de climat inclusif. Or, elle ne considère que peu le rôle de l'individu à inclure dans son propre processus d'inclusion, l'individu ayant simplement un rôle d'évaluation finale d'inclusion (Avery et al., 2008) au travers de signaux envoyés par le groupe. Nos travaux permettent de montrer, au travers de l'identification de comportements proactifs de socialisation, que l'individu est pleinement acteur de son inclusion et qu'il a plus qu'un simple rôle d'évaluation finale. Sa motivation à être inclus se traduit donc par l'existence de plusieurs comportements proactifs.

Pour conclure, nos résultats conduisent à montrer que les notions d'inclusion et de socialisation sont compatibles. Ainsi, la simple opposition fondée sur les définitions associées à l'assimilationniste est selon nous, trop simpliste. Il convient de regarder concrètement les parcours proposés combinant réponses aux besoins d'unicité et d'appartenance, sans oublier de regarder l'existence d'une volonté d'évolution émanant de la communauté.

3. Décloisonner la socialisation : explorer les trajectoires et leurs « réussites »

Nos discussions précédentes ont permis de souligner que nos travaux ont conduit à un décloisonnement de la socialisation organisationnelle avec la socialisation primaire, la socialisation professionnelle, l'inclusion mais également aux étapes définies dans ce cadre que sont la socialisation anticipée et l'intégration. Nous souhaitons discuter, dans un premier temps, de la remise en question des modèles linéaires par étape en proposant de conceptualiser plutôt la socialisation organisationnelle dans une approche « holistique » au sein de laquelle le processus de socialisation serait modélisé sous forme de trajectoires (3.1.). Nous questionnons, ensuite, la réussite ou l'échec de ces trajectoires en revenant sur la clarification de ces notions (3.2.). Enfin, nous proposons de discuter des facteurs qui conduisent les jeunes à suivre certaines trajectoires menant à l'obtention de différents résultats.

1.1. Adopter une approche « holistique » de la socialisation organisationnelle : critique des modèles linéaires séquentiels.

Pour rappel, l'approche séquentielle de la socialisation suggère de diviser le processus de socialisation organisationnelle en trois étapes : socialisation anticipée qui intervient avant l'entrée dans l'organisation (Van Maanen, 1975) et durant laquelle se développent les représentations et les attentes (Feldman, 1976) ; Une phase dite d'intégration correspondant, ensuite, aux premiers moments vécus au sein de l'organisation (Van Maanen et Schein, 1979) et une étape de « management de rôle » (Feldman, 1976) qui représente la résolution des tensions de rôle (Perrot, 2000 ; Dufour et Lacaze, 2010).

Dans notre revue de la littérature, nous avons pu souligner plusieurs limites quant à cette approche parmi lesquelles : une compréhension du passage des étapes floues (Ashford & Nurmohamed 2012), une non prise en considération dans le cadre de la socialisation organisationnelle des socialisations passées (primaires) contrairement à la socialisation professionnelle (Denave, 2020) ainsi que des points tournants (ou bifurcations) dans le processus (Denave, 2015). Enfin, la durée du processus n'est pas claire, tout comme sa finalité, avec la prise en considération parfois d'une quatrième étape, évaluative (Wanous, 1980).

Notre thèse nous conduit à nous éloigner de l'approche linéaire de la socialisation organisationnelle (Emery, 1990 ; Feldman, 1976) pour les raisons que nous exposons maintenant et qui nous amènent à répondre aux différentes limites précédemment identifiées.

Premièrement, la détermination de différents profils de jeunes en situation de décrochage, nous a conduits à identifier que ces nouveaux entrants particuliers ne semblaient pas tous emprunter le même parcours de socialisation puisqu'ils rencontraient des tensions différentes selon leur profil et qu'ils n'arrivaient pas tous au même résultat (différentes bifurcations). Ainsi, il semble particulièrement important de comprendre que la socialisation primaire peut jouer un rôle sur la socialisation secondaire professionnelle et organisationnelle, notamment au travers de besoins particuliers auxquels l'organisation devra répondre, ainsi que de l'existence de situations de tensions que nous pouvons qualifier de bifurcations. La conception par étape du processus de socialisation ne permet pas de voir ces liens. Ainsi, modéliser un parcours de socialisation par l'identification de trajectoires semble plus opportun pour décloisonner socialisation primaire et organisationnelle. Nous proposons donc de concevoir le processus de socialisation en nous appuyant sur les caractéristiques des nouveaux entrants, relatives à leur socialisation primaire. Nos résultats conduisent à identifier cinq trajectoires de socialisation des jeunes en situation de décrochage, ce qui nous conduit à dire qu'il n'existe pas un seul processus de socialisation mais bien plusieurs. Au sein de ces différentes trajectoires, nous précisons quelles sont bifurcations empruntées par les jeunes.

La première trajectoire est qualifiée d'« autoroute ». Elle fait écho à des jeunes qui entrent chez les Compagnons et qui ne vont rencontrer aucune situation de tension sur leur trajet. Ils arrivent, ainsi, tous à la réussite de l'apprentissage. Il s'agit de la macro-trajectoire des profils 1 « Accompagnés » qui ne présentent pas de problématiques importantes concernant le décrochage mais qui ont juste souhaité s'orienter vers un métier professionnel plutôt que la filière générale. Ils ont, par ailleurs, une vision anticipée du métier qui correspond à la réalité.

La seconde trajectoire, nommée « itinéraire bis », matérialise une trajectoire très courte et fait écho aux jeunes qui décident de quitter les Compagnons pour des raisons relatives à la socialisation professionnelle (découverte métier). Ainsi, ces jeunes présentaient un profil non aligné concernant leur socialisation au métier ou arrivaient dans le programme sans idée précise. La découverte les a conduits à changer de voie professionnelle. L'ensemble des jeunes ayant emprunté cette trajectoire se sont donc réorientés vers un autre métier, en dehors des Compagnons.

La troisième, « départementale » symbolise une trajectoire où les jeunes vont rencontrer des situations de tensions relatives à leur socialisation primaire (accidents familiaux ou découragement dans le parcours) qui vont les conduire à abandonner le métier et l'organisation. Il s'agit d'une macro-trajectoire pour les jeunes du profil 2 « Autonomes » qui présentent un décrochage familial important, qui les suit jusque dans leur socialisation organisationnelle et professionnelle.

La quatrième trajectoire « voie sans issue » symbolise les jeunes qui entrent dans l'organisation sans motivation (ou avec des motivations non alignées à celles de l'organisation) et qui vont, ainsi, faire le minimum (ou ne rien faire) pour se socialiser. Des situations de tensions relatives aux appartenances identitaires (socialisation primaire) conduisent les jeunes à penser que cette organisation communautaire est trop stricte et qu'ils ne pourront pas rester eux même, en son sein. Cette trajectoire s'est toujours terminée pendant le programme soit par abandon des jeunes ou par un stop de l'organisation. Ce trajet a été la macro-trajectoire des jeunes du profil 4 « inséparable ».

Enfin, la trajectoire « chemin de randonnée » symbolise des jeunes qui sont motivés et proactifs lors du processus de socialisation mais qui vont rencontrer des tensions relatives à un rythme trop important et ainsi à une réponse pas toujours adaptée à leurs besoins en termes de temporalité d'apprentissage. Ces jeunes pourraient pleinement réussir si des ajustements leur étaient accordés tout au long de l'apprentissage, or, ce n'est pas toujours le cas. Cette trajectoire a été la macro-trajectoire du profil 3 « nouvel arrivant », qui présentait des problématiques de compréhension et d'expression relatives à son apprentissage de la langue française.

Ces trajectoires permettent de souligner que la socialisation organisationnelle ne doit pas être pensée de manière homogène et linéaire mais doit être conçue comme plus nuancée et personnalisée.

Deuxièmement, nous montrons que l'organisation peut jouer un rôle dans ce qui est communément appelé socialisation anticipée, tout comme d'autres agents socialisateurs externes à cette organisation. Il est, ainsi, important d'identifier non seulement les actions du potentiel « nouvel entrant » dans ce qui était appelé socialisation anticipée mais également le rôle d'autres organisations telles que les organismes de formation professionnelle ou l'entreprise visée qui vont communiquer de nombreuses informations à l'individu dans cette phase. Il devient difficile de parler de phase de socialisation anticipée ou d'intégration puisqu'un programme de découverte peut se situer entre les deux et que la littérature distinguait également ces deux phases en soulignant que lors de la socialisation anticipée, le nouvel entrant

était le seul à présenter des comportements proactifs. En étudiant les trajectoires de socialisation, les moments de passage « d'étapes » entre socialisation anticipée et intégration pour le nouvel entrant nous semblent donc moins pertinents que l'étude et la compréhension des différentes situations rencontrées, interactions impulsées, dans une trajectoire plus globale permettant d'analyser les facteurs de réussite ou d'échec de ces parcours.

Enfin, troisièmement, notre terrain nous conduit à rapprocher les domaines de socialisation partagés par la socialisation professionnelle et organisationnelle. Il est important de pouvoir concevoir, dans la trajectoire de socialisation organisationnelle, l'ensemble de ces domaines, parmi lesquels celui du métier. Modéliser le parcours de socialisation sous forme de trajectoire permet de voir les points tournants qui concernent ces différents domaines (et pas seulement ceux relatifs à l'organisation). La compréhension de la réussite ou de l'échec du processus de socialisation n'en est que plus complète.

Finalement, nous montrons que le processus de socialisation organisationnelle doit être pensé de manière décloisonnée, ce qui se traduit par l'abandon d'une conception par étapes et par la mobilisation des trajectoires de socialisation. Ces trajectoires permettent de prendre en considération, la socialisation primaire des nouveaux entrants (c'est-à-dire leurs caractéristiques et leurs besoins), les moments de bifurcations (ou situations de tension) rencontrées, ainsi que les résultats obtenus tout au long de ces trajectoires (à quel moment le jeune quitte-t-il le parcours ?) permettant de clarifier les facteurs de réussite ou d'échec de la socialisation. Nous proposons, au travers de cette modélisation sous forme de trajectoire, de partir du nouvel entrant (jusqu'alors plutôt positionné au second plan) et d'identifier, dans une perspective interactionniste, l'ensemble des interactions rencontrées avec des agents socialisateurs internes ou externes à l'organisation. En résumé, nous conceptualisons une approche « holistique » de la socialisation organisationnelle, sous forme de trajectoire permettant de traduire cette pluralité et non linéarité appuyée sur des antécédents relatifs à la socialisation primaire, sur des interactions et sur un contexte organisationnel spécifique. En intégrant ces éléments, nous contribuons à enrichir la littérature en développant sa capacité à expliquer les variations interindividuelles dans l'adaptation des nouveaux entrants.

1.2. Résultats des trajectoires : clarification de la notion de réussite ou d'échec de socialisation

Nous souhaitons discuter ici des critères de réussite et d'échec de manière critique en explicitant notre proposition de définition quant à l'évaluation de la réussite de la socialisation.

Nos résultats et les critères de réussite et d'échec identifiés sont intimement reliés aux conceptions des acteurs qui les portent. Ainsi, prendre un peu de recul sur leurs conceptions est nécessaire. Cette prise de recul peut être effectuée au travers de la mise en relation avec la littérature en rapprochant les critères existants d'évaluation de la réussite à ceux de nos données.

- L'intention de rester ou de quitter

Plusieurs critères objectifs, reliés au domaine organisationnel, ont concerné directement ce que la littérature qualifie d'intention de quitter (Ashforth et Saks, 1996 ; Ashforth et al., 1998 ; Schein, 1988 ; Ostroff et Kozlowsky, 1992 ; Riordan et al., 2001 ; Saks et al., 2011) : échouer dans les étapes du programme (et donc en sortir), quitter les Compagnons du Devoir (ne pas y entrer pour faire son apprentissage ou ne pas partir sur le Tour de France et devenir Compagnon) et même côté entreprise, quitter l'entreprise à la suite de son apprentissage.

L'intention de quitter est donc considérée comme un échec de socialisation au niveau organisationnel puisque le nouvel entrant ne souhaite pas poursuivre au sein de l'organisation qui l'a socialisé.

Or, nous pouvons nous demander si « quitter l'organisation » est toujours un échec de socialisation du jeune. En effet, si nous regardons plus précisément les causes conduisant à la sortie organisationnelle, nous identifions que parfois, les jeunes décident de ne pas entrer chez les Compagnons car les métiers proposés ne leur correspondent pas (situation 2), ainsi, ils s'orientent vers d'autres organismes de formation (on parle dans les trajectoires modélisées de réorientation). Dans ce cas, il ne s'agit pas réellement d'un échec puisque les jeunes ne se retrouvent pas dans leur situation initiale, c'est-à-dire sans piste ou idée métier, et ont donc évolué, mais de sorties positives, bien que les organisations en question souhaitent conserver les jeunes en leur sein.

Une autre cause de sortie peut être reliée à la non-adéquation entre le jeune et l'organisation. Ainsi, un jeune ne souhaitant pas poursuivre chez les Compagnons pourra trouver une organisation moins « normée », moins contraignante, correspondant davantage à ses attentes.

Nous considérons, alors, qu'une sortie d'une organisation à l'issue ou pendant le processus de socialisation peut être négative si le jeune n'a pas appris au sein de l'organisation et est parti sans donner de nouvelles, et identifions que cette sortie peut être positive si le jeune a évolué dans son cheminement professionnel et qu'il s'oriente vers une autre organisation pour l'accompagner. Dans ce cas, quitter l'organisation peut être considéré comme une réussite.

Ainsi, le point de vue selon lequel on se positionne est déterminant. L'échec pour l'organisation peut être, en réalité, une réussite de socialisation pour le jeune qui a avancé dans son parcours en éliminant une option (celle de faire les Compagnons, par exemple) et en trouvant une nouvelle voie. La réussite de la socialisation peut donc être pensée de manière élargie, même en dehors de l'organisation socialisatrice, ce que la littérature n'a pas considéré jusqu'alors.

Nous proposons, ainsi, à la littérature sur la socialisation, d'affiner la granularité de ses critères d'évaluation de la réussite ou de l'échec de socialisation. En effet, le critère « intention de quitter » peut être rattaché à différentes causes qui, parfois, peuvent être évaluées positivement (trouver sa voie en dehors de l'organisation...). Notre contribution à la littérature est donc de proposer une conception selon les acteurs, ce qui permet de nuancer et mieux recontextualiser la réussite et l'échec de socialisation, tout en considérant la nécessité, pour le chercheur, d'adopter un esprit critique quant à ces conceptions.

- *L'adéquation perçue personne-organisation, personne-travail, personne-groupe de travail.*

Dans les critères identifiés, nous avons pu retrouver ceux concernant la notion d'adéquation à différents domaines de socialisation (Edwards, 1991 ; Cable et Parsons, 2001 ; Perrot, 2009).

Ainsi, la perception globale de la compatibilité entre un individu et son organisation se retrouvait dans les critères « entrer chez les Compagnons », « trouver un patron » ou encore « adopter les bons comportements et règles ».

Les acteurs partageaient communément ces critères en tant que réussite de la socialisation organisationnelle. En effet, entrer chez les Compagnons signifiait qu'une compatibilité était trouvée et effective entre le jeune et l'organisation. Il en était de même par le fait de trouver un patron et donc un contrat d'apprentissage. Enfin, une fois entré dans l'organisation, cette évaluation de l'adéquation était toujours présente. On considérait, alors, qu'un jeune réussissait s'il venait à adopter des comportements adéquats liés aux normes organisationnelles tels qu'arriver à l'heure, se présenter avec la bonne tenue vestimentaire.

La compatibilité et donc l'adéquation pouvaient également être évaluées au niveau du métier. Le critère y faisant écho étant celui de « trouver sa voie professionnelle ». Pour les décrocheurs, l'enjeu principal résidait dans le fait de « savoir quoi faire de sa vie ». Cet objectif était communément partagé par l'ensemble des acteurs qui mobilisaient alors de nombreuses pratiques en ce sens (découverte du métier en atelier, en entreprise). La conception de l'échec de socialisation était alors unanime : est en échec, un jeune qui ne trouve pas sa voie professionnelle. Nous soulignons que trouver sa voie professionnelle signifie également éliminer des pistes de métier. En effet, un jeune qui arriverait à la conclusion qu'il ne souhaite pas faire boulanger car les horaires de travail sont trop difficiles, serait une réussite, puisqu'il éliminerait une option professionnelle. Finalement, le critère d'échec « ne pas trouver sa voie » signifie n'avoir aucune idée de ce qui intéresse ou non le jeune, de ce qui est fait pour lui ou pas.

Enfin, nous avons pu observer que, comme pour l'adéquation avec l'organisation, « l'adoption de bons comportements » pouvait concerner le groupe de travail. Ainsi, respecter les règles du groupe de travail montrait une adéquation et était une réussite de socialisation alors que le refus d'écouter des collègues et du patron, ou le non-respect des règles établies par le groupe (ex : ramener chacun son tour des croissants) montrait un échec de socialisation.

- *Engagement*

La littérature évoque la notion d'engagement dans l'organisation, ou dans le travail, comme variable associée au succès de la socialisation organisationnelle (Allen et Meyer, 1990 ; Ashforth et Saks, 1996 ; Baker et Feldman, 1991 ; Saks et al., 2011).

Plusieurs types d'engagements organisationnels existent : l'engagement affectif avec l'attachement émotionnel et l'identification envers l'organisation, l'engagement normatif faisant référence au sentiment d'obligation envers l'organisation et l'engagement de continuité relatif aux coûts liés au fait de quitter l'organisation.

Chez les Compagnons, la notion d'engagement est très forte et présente même dans leur dénomination « Compagnons du DEVOIR ». Ainsi, si le jeune souhaite devenir Compagnon et part sur le Tour de France, à l'issue de ce dernier, il devra rendre à l'organisation en prenant des tâches à effectuer, comme le fait de devenir formateur.

Deux critères, issus de nos données, font écho à l'engagement : « être passionné par son métier » et « partir sur le Tour de France / devenir Compagnon ». Ces deux critères évoquent une notion de sacrifice, puisque la passion du métier peut conduire à mettre entre parenthèses sa vie familiale au profit de son travail et s'engager dans le Tour de France signifie, également, accepter de changer de ville tous les six mois à un an et consacrer plusieurs années de sa vie à se perfectionner dans son métier pour ensuite s'engager pour les Compagnons. La réussite de socialisation peut donc être évaluée au travers de ce critère d'engagement tant au niveau de l'organisation que du métier.

Échouer signifierait alors, pour les acteurs au sein des Compagnons et pour quelques jeunes, ne pas s'engager pleinement dans son métier et dans l'organisation des Compagnons.

- *Motivation dans le travail*

Le succès de la socialisation organisationnelle est également associé à la variable de motivation dans le travail (Feldman, 1976 ; Baker et Feldman, 1991).

Avec un public en situation de décrochage scolaire et social, la question de la motivation dans et au travail peut apparaître complexe. Nous avons pu identifier, dans nos données, trois critères évoqués par les jeunes permettant de considérer la réussite de la socialisation relativement à cette variable de motivation que sont « participer au programme 100% », « retrouver un rythme » et « être passionné par son métier ». Ainsi, la participation, le fait de reprendre un rythme actif et d'avoir une pleine envie d'exercer son métier témoignent d'un changement d'état et de comportement du jeune, dans son processus d'inclusion. L'échec, au contraire, est alors relié à ce défaut de motivation entraînant une inactivité : ne pas participer au programme et être régulièrement absent, ne pas se lever le matin ou même ne plus vouloir exercer son métier.

- *Satisfaction au travail*

Alors que nous avons précédemment pu identifier le critère « être passionné par son métier » comme étant relié à la motivation et à l'engagement, nous montrons qu'il peut également correspondre à la notion de satisfaction au travail, évoqué dans la littérature. Ainsi, la réussite de la socialisation pourrait être évaluée au travers de la passion du métier qui signifierait en être pleinement satisfait (Zahrly et Tosi, 1989 ; Ashforth et Saks, 1996 ; Baker et Feldman, 1991, Riordan et al., 2001, Saks et al., 2011). Il s'agit, ici, d'un jugement positif, porté sur le travail

ou sur la situation de travail, qui témoigne d'une certaine réussite de la socialisation au métier (Weiss, 2002, p.175).

Trouver sa voie professionnelle aurait pu être un critère également relié à la satisfaction au travail mais étant donné que ce critère évoque la phase préalable de l'entrée au sein d'un métier et que la satisfaction au travail porte plutôt sur le jugement effectif dans l'exercice du métier, nous n'avons pas associé ce critère à cette variable de la littérature.

À l'inverse, l'échec de socialisation, évalué au travers de ce critère, fait écho à la volonté de ne plus exercer le métier. En étant dégoûté de son métier, la satisfaction dans l'exercice du métier est réduite à néant.

- *Performance et maîtrise de la tâche*

Le critère de performance, de maîtrise de la tâche (Schein, 1988 ; Bauer et Green, 1994 ; Ashford et Black, 1996 ; Saks et al, 2007) fait écho, dans nos données, à des critères objectifs reliés au domaine de socialisation métier. Ainsi, « obtenir un diplôme » et « progresser dans son métier » témoignent de l'évolution de l'individu face à son travail et de la maîtrise de certaines compétences. Ce sont, alors, deux critères positivement associés à la socialisation organisationnelle.

Nous avons relié cette notion de performance à la notion d'autonomie dans le critère « progresser dans son métier » puisque nos entretiens montraient que lorsque l'individu progressait dans son métier et que ses pairs le constataient, il gagnait de l'autonomie sur ses tâches à réaliser. Ainsi, une performance plus grande entraîne une hausse de l'autonomie du jeune.

Les acteurs ayant identifié ce critère sont ceux qui ont été engagés dans l'objectif de faire obtenir le diplôme à la suite de l'apprentissage et de faire progresser dans le métier. Il s'agit des formateurs, de l'entreprise mais également du jeune.

L'échec de la socialisation serait alors, au travers de ce critère, la non maîtrise de certaines tâches et la non reconnaissance par les pairs de la qualification dans le métier (par le fait de ne pas obtenir le diplôme ou par l'action de ne pas confier la réalisation des tâches en autonomie).

- *Vers de nouveaux indicateurs non identifiés dans la littérature ? La réalisation personnelle*

Bien que nous retrouvions dans nos données de nombreuses variables associées au succès de la socialisation organisationnelle dans la littérature, nous proposons de considérer une nouvelle variable jusqu'alors non identifiée, la réalisation personnelle.

En partant de notre division entre critères objectifs et subjectifs permettant d'évaluer la réussite et l'échec de la socialisation, nous remarquons que certains indicateurs de la littérature (implication dans le travail, satisfaction au travail, engagement, performance, motivation, intention de quitter, ...) ne correspondent pas tout à fait à certains critères émergents de notre recherche.

Les critères subjectifs, rattachés au domaine de socialisation individuel : « réussir sa vie » et « être épanoui, fier et rendre fier », évoqués principalement par les jeunes comme étant associés à la réussite de la socialisation, font écho à ce que nous appelons la « réalisation personnelle ». Cette variable est subjective puisque chaque personne peut en définir des critères différents. Ainsi, « réussir sa vie » peut être relié à différents éléments : réussir l'équilibre vie privée/ vie professionnelle, gagner de l'argent, devenir patron, ...

De même, être épanoui et fier ainsi que rendre fier ne peuvent pas se mesurer objectivement, il s'agit d'un ressenti.

Alors que ces jeunes peuvent évoquer des critères très opérationnels à court terme, tels que « trouver un contrat d'apprentissage », « participer au programme 100% inclusion » ou même « retrouver un rythme », ils peuvent aussi se projeter à long terme en évoquant ce que serait, pour eux, la réussite, celle à partir de laquelle ils pourraient dire « *finalement, j'ai réussi* ».

Ces jeunes associent leur réussite professionnelle et organisationnelle à leur réussite dans la vie ainsi qu'à leur épanouissement personnel. Avec ce critère de réalisation personnelle, la réussite de la socialisation organisationnelle peut donc être pensée en dehors de l'organisation et à plus long terme, même lorsque l'individu ne sera plus dans l'organisation.

Ce critère est particulièrement probant pour les jeunes en situation de décrochage puisqu'ils ont été précédemment confrontés à de nombreux échecs. Ainsi, « être épanoui et fier ainsi que rendre fier » peut être envisagé comme un changement de posture, là où précédemment, il n'y avait pas d'épanouissement et où la déception était maître.

Réussir sa socialisation organisationnelle et professionnelle signifierait donc, au niveau individuel, atteindre une certaine réalisation des objectifs individuels souhaités.

Nous proposons, ici, au travers de ce critère émergent, d'amener une part plus importante à l'individu et au subjectif, au sein de l'évaluation de ce qu'est la réussite de la socialisation.

Finalement, l'analyse des critères de réussite et d'échec de la socialisation, décrits par les différents acteurs de la socialisation et par les jeunes nouveaux entrants eux-mêmes, n'a pas été évidente puisqu'il nous était parfois difficile de positionner, au sein de la littérature, nos catégories et que dans de nombreux cas, plusieurs d'entre-elles pouvaient s'appliquer à un même critère. À titre d'exemple, motivation et engagement ou performance et maîtrise de la tâche. Nous avons donc proposé une nouvelle grille en nous inspirant de la littérature portant sur les carrières et avons déterminé deux grandes catégories de réussite et d'échec : les critères objectifs et subjectifs. Cette notion de subjectivité et d'objectivité, dans l'évaluation de la réussite de la socialisation, pouvait concerner différents domaines de socialisation : l'organisation, le métier, le groupe de travail et même l'individu. En effet, en introduisant cette conception de la réussite subjective, nous montrons qu'il est important de ne pas oublier le domaine de socialisation « individuel » et plus spécifiquement les critères relatifs à la « réalisation personnelle » que sont : réussir sa vie et être épanoui, fier et rendre fier. Ce critère n'avait, jusqu'alors, pas été identifié par la littérature.

Nous trouvons également pertinent de concevoir la réussite ou l'échec à la fois d'un point de vue organisationnel et professionnel. La notion de socialisation n'est pas perçue par tous les acteurs de la même manière. La socialisation en question peut alors être professionnelle (trouver sa voie professionnelle, son métier) et organisationnelle (être intégré au sein de l'organisme de formation et de l'entreprise dans laquelle réaliser l'apprentissage). Certains acteurs ne se sont concentrés que sur la socialisation professionnelle dans la détermination de l'objectif, là où d'autres, se sont plutôt concentrés sur la socialisation organisationnelle.

Finalement, nous identifions que les objectifs de socialisation, visés par les différents acteurs, ne sont pas toujours les mêmes et ce pour différentes raisons (domaine de socialisation dominant, objectifs opposables).

Ce constat, à partir de notre terrain de recherche, nous amène à nous questionner sur la définition même de la réussite ou de l'échec de la socialisation des jeunes en décrochage et sa conception selon les objectifs des différents agents socialisateurs. Ainsi, nous postulons que les critères qualitatifs, pour juger de la réussite ou de l'échec, dépendent des acteurs qui les portent

et de critères convergents ou divergents. Nous concevons **la notion de réussite ou d'échec de la socialisation comme étant polysémique.**

Après avoir analysé la définition de la réussite de la socialisation en mobilisant la perspective des acteurs, les domaines de socialisation et la notion de subjectivité et d'objectivité des critères, nous en proposons une nouvelle définition :

« La réussite de la socialisation (tant organisationnelle que professionnelle) doit être pensée relativement aux domaines de socialisation existants et selon des critères objectifs et subjectifs définis par les agents socialisateurs et socialisés ».

Concrètement, nous proposons que la modélisation des trajectoires de socialisation puisse conduire à ne pas considérer simplement la réussite d'un point de vue organisationnel mais plutôt d'élargir le spectre et de penser la réussite selon les perspectives explicitées précédemment.

1.3. Interpréter les résultats par la socialisation polyrythmique

Comme expliqué au travers des points précédents, nos travaux permettent de souligner l'importance d'analyser un processus de socialisation non pas sous forme linéaire mais plutôt sous forme de trajectoire, en considérant particulièrement les nouveaux entrants et leur socialisation primaire. L'élargissement du spectre permet également de considérer différentes sorties positives tout au long de la trajectoire et de ne pas considérer seulement l'intégration organisationnelle comme étant une réussite du processus.

Nos analyses conduisent à identifier pourquoi certains jeunes semblent emprunter certaines trajectoires qui conduisent plus ou moins à la « réussite ». Autrement dit, pourquoi certains profils de nouveaux entrants semblent mieux réussir que d'autres au cours de leur trajectoire de socialisation chez les Compagnons du Devoir.

Alors que nos résultats montrent qu'il existe une influence forte du profil sur la trajectoire de socialisation, en continuité des travaux sur l'adéquation de profils (Galois-Faurie et al., 2022 ; Perrot, 2009, Cooper-Thomas et al., 2004), nous proposons de prendre de la hauteur en considérant le critère de rythme comme pouvant être particulièrement intéressant.

Nos résultats montrent que les nouveaux entrants suivent des trajectoires différentes selon deux critères majeurs.

Le premier critère est relié à un alignement entre rythme organisationnel proposé et le rythme nécessaire de l'individu conditionné par son besoin d'accompagnement. Il s'agit alors de répondre à la question suivante : l'organisation peut-elle répondre à l'ensemble des besoins d'accompagnement dans la socialisation du nouvel entrant ? Nous reviendrons par la suite sur la définition à attribuer au rythme organisationnel.

Le second critère est relatif à la motivation du jeune (se traduisant par des comportements proactifs tout au long de sa trajectoire de socialisation).

Nous pouvons, ainsi, relier ces critères au rythme en nous appuyant sur les travaux de Reichers (1987), qui est le premier à avoir travaillé sur le rythme de socialisation d'une nouvelle recrue. En effet, Reichers (1987) souligne que le rythme de socialisation est conditionné par deux éléments : la proactivité des nouveaux entrants mais également la proactivité des agents socialisateurs. Nous retrouvons bien ces deux notions de proactivité mais devons élargir la conception de proactivité des nouveaux entrants (en ajoutant des éléments relatifs aux besoins et aux situations rencontrées dans le parcours) et des agents socialisateurs, en parlant de rythme de l'organisation, puisque nos résultats montrent que les agents socialisateurs ne sont pas les seuls à déterminer le rythme organisationnel.

En effet, ces différents rythmes sont constitués de plusieurs éléments.

Le rythme du nouvel entrant est conditionné par : son profil (ses besoins), sa motivation (donc sa proactivité) et les situations de tension rencontrées dans son parcours.

Le rythme de l'organisation est fonction de l'action des différents agents socialisateurs (pour répondre aux besoins des nouveaux entrants) ainsi que des contraintes qui s'imposent à elle (telles que les durées des parcours, de l'obtention du diplôme...).

Selon que ces rythmes soient alignés ou non, les trajectoires empruntées et donc les finalités de ces trajectoires ne semblent pas être les mêmes. Dans une perspective interactionniste, choisie initialement, nous montrons, alors, que la socialisation ne semble pas suivre un parcours unique mais s'inscrit plutôt dans des trajectoires composées d'une multiplicité de temporalités déterminées par les nouveaux entrants, les agents socialisateurs (de la socialisation primaire et secondaire) et les situations de tension qui peuvent émerger tout au long du parcours. Récemment, le rythme de socialisation avait été identifié en tant que générant des tensions dans le processus de socialisation au travers des attentes divergentes entre vitesse et durée du

processus de socialisation, application incohérente des règles organisationnelles dans le temps et événements externes venant contraindre le processus (Ortlieb et Ressi, 2022). Ces auteurs avaient ainsi évoqué la conception de la notion de socialisation polyrythmique en soulignant que les acteurs à l'intérieur et à l'extérieur de l'organisation, impliqués dans un processus de socialisation, suivent des chronologies différentes, ce qui génère des tensions compliquant la progression des nouveaux entrants, dans leur cas, des réfugiés.

Tout comme Ortlieb et Ressi (2022), notre recherche conduit à identifier des situations de tension qui peuvent se rattacher au rythme divergent entre agents socialisateurs et nouveaux entrants telles que les tensions entre la flexibilité ou la rigidité des règles (situation 5 : sanction immédiate du non-respect des règles et situation 8 : rythme d'alternance trop soutenu) et les tensions entre les attendus et objectifs individuels VS organisationnels (situation 6 : instrumentalisation du programme à d'autres fins et situation 7 : baisse de motivation et de proactivité).

En reprenant les trajectoires identifiées, nous notons différents résultats.

La trajectoire de socialisation semble être une réussite du point de vue « réussir son apprentissage » et donc obtenir son diplôme, dans le cadre de la trajectoire « autoroute » puisque les étapes proposées par l'organisation dans la socialisation au métier et à l'organisation (et donc les actions des agents socialisateurs) correspondent aux besoins des nouveaux entrants et que ces derniers sont motivés et proactifs dans leur socialisation. Nous retrouvons également cette réussite pour certains jeunes ayant emprunté la trajectoire « chemin de randonnée » et qui, bien que le rythme de l'organisation puisse être trop soutenu, présentaient une motivation importante à poursuivre la trajectoire.

La trajectoire de socialisation semble conduire à une réorientation lorsque le rythme de socialisation de l'organisation pouvait correspondre ou non aux besoins du nouvel entrant, mais que la découverte du métier proposé, conduit le jeune à opter pour une réorientation. Le jeune n'est donc pas motivé à faire le métier initialement imaginé et préfère quitter l'organisation pour prendre un autre chemin professionnel. Ceci peut être considéré comme une réussite en dehors de l'organisation puisque cette dernière aura permis au jeune d'éliminer des pistes métier, conduisant à le faire progresser dans sa socialisation professionnelle.

La trajectoire de socialisation semble conduire à un « échec », au sens abandon du programme, lorsque le rythme organisationnel n'est pas aligné avec le rythme du jeune qu'il ne présente pas de motivation et de signes de proactivité, trajectoire « voie sans issue ». L'abandon peut également se dérouler lors de l'apprentissage pour les jeunes empruntant la trajectoire « chemin de randonnée » puisque le rythme organisationnel est en décalage avec leur rythme individuel, bien qu'ils présentent une motivation importante. Un autre cas d'échec a pu être constaté pour les jeunes sur la trajectoire « départementale ». Dans le cas où l'organisation a pu répondre aux attendus et aux besoins du jeune, des situations externes, rattachées notamment à la socialisation primaire, ont pu conduire le jeune à revoir ses priorités et donc passer d'une motivation importante à une motivation moindre, le conduisant à abandonner.

Ainsi, nos travaux conduisent à enrichir la littérature de la socialisation en proposant des facteurs de « réussite » et « d'échec » reliés à la notion de rythme de socialisation. Là où la littérature identifiait plutôt des facteurs de réussite relatifs au soutien social (Van Maanen et Schein, 1979 ; Louis, 1980), à la structuration de programmes d'intégration (Bauer et al., 2007 ; Ashforth et Saks, 1996) ou à la clarté des attentes et des rôles (Bauer et al., 1998 ; Morrison, 1993), nous proposons d'identifier un autre facteur, celui du rythme de socialisation.

Finalement, nous contribuons à préciser ce que pourraient être les différents rythmes de socialisation (lent, intermédiaire et rapide) soulignés par Reichers (1987), en nous appuyant sur les trajectoires identifiées.

Ainsi, le rythme de socialisation rapide peut faire écho à la trajectoire de socialisation « autoroute », empruntée par des jeunes ne présentant pas de besoins d'accompagnement importants, une proactivité élevée et donc pour lesquels l'autonomisation est la réponse à apporter. Les jeunes se socialisent vite et ne rencontrent pas de situation de tension sur leur parcours. Ce rythme rapide peut également être retrouvé pour la trajectoire « itinéraire bis » pour les jeunes qui auraient pu faire partie de la trajectoire « autoroute » mais qui, en découvrant le métier, ont préféré changer de voie professionnelle.

Le rythme intermédiaire pourrait être celui de la trajectoire « chemin de randonnée » au sein de laquelle le rythme de l'organisation peut s'avérer trop important par rapport aux besoins du jeune, cependant sa proactivité le conduit à rester en rythme. Plusieurs situations de tensions sont rencontrées, ce qui conduit à ralentir le jeune dans son processus. Ce rythme pourrait également concerner la trajectoire « départementale » puisqu'il s'agit des jeunes dont le rythme de socialisation de l'organisation est aligné à leurs besoins, ils présentent des signes de proactivité mais vont rencontrer des situations dans le parcours les conduisant à stopper ce rythme de socialisation.

Le rythme lent pourrait faire écho aux trajectoires « voie sans issue » au sein desquelles le rythme organisationnel ne correspond pas aux besoins des nouveaux entrants (trop importants) et pour lesquels la motivation n'est pas présente. De nombreuses situations de tensions vont être rencontrées venant freiner le jeune dans sa socialisation et le conduisant, in fine, à l'abandon. La trajectoire « itinéraire bis » pour les jeunes qui présentaient des besoins importants de socialisation a pu également faire écho à ce rythme lent, conduisant les jeunes à quitter dans l'immédiat les Compagnons suite à la déception lors de la découverte métier.

À retenir Section 1.

Nous résumons, au travers du tableau 51 suivant, nos apports théoriques, en les associant à nos différentes sous-questions de recherche.

Tableau 51 : Apports de la recherche selon nos questions de recherche

Question de recherche n°1 : Que signifie la réussite et l'échec d'une trajectoire de socialisation ?	Objet de la discussion et littérature associée	Contributions théoriques
	<i>Critères d'évaluation du processus de socialisation</i>	<ul style="list-style-type: none"> • Identification de critères objectifs et subjectifs = la conception de la réussite peut être subjectivée. • Identification d'un nouvel indicateur : celui de la réalisation personnelle • Les critères d'évaluation peuvent être reliés aux différents domaines de socialisation • Les critères d'évaluation peuvent être reliés à des temporalités variées • La réussite de la socialisation organisationnelle peut être envisagée même en dehors de l'organisation

	<i>Antécédents à ces critères</i>	<ul style="list-style-type: none"> • Les critères sont intimement reliés aux acteurs qui les portent • Analyse des convergences et divergences des conceptions de la réussite ou de l'échec. • Les causes de convergences sont orientées autour du partage d'une mission commune, d'une temporalité commune ou d'une vision commune • Les causes de divergences sont à rattacher à des objectifs opposables et/ou à un domaine de socialisation prééminent
	<i>Conséquences relatives à la divergence de perception de la réussite de socialisation</i>	<ul style="list-style-type: none"> • Une vision de la réussite non partagée semble entraîner des actions différentes puisque les objectifs ne seront pas communs. Plutôt que d'analyser les conséquences des actions selon les critères de réussite comme le fait la littérature, nous proposons d'ajouter l'étape de définition de la réussite comme étant importante pour l'atteinte commune de ces objectifs.
	<i>Définition de la réussite d'un processus de socialisation</i>	<ul style="list-style-type: none"> • Notion polysémique • « <i>La réussite de la socialisation (tant organisationnelle que professionnelle) doit être pensée relativement aux domaines de socialisation existants et selon des critères objectifs et subjectifs définis par les agents socialisateurs et socialisés</i> »
Question de recherche n°2 : Quelles sont les caractéristiques des nouveaux entrants en situation de décrochage ?	<i>Caractéristiques des nouveaux entrants</i>	<ul style="list-style-type: none"> • Taxonomie des nouveaux entrants en situation de décrochage permettant de mieux comprendre ce public particulier et ses besoins de socialisation. Identification de quatre profils : accompagné, autonome, nouvel arrivant et inséparable. • Taxonomie relative à la socialisation anticipée au métier. Conceptualisation de la socialisation anticipée réelle et perçue. Identification de trois profils : en décalage, alignés, non alignés ni en décalage.
	<i>Comportements proactifs des nouveaux entrants</i>	<ul style="list-style-type: none"> • Identification de comportements des nouveaux entrants, au travers de leurs finalités : comprendre, participer et sensibiliser. • Proactivité de ces publics semble être différente de celle communément étudiée. En effet, certains comportements qui pouvaient alors être considérés comme « normaux » ou non proactifs le sont pleinement pour des jeunes en situation de décrochage.

	<i>Antécédents des comportements proactifs</i>	<ul style="list-style-type: none"> • Profils des nouveaux entrants est un antécédent à la mobilisation des comportements proactifs. Associer les comportements aux profils permet de comprendre différents niveaux de proactivité.
Question de recherche n°3 : Comment les acteurs clés participent-ils aux trajectoires de socialisation ?	<i>Comportements des agents socialisateurs</i>	<ul style="list-style-type: none"> • La littérature a pleinement considéré le rôle des agents socialisateurs dans la socialisation mais n'a pas détaillé leurs actions concrètes. Ainsi, nous identifions une taxonomie de comportements mobilisés par différents agents socialisateurs. • Identification des comportements selon leurs finalités • Identification d'un processus dans la mise en œuvre des comportements avec l'initiation, en amont, d'un environnement favorable à la socialisation, environnement de confiance, puis l'identification des besoins, la réponse à ces besoins et l'évaluation des actions et des effets de ces actions.
	<i>Antécédents aux comportements des agents socialisateurs</i>	<ul style="list-style-type: none"> • Profils des nouveaux entrants : on ne réalise pas les mêmes actions selon les profils à qui ces comportements sont destinés. Adaptation aux profils. • Type d'agent socialisateur et lien à différents domaines et perception de la réussite : les comportements mobilisés dépendent également des caractéristiques des agents socialisateurs qui les mettent en œuvre. • Socialisation de l'agent : un agent peu socialisé à un domaine, ne pourra que difficilement le transmettre.
Question de recherche générale : Quelles sont les trajectoires de socialisation des jeunes en décrochage scolaire ?	<i>Processus / trajectoires de socialisation</i>	<ul style="list-style-type: none"> • Identification de huit situations de tension dans le processus de socialisation professionnel et organisationnel, regroupées en quatre grandes catégories de tensions : imaginaire VS réalité, socialisation primaire VS secondaire, flexibilité VS rigidité, attendus organisationnels VS individuels. • Nouvelle proposition de conceptualisation du processus de socialisation sous forme de trajectoire et non plus d'étapes. Modélisation de cinq trajectoires de socialisation : « autoroute », « voie sans issue », « chemin de randonnée », « départementale » et « itinéraire bis ». • Nouvelle approche dite « holistique » de la socialisation organisationnelle. Identification des

		<p>différentes composantes des trajectoires de socialisation selon un décloisonnement de la socialisation primaire et secondaire ainsi que la socialisation organisationnelle et professionnelle.</p> <ul style="list-style-type: none"> • Les trajectoires sont intimement reliées aux profils des nouveaux entrants : certains profils sont plus proactifs que d'autres, rencontrent plus ou moins de situations de tension et sont « socialisés » différemment selon les agents socialisateurs. Ainsi, le profil du nouvel entrant a une influence forte sur les trajectoires de socialisation empruntées (macro-trajectoires).
	<p><i>Facteurs de réussite et d'échec des trajectoires de socialisation</i></p>	<ul style="list-style-type: none"> • Identification à partir des situations de décrochage et de leurs enchaînements, les différents facteurs de réussite ou d'échec qui viennent perturber la socialisation. • Question du rythme de socialisation est centrale : développement de la conceptualisation de la socialisation polyrythmique. L'organisation et les nouveaux entrants ont des rythmes qui peuvent entrer en contradiction (alignement ou non), ce qui a un fort impact sur la socialisation et le temps nécessaire à l'apprentissage et l'intériorisation des différents domaines de socialisation. • Analyse de la composition du rythme organisationnel (actions des agents socialisateurs et contraintes imposées) et du rythme individuel (profil du nouvel entrant, motivation/proactivité, situations de tension dans le parcours). • Exploration de la temporalité de la socialisation selon ces différentes trajectoires : rythme lent, intermédiaire et rapide.

SECTION 2. CONTRIBUTIONS METHODOLOGIQUES

Nos contributions sont également d'ordre méthodologiques. Nous proposons de discuter de l'adaptation des méthodes de collectes de données (entretien semi-directif et observation) lors de la rencontre d'un public que nous pourrions qualifier de sensible.

Notre première contribution méthodologique concerne l'adaptation de l'entretien semi-directif avec notre public en situation de décrochage. Nous avons consacré une partie importante de notre méthodologie à évoquer ce point. En effet, nous avons été confrontés à la difficulté de non-réponse des jeunes en situation de décrochage. Nous proposons, alors, au travers d'un « bricolage méthodologique », une adaptation des pratiques d'entretien lorsque le public semble être « sensible » (Condomines et Hennequin, 2013), c'est-à-dire qu'il présente des menaces telles que la menace « intrusive » ou la menace « sanction » (Lee et Renzetti, 1993). Nous soulignons donc l'importance de construction d'une relation de confiance avec le chercheur, la mobilisation du réseau relationnel autour du sujet sensible et l'apprentissage de communication vis-à-vis de ce public. Nous contribuons, alors, à la littérature du « sensible » (Hennequin et al., 2021) en proposant d'identifier un « public sensible », là où les travaux portaient principalement sur les terrains sensibles. En effet, la nature sensible de notre terrain ne résidait pas tant dans l'accès à ce terrain mais plutôt aux caractéristiques de nos répondants, sujet à diverses menaces (intrusives, sanction). De plus, nous montrons qu'il existe plusieurs leviers afin de « réussir » la collecte de données face au public sensible des « décrocheurs ». Nous proposons aux chercheurs, qui pourraient être confrontés aux difficultés de collecte de données auprès de ces publics, d'avoir une grille de solutions applicables pour y faire face. Nous invitons le lecteur à se référer dans la partie méthodologie au tableau 15 : récapitulatif des difficultés, menaces et solutions adoptées face au public sensible.

Finalement, nous dirions que cette adaptation vis-à-vis d'un public « éloigné » du milieu du chercheur, permet un questionnement profond tant dans le comportement à adopter (empathie, non jugement, posture en entretien) que dans les pratiques communicatives à mettre en œuvre. À titre d'exemple, nous avons réalisé que les mots employés avaient une grande importance. Ainsi le mot « entretien » pouvait être rapproché du mot « interrogatoire ».

Nous pourrions, alors, parler de « soft-skills » du chercheur face à une recherche sensible. Nous rejoignons Haugstvedt (2020) indiquant que le chercheur d'un sujet sensible se doit de développer plusieurs compétences (communication, éthique, gestion émotionnelle) dans un objectif d'adaptation de ses pratiques.

Une seconde contribution méthodologique relative à l'adaptation des méthodes de collectes de données concerne l'observation. Afin d'éviter quelques pièges, relatifs à l'observation, tels que ne pas savoir sur quels éléments concentrer son attention (Chevalier et Stenger, 2018), nous avons mobilisé quelques stratégies d'ajustement qui peuvent être résumées en quatre points :

- Nous nous sommes présentés avant chaque observation afin que les différents participants puissent identifier notre posture, nos objectifs et notre rôle. Cette pratique visait à l'instauration d'une relation de confiance, particulièrement importante lors du suivi d'un public sensible.
- Nous avons adapté notre posture dans l'espace physique, notamment lors de nos observations non participantes, en nous positionnant au fond de la salle, afin que les participants puissent également nous oublier, tout au long de leurs activités. Nous privilégions, ainsi, un bureau en arrière-plan, au dernier rang et évitons de taper fort sur notre clavier d'ordinateur, en privilégiant nos notes manuscrites.
- Nous avons tenu un journal de terrain détaillé avec la prise de photos à chaque observation afin de percevoir les sensations, à nouveau lors de notre analyse de ces moments. Conserver des souvenirs, au travers de photos ou de notes de terrain, nous a permis de nous rappeler de détails qui avaient pu nous échapper sur le moment. À titre d'exemple : la tenue vestimentaire des jeunes. Ce journal contenait également pour chaque observation une « autoanalyse » (Chevalier et Stenger, 2018), nous amenant à adopter un travail de réflexivité sur nous-mêmes et sur notre posture et son évolution. Nous avons, d'ailleurs, consacré un chapitre de thèse à cette posture.
- Nous avons mobilisé des grilles d'observation afin de donner du sens à notre observation et orienter notre regard sur des éléments relatifs à ce que nous souhaitions percevoir (tout en étant attentifs aux situations émergentes).

À retenir Section 2.

La confrontation à des difficultés relatives à l'interrogation d'un public que nous pouvons qualifier de « sensible », se traduisant par des menaces pour le chercheur (ne pas réussir à programmer de temps d'échange, ne pas réussir à faire verbaliser les répondants), nous a conduits à adapter la mobilisation de l'entretien semi-directif ainsi que l'observation.

Nous fournissons des pistes pour les chercheurs telles que celles d'instaurer une relation de proximité entre le répondant et le chercheur (en se faisant connaître, en procédant par étapes, en se présentant et en présentant son travail et son objectif, ou en adoptant un tutoiement pour créer une certaine proximité), de mobiliser le réseau relationnel de confiance autour du sujet sensible (faire participer ces acteurs aux temps d'échange), ou d'apprendre à communiquer avec le public sensible (s'adapter aux contraintes et difficultés des répondants, donner le choix des thématiques acceptées ou non, choisir les mots, adapter le format de l'entretien, se mettre à la place de l'interviewé en se demandant ce que l'entretien peut générer chez lui).

En résumé, nous contribuons à clarifier ce qu'est un « public sensible » et donnons des « billes » aux chercheurs qui pourraient se retrouver confrontés à des menaces méthodologiques au contact de ce public.

SECTION 3. CONTRIBUTIONS MANAGERIALES

Nos résultats nous conduisent à identifier quatre contributions managériales, tant à destination de l'organisation étudiée, celle des Compagnons du Devoir que pour toute organisation désireuse de mettre en œuvre un projet d'inclusion. La première, en lien avec la définition de la réussite de socialisation, souligne l'importance de s'accorder, en amont de tout projet, sur ce que l'on attend d'un dispositif d'inclusion (1.). La seconde, relative à la catégorisation des publics de nouveaux entrants (2.), la troisième suggérant le passage d'un programme par étape à un programme modulaire (3.) et enfin, la quatrième, précisant la méthodologie à adopter pour faire évoluer la communauté (4.).

1. S'aligner pour le succès : définir la réussite en amont du projet

Notre étude nous a conduits à identifier différentes perspectives de la notion « d'inclusion » pour les agents socialisateurs, se traduisant par une certaine conception de la réussite de la socialisation de ces publics. Autrement dit, la définition de la réussite de la socialisation dépend de la perspective des agents socialisateurs et des nouveaux entrants. Ainsi, il peut exister des divergences de conception selon qu'un domaine de socialisation soit prééminent sur un autre ou suivant l'existence d'objectifs opposables (objectifs quantitatifs VS qualitatifs). La convergence des perspectives était rattachée au partage d'une temporalité, d'une vision et d'un objectif relatif à un domaine de socialisation ou d'une mission partagée. Nous avons pu montrer que si les agents socialisateurs ne partageaient pas les mêmes conceptions de la réussite ou de l'échec, alors, ils n'allaient pas adopter les mêmes comportements (sourcing, type d'accompagnement, ...). La définition de la réussite semble donc être un antécédent aux comportements mobilisés pendant le processus de socialisation (par les agents socialisateurs et les nouveaux entrants).

Cette dissonance de conception de la réussite entre les différents acteurs pose un problème quant à l'efficacité du dispositif. Autrement dit, nous soulignons que la représentation qu'ont les acteurs de la réussite, se traduit par des objectifs et des comportements différents pouvant entraîner des processus de socialisation plus ou moins harmonieux et convergents, ce qui impacte, in fine, les résultats de la socialisation. En effet, si un acteur identifie que la réussite de la socialisation est l'insertion professionnelle, peu importe où elle se déroule (même en dehors de l'organisation) et qu'un autre ne conçoit la réussite que si le nouvel entrant s'insère

professionnellement dans l'organisation, leurs actions ne seront pas les mêmes puisque l'objectif initial n'est pas commun.

Notre première contribution managériale est relative à l'importance de définir un objet commun en amont de la mise en œuvre de projets d'inclusion.

Là où les Compagnons du Devoir étudiaient la réussite de la socialisation organisationnelle en partant des comportements et actions menées, nous proposons de considérer la possibilité d'inverser ce point de vue. Ainsi, nous soulignons que la conception de la réussite doit être pensée communément (par l'ensemble des acteurs de la socialisation) et définie avant même la mise en œuvre d'actions de socialisation. Pour ce faire, nous fournissons des pistes d'organisation de ce débat ayant pour vocation à définir la réussite ex-ante.

Premièrement, il s'agirait d'impliquer toutes les parties prenantes concernées par le projet à développer (membres du siège, financeur, référents régionaux, formateurs, entreprises, jeunes, organismes prescripteurs), en les mobilisant lors d'une réunion « de cadrage » afin de clarifier les attentes du projet pour chacun. À partir de ces différentes conceptions, un accord devrait être trouvé sur la définition partagée à accorder à la réussite (réussite pour qui, à partir de quand ?). Cela permettrait d'intégrer les différentes perspectives dans la conception de cette réussite d'inclusion et d'assurer que les objectifs répondent bien aux besoins identifiés. Concrètement, des outils collaboratifs tels que des cartes mentales pourraient être mobilisées conduisant à définir des objectifs SMART (spécifiques, mesurables, atteignables, réalistes et temporellement définis).

Dans le cadre du projet « 100% inclusion » la réunion organisée au début du programme n'avait réuni que les membres du siège ainsi que les premiers référents régionaux et n'avait pas vocation à discuter de la conception de l'inclusion ou de la réussite et de l'échec d'un tel projet. Les acteurs du siège avaient, à cette occasion, indiqué aux référents qu'il s'agissait d'une expérimentation et qu'ils allaient être ainsi très libres dans la mise en œuvre du projet mais que des étapes avaient été imaginées et que des objectifs quantitatifs devaient être réalisés (puisque il s'agissait de l'attendu du financeur). Ces objectifs quantitatifs avaient été calculés par le siège (sans concertation avec les membres opérationnels en région) et communiqués au financeur. Ainsi, ces objectifs, construits sans concertation, étaient parfois déconnectés de la réalité du terrain et étaient envisagés, dès le départ, comme inatteignables : *« on y arrivera jamais à intégrer autant de jeunes de l'inclusion, donc tant pis, je préfère faire du qualitatif que du*

quantitatif et comme c'est une expérimentation, on justifiera notre posture, mon DR me soutient » (RRPACA).

Nous soulignons également que la notion « d'inclusion » n'avait pas été précisée, laissant un vide conceptuel aux référents en charge de développer au niveau régional le projet.

On perçoit, alors, qu'au-delà des objectifs du projet, la définition même de l'inclusion et donc de ce que pourrait être la réussite de la socialisation ne semble pas claire, cette définition étant associée aux profils de jeunes à accueillir. En région Occitanie, l'inclusion consistait à accueillir des jeunes estimés comme étant capables de partir ensuite sur le Tour de France (profil 1, accompagné). En région PACA, l'inclusion et la réussite de la socialisation concernaient les publics les plus éloignés de l'emploi et la formation, avec notamment les jeunes issus de QPV sous protection judiciaire de la jeunesse. En région PDL, l'inclusion était envisagée comme la réinsertion professionnelle pouvant se dérouler pleinement en dehors des Compagnons (conduisant, par ailleurs, à une non-mobilisation de différents agents socialisateurs des Compagnons). Enfin, en région IDF, l'inclusion était considérée comme réussite, si le jeune trouvait sa voie professionnelle, notamment au sein des Compagnons du Devoir.

Deuxièmement, une fois la définition de la réussite établie par l'ensemble des acteurs et les objectifs définis pour l'atteindre, il convient de préciser les indicateurs de performance permettant de mesurer l'atteinte de ces objectifs. Les indicateurs quantitatifs mais également qualitatifs doivent être mobilisés.

Or, dans le cadre du projet « 100% inclusion » la plupart des indicateurs étaient quantitatifs : nombre de jeunes entrés, sortis, à quelles étapes...

Il ne faut donc pas oublier les indicateurs qualitatifs dans le cadre d'un projet expérimental fondé sur les critères de réussite précédemment définis tels que « permettre au jeune de trouver un métier ». Ces critères peuvent également refléter l'évolution du jeune sur le long terme.

Il semblerait également intéressant que ces critères d'évaluation de performance puissent être validés par l'ensemble des acteurs du dispositif afin qu'ils mettent en œuvre les « bonnes » actions pour remplir ces objectifs.

Troisièmement, nous avons pu constater que la « réussite » dépendait, en partie, des actions mises en œuvre par les agents socialisateurs (associée au rythme organisationnel). Ainsi, il convient de fournir des ressources à chacun de ces acteurs qui peuvent être matérielles, financières, humaines. Ces ressources peuvent être associées à un objectif précis, garantissant ainsi, par exemple, que chaque acteur connaît sa contribution à la réussite (voire à l'échec).

Dans le cadre du projet « 100% inclusion », les formateurs pouvaient être mobilisés sans recevoir d'explications spécifiques sur les jeunes (par souci de confidentialité sur le passé du jeune). Cependant, ils savaient que ce programme était appelé « 100% inclusion », ce qui pouvait véhiculer chez eux des préjugés importants sur ces nouveaux entrants : « *on a assez de cassos chez nous* » qui pouvaient conditionner leurs comportements. À titre d'exemple, sanctionner immédiatement un jeune qui ne respecterait pas les règles de l'organisation, ou qui arriverait en retard pour la première fois. La communication et la nécessité de sensibilisation et de formation des formateurs (et autres équipes socio-éducatives) dans l'intégration de ces jeunes au métier ou à l'organisation semblent primordiales. Nous reviendrons, plus précisément, sur ce point ci-dessous (3.).

Enfin, la dernière étape en lien avec la conception de la réussite, en amont du développement du projet, est associée à la détermination de points de contrôles réguliers ou de mécanismes de feedback en continu. En effet, pour évaluer l'avancement du projet, il est nécessaire d'analyser l'atteinte ou non des objectifs, en continu, ces points de contrôle facilitant les ajustements nécessaires pour corriger des dysfonctionnements.

Dans le cadre du « 100% inclusion », le projet avait été conçu initialement avec une liberté totale accordée aux régions qui devaient seulement faire remonter leurs chiffres « nombre de jeunes au sein des différentes étapes » au siège. Cependant, après 6 mois de mise en œuvre, le siège a décidé de créer un poste de coordinateur national puisque les régions ne remplissaient pas toutes leurs objectifs. Ce poste a ainsi été créé pour permettre un échange inter-régional régulier (2 réunions par mois) et, dans une logique communautaire, afin de partager des « bonnes pratiques » face aux problématiques rencontrées. Cependant, comme ce poste a été mis en œuvre après l'initiation du projet, les régions ayant commencé avec une liberté importante dans l'expérimentation ont mal vécu ce « contrôle venu du siège ». Ceci a généré des tensions supplémentaires dans la mise en œuvre et a conduit à la non-poursuite du projet en région PACA et Occitanie, les acteurs de ces régions ne souhaitant pas faire évoluer leurs pratiques, eu égard à leur conception différente de la réussite de celle portée par le siège.

Nous soulignons donc l'importance d'intégrer ces mécanismes de « contrôle » et « d'échange » réguliers, formels ou informels dès le début de la mise en œuvre du projet et d'en souligner l'intérêt communautaire (échange de bonnes pratiques, partage de solutions, de partenariats...).

En procédant par les étapes énoncées, la fragmentation des objectifs (voire les tensions entre ces objectifs) pourrait s'estomper, avec pour conséquence une meilleure efficacité du projet avec des actions cohérentes et mesurables.

2. L'utopie d'une organisation accessible : qui peut en faire partie ?

La question est alors de savoir quels profils peut-on accueillir ou non chez les Compagnons ? Et plus généralement comment déterminer les possibilités d'inclusion de ces publics au sein d'une organisation ?

Notre travail nous a conduits à catégoriser les publics de nouveaux entrants dès la première année de recherche. En effet, nous avons rapidement identifié que bien que ces jeunes partageaient des caractéristiques communes, relatives à leur lieu de vie (ZRR ou QPV), ils ne présentaient pas tous les mêmes besoins d'accompagnement.

Nous avons donc créé une grille de positionnement des jeunes permettant d'identifier les profils de bénéficiaires accueillis dans le cadre du programme « 100% inclusion ». Nous permettons, ainsi, aux Compagnons de comprendre qui sont ces nouveaux entrants et quels sont leurs « besoins ».

À partir de cette grille de profils, tant relative au positionnement sur le décrochage scolaire que sur le positionnement de la volonté professionnelle, nous avons outillé les référents régionaux afin qu'ils puissent mieux comprendre le profil des jeunes qu'ils recevaient. Ainsi, nous avons coconstruit un guide d'entretien de positionnement qu'ils pouvaient mobiliser lors de l'étape 1 et 2, lors de rencontres avec le jeune (annexe 4 : guide d'entretien de positionnement des profils). À l'issue de l'entretien, les référents pouvaient positionner le jeune sur la grille précédemment décrite. Savoir identifier dans quel profil se situe le nouvel entrant est important afin de comprendre ses besoins mais également le temps à lui consacrer dans le cadre du processus de socialisation.

Prenons un exemple, relatif à la socialisation professionnelle. Un jeune entre chez les Compagnons en précisant qu'il souhaite s'orienter vers la couverture mais il n'a pas conscience de la difficulté du métier relative aux conditions météorologiques. En effet, il n'a pas été confronté au froid l'hiver et à la chaleur l'été. Si on ne lui propose pas de découvrir ce métier en profondeur voire de découvrir d'autres métiers, ce jeune pourrait poursuivre la trajectoire de socialisation et se rendre compte, lors de son entrée en apprentissage, de la difficulté du métier.

Il rencontrerait alors une tension entre l'imaginaire (métier) et la réalité rencontrée. Son projet professionnel pourrait être entièrement remis en question, par méconnaissance préalable des conditions d'exercice du métier. Or, avec un temps plus important consacré en phase de découverte des métiers lors du programme, le jeune peut commencer à découvrir la réalité métier et ainsi affiner son choix professionnel.

La compréhension des profils de nouveaux entrants ne s'arrête pas à la meilleure perception de leurs besoins mais permet aux agents socialisateurs d'y répondre plus précisément, par la mobilisation de comportements adaptés. Bien qu'un parcours par étape ait pu être défini, nous constatons que les agents socialisateurs adaptaient le type d'accompagnement aux profils rencontrés. Ainsi, face à un profil 1 « Accompagné », les référents régionaux laissaient plutôt le jeune en autonomie, alors que pour les profils 2 « Autonome » et 3 « Nouvel arrivant », les stratégies étaient celles de l'accompagnement, avec des moments où le jeune devait prouver sa motivation et sa proactivité (recherche de stage, d'alternance, ...). Pour les profils 4 « Inséparable », la région PACA mobilisait un accompagnement total, qualifié « d'assistantat », en réalisant tout à la place du jeune. Or, nous avons pu relever un danger, notamment pour les jeunes empruntant la trajectoire « chemin de randonnée », lorsque l'équilibre entre adapter ou ne pas adapter n'était plus respecté et que lors de l'entrée en apprentissage, le jeune ne rencontrait plus d'adaptation possible et était confronté à des difficultés relatives au temps nécessaire à son apprentissage. Il convient, ainsi, de préparer les jeunes à la réalité qu'ils vont rencontrer et non pas de cultiver un imaginaire idéal où tout ne sera fait que d'adaptation. Il s'agissait d'ailleurs de la volonté du siège des Compagnons que de « préparer les jeunes à entrer par la grande porte » afin qu'ils ne soient pas distingués, lors de leur intégration, des autres jeunes.

Enfin, nos travaux ont permis d'identifier que certains profils réussissaient mieux que d'autres dans le cadre du programme ou de l'apprentissage. En effet, le profil 1 a réussi l'apprentissage à 76%, le profil 3 à 67% et le profil 2 à 20%. Il semblerait, alors, que le programme « 100% inclusion » ne fonctionne pas pour tous les profils de jeunes à inclure. Nous pouvons donc fournir des pistes quant à la compréhension de quels nouveaux entrants pourraient être le plus intégrés chez les Compagnons et donc qu'il convient de « sourcer » au travers de partenariats avec des organismes prescripteurs puisque ces différents organismes n'ont pas toujours les mêmes viviers de jeunes. Comprendre les publics permet, ainsi, aux référents régionaux de clarifier leurs attentes vis-à-vis des organismes prescripteurs afin qu'ils puissent orienter les « bons profils ».

Alors que le profil 3 « nouvel arrivant » ne pouvait pas être comptabilisé dans les chiffres communiqués au financeur puisque les mineurs non accompagnés n'étaient pas visés par ce programme, nous constatons qu'il s'agit d'un profil de décrocheur pour lequel le parcours proposé semble porter ses fruits. Dans la continuité du programme d'inclusion chez les Compagnons, appelé aujourd'hui « l'apprentissage dès demain », ce public est pleinement « sourcé ». Le profil 4 « inséparable », quant à lui, semblait principalement emprunter la trajectoire « voie sans issue » (56% des P4), ce qui nous conduit à dire que le programme de préparation à l'entrée en apprentissage ne semble pas convenir à ces jeunes, par sa temporalité et son contenu, notamment car les jeunes présentent des fortes tensions identitaires (communauté de socialisation primaire en opposition avec celle des Compagnons). Ainsi, entrer au sein d'une communauté, telle que celle des Compagnons, semble être trop difficile relativement au décrochage socio-culturel important.

En résumé, la mise en œuvre d'une grille de positionnement permet aux différents agents socialisateurs qui la mobilisent (prévôts, référents régionaux) d'identifier quels sont les profils des nouveaux entrants et d'anticiper ainsi leurs besoins et potentielles situations de tensions. Notre travail a également permis de relever les profils de jeunes en situation de décrochage les plus à même de réussir chez les Compagnons et donc quels pouvaient être les profils à cibler auprès des différents organismes prescripteurs dans la suite du projet d'inclusion. C'est ce qui s'est d'ailleurs réalisé en région IDF dans la mise en œuvre du programme « l'apprentissage dès demain » que nous précisons dans la partie suivante.

3. Réinventer les programmes par étapes : vers une approche modulaire

Après avoir compris quels pouvaient être les profils ayant le plus de chance de « réussir leur apprentissage chez les Compagnons » suite à leur participation au programme « 100% inclusion », nos résultats permettent de préciser quelles adaptations (du parcours) semblent nécessaires selon les différents profils ?

Comme évoqué dans nos résultats, le profil des jeunes exerce une forte influence sur la trajectoire empruntée. Au sein de ces trajectoires, les agents socialisateurs peuvent jouer un rôle plus ou moins important.

Un jeune du profil 1 « Accompagné » aura tendance à emprunter la trajectoire « autoroute » au sein de laquelle l'agent socialisateur pourra pleinement le laisser en autonomie puisqu'il ne devrait pas rencontrer de situations de tension dans son parcours et que sa socialisation primaire semble lui avoir fourni les clés pour pleinement intégrer les Compagnons du Devoir. Ainsi, l'investissement à consacrer par l'agent socialisateur dans le cadre du programme est faible, le jeune étant fortement accompagné par sa structure familiale.

Les jeunes du profil 2 « Autonome » ont pour macro-trajectoire la « départementale », au sein de laquelle ils vont rencontrer des situations de tension reliées notamment à leur socialisation primaire. Ces situations les conduisent automatiquement à abandonner le parcours. Afin de permettre aux jeunes de ne pas abandonner, suite à ces problématiques familiales, les Compagnons, en région IDF, ont décidé dans le nouveau programme développé, de recruter un travailleur social pour permettre de soutenir les jeunes face aux difficultés rencontrées relatives à leur socialisation primaire.

Les jeunes du profil 3 « Nouvel arrivant », empruntent la macro-trajectoire « chemin de randonnée », nous avons pu remarquer qu'ils n'abandonnaient pas lors du programme mais plutôt lors de la phase d'apprentissage. La cause principale, retrouvée au travers des situations de tension rencontrées, est relative au rythme de socialisation plus intense en apprentissage (et donc moins adapté au jeune). Ainsi, les jeunes ne semblent pas être assez « préparés » à ce rythme lors de la préparation à l'apprentissage.

Dans le cas où les freins relatifs au rythme d'apprentissage (situation 8) sont liés au décrochage socio-culturel, relatif à la mauvaise compréhension de la langue française qui génèrent des problématiques pour comprendre les consignes, les Compagnons peuvent opter pour une préparation plus intense quant aux notions scolaires importantes à maîtriser pour réussir l'apprentissage. En effet, ces jeunes sont volontaires pour apprendre et n'attendent qu'à être préparés. L'appel à des associations proposant des cours de Français Langue Étrangère (FLE) peut être envisagé.

Dans le cas où les freins sont plutôt associés à la situation 7 (baisse de motivation) reliée à une demande d'autonomisation et de proactivité croissante en entreprise, les Compagnons pourraient accompagner individuellement le jeune notamment en lui donnant confiance et, s'il existe des problèmes avec l'entreprise, le formateur pourrait jouer un rôle plus développé que les visites d'entreprises prévues dans le contrat d'apprentissage.

Enfin, la trajectoire la plus empruntée par les jeunes du profil 4 est celle de la « voie sans issue ». En effet, ces jeunes entrent dans le programme avec une très faible motivation et proactivité. Dans le cas de ces jeunes, deux actions pourraient être mises en œuvre : la première, concernant

les actions pour « donner envie ». En effet, la motivation doit être le premier critère de recrutement, or, on ne peut pas forcer un jeune à vouloir être intégré. Pour donner envie, l'idée de supprimer l'enveloppe à la fin du programme peut être nécessaire (puisque certains jeunes s'orientaient dans le programme uniquement à des fins financières). De plus, les jeunes rejetant le monde scolaire et l'apprentissage théorique, donner envie, pourrait passer par des phases de découvertes pratiques immédiatement, avec une découverte obligatoire de plusieurs métiers afin que les jeunes puissent en avoir une idée réaliste et non idéalisée. À ce titre, nous avons conseillé aux Compagnons de développer, dans le programme, une sensibilisation au métier par la découverte des monuments de Paris afin de comprendre les différents corps de métier et de voir les œuvres concrètes. Ce dispositif avait été apprécié par les jeunes.

La seconde, relative à la gestion des tensions identitaires rencontrées par les jeunes. Ainsi, dans ce cas, la sanction immédiate ne semble pas être le meilleur moyen d'intégrer le jeune. Il s'agit plutôt de lui laisser le temps et la chance de comprendre les règles et de les appliquer. La sensibilisation et la formation des agents socialisateurs semble, ici, nécessaire.

Nous pouvons donc comprendre qu'il s'agit de la trajectoire et du profil qui nécessiteront le plus de temps d'accompagnement, eu égard au niveau de motivation initial et aux nombreuses difficultés rencontrées.

L'identification de ces différentes trajectoires de socialisation nous permet, ainsi, de formuler une recommandation managériale proposant de passer d'un modèle de socialisation par étape à un modèle de socialisation plus modulaire. En effet, les trajectoires permettent de mieux comprendre la diversité des expériences vécues dans le cadre du processus d'intégration. Ces trajectoires ne sont pas linéaires et sont influencées par de multiples facteurs reflétant les besoins divers des jeunes. Nous constatons que les jeunes ne suivent pas tous les mêmes chemins et ont donc des besoins variés : certains ont besoin d'un accompagnement d'un travailleur social, d'autres non. Certains ont besoin de découvrir plusieurs métiers, d'autres non. De plus, le modèle par étape implique un processus de socialisation qui se déroule de manière séquentielle, avec une progression structurée et conditionnée en termes de temps (les étapes étant souvent collectives). Or, ce modèle est susceptible d'exclure ou de ralentir l'intégration de ceux dont les trajectoires ne correspondent pas à cette progression prédéfinie.

Tout ceci nous conduit à préférer un modèle modulaire conduisant à une approche plus flexible et adaptée de la socialisation à ces nouveaux entrants particuliers, chaque jeune pouvant entrer dans un module spécifique en fonction de ses besoins, sans passer par des étapes imposées. De plus, en identifiant les signes précurseurs de décrochage pour chaque profil, les agents socialisateurs peuvent mettre en place des stratégies préventives ciblées pour atténuer les risques au travers du choix de certains de ces modules. À titre d'exemple, un jeune présentant des difficultés familiales avérées ou supposées, pourrait bénéficier directement d'un module de soutien social, alors qu'un autre pourrait commencer par un module de découverte métier. Nous soulignons l'importance de l'individualisation du parcours mais dans un cadre établi. En effet, ces modules doivent être pensés selon les attentes des Compagnons et de l'entreprise lors de l'intégration en apprentissage. Il faut garder en tête que ce programme a vocation à préparer les jeunes à cet apprentissage et qu'à ce titre, une trop grande adaptation du parcours ne peut pas conduire à la réussite. Le juste équilibre est donc à trouver dans un parcours modulaire mais fondé sur la réalité de l'apprentissage (et donc sur des attendus bien précis).

Concrètement, depuis 2024, le développement du programme un « apprentissage dès demain » en région IDF, a mis en œuvre un parcours organisé en 5 modules :

- Découverte des métiers : travail sur la construction du projet professionnel, immersion sur les plateaux techniques, stage en entreprise
- Travail sur les compétences clés : français, maths, numérique
- Acquisition de soft-skills : acquérir la bonne posture professionnelle et les codes de l'environnement professionnel
- Ateliers Techniques et Recherche d'Emploi : comprendre le contrat d'apprentissage et le fonctionnement de l'alternance, aide à la recherche d'un contrat d'apprentissage (CV, lettre de motivation, démarchage, ...)
- Accompagnement individuel : accompagnement individuel durant tout le programme puis durant toute la formation jusqu'à l'obtention d'un diplôme. Possibilité de faire appel à un travailleur social recruté chez les Compagnons.

Il convient de ne pas oublier la phase évaluative des jeunes qui repose sur un critère unique chez les Compagnons : celui de la motivation. Or, pour évaluer la motivation du jeune jusqu'ici, on évaluait la proactivité du jeune. Nos résultats permettent de clarifier la notion de proactivité pour ces nouveaux entrants ce qui nous permet de proposer aux Compagnons d'affiner leurs méthodes d'évaluation en considérant, par exemple, la présence du jeune aux rendez-vous fixés

en tant que facteur révélateur de la motivation. En effet, il peut s'agir pour les jeunes en situation de décrochage d'un grand pas vers l'inclusion, bien que cela puisse être sous-estimé par les agents socialisateurs, lors de leur évaluation.

Finalement, le facteur de réussite de ces modules repose donc sur l'identification des besoins réels du nouvel entrant. La grille de positionnement des profils est donc une première étape pour les différents agents socialisateurs, permettant de définir et d'anticiper les besoins et situations de tension probables dans le parcours. À titre d'exemple, un décrochage socio-culturel avec un jeune ne parlant que peu le français nécessitera des actions en conséquence, telles que l'instauration de cours de FLE. Concernant les points de tension, il conviendra d'être vigilant à la baisse de motivation lors de la recherche d'entreprise (qui peut s'avérer être une étape douloureuse), un module d'accompagnement adapté pour trouver une entreprise doit donc être suivi. Plus ces besoins sont importants, plus le temps de socialisation est long. La vitesse d'intégration est ainsi reliée à la socialisation polyrythmique conditionnée par le besoin des nouveaux entrants et la réponse apportée par les différents agents socialisateurs.

À titre informatif, le passage à un programme modulaire a conduit, à ce jour (bien que toujours en cours en région IDF), à 40 jeunes ayant intégré le programme et à 21 jeunes ayant signé un contrat d'apprentissage, soit actuellement plus de 50% en apprentissage.

4. Inclure dans une communauté : quelles stratégies d'évolution ?

L'inclusion ne consiste pas seulement en une évolution des nouveaux entrants, mais elle implique également, pour la communauté les intégrant, d'évoluer au contact de ces publics.

Le projet d'inclusion mis en œuvre n'a pas fait l'unanimité chez les Compagnons du Devoir, certains le considérant comme non compatible avec les ambitions du compagnonnage.

Ceci peut refléter des tensions existantes entre le siège et les régions, pour lesquelles ce projet était « *encore un projet de la maison qui fume* ».

Ainsi des tensions ont émergé entre la fermeture et l'ouverture, c'est-à-dire la nécessité de conserver des garde-fous de la communauté VS d'évoluer pour répondre aux nouveaux enjeux que sont la nécessité de faire partir des jeunes sur le Tour de France.

Nos résultats, au travers l'identification des comportements des agents socialisateurs et de la conception de ce qu'était la réussite d'un projet d'inclusion pour ces derniers, ont permis de relever que certains acteurs ne voulaient pas s'inscrire dans ce projet qu'ils considéraient comme trop éloigné d'un compagnonnage que nous qualifierions d'honorable. Nous avons, par exemple, entendu des phrases de ce type : *« moi, on m'a laissé galérer donc je vois pas pourquoi on donnerait tout à ces jeunes clés en main, il faut qu'ils se débrouillent aussi, ça forge »*.

Ces conceptions de l'inclusion se reflétaient au travers de leurs actions, par exemple, « sanctionner immédiatement » face au non-respect des règles organisationnelles.

Or, les actions des agents socialisateurs conditionnent à la fois le rythme de socialisation des nouveaux entrants mais également les tensions qu'ils peuvent rencontrer dans le parcours (situation 5 : sanction immédiate, situation 8 : rythme d'alternance trop soutenu, situation 7 : manque ou baisse de motivation du nouvel entrant).

Donc cette conception méfiante vis-à-vis de l'inclusion a des conséquences majeures pour le jeune.

Ainsi, un travail semble nécessaire vis-à-vis des membres de la communauté au contact de ces jeunes et prenant donc le rôle (voulu ou non) d'agents socialisateurs.

Nous avons donc suggéré aux Compagnons de travailler à l'accompagnement des formateurs afin de lever leurs préjugés sur l'inclusion et de les outiller pour qu'ils puissent gérer cette tension entre unicité du jeune (par ses besoins) et communauté (au travers de l'appartenance au groupe).

En effet, la posture des formateurs n'est pas simple puisqu'ils sont garants des normes de la communauté et que, dans le cas d'adaptation pour un jeune, l'ensemble des autres membres du groupe se demandent pourquoi il existe des traitements distinctifs.

Nous avons pu noter que les préjugés portés par ces agents socialisateurs étaient régulièrement associés à un manque de formation pour accompagner ces publics. En effet, chez les Compagnons, les formateurs prennent leurs gâches pour 2 ou 3 ans et, bien qu'ayant une formation d'une semaine, parfois, une transmission avec l'ancien formateur, ainsi que des plans d'adaptation pour différents jeunes (créé par la référence handicap), ils n'ont que peu d'indications quant à l'accompagnement à fournir à ces jeunes.

Nous avons, ainsi, pu poursuivre notre recherche sur le terrain, en mobilisant des méthodes de CODEV (codéveloppement) afin de créer des moments d'échange avec les formateurs et les équipes socio-éducatives, qui, dans une dynamique de communauté, prennent le temps d'échanger sur leurs « bonnes » pratiques, face à des moments de tension rencontrés dans

l'inclusion de jeunes en situation de décrochage ou de handicap. Ces travaux sont en cours mais ont pour finalité la création d'un livre blanc, opérationnel, destiné à être communiqué au national, à l'ensemble des équipes socio-éducatives et des formateurs.

De plus, la région IDF a également mobilisé un cabinet spécialisé dans la formation à l'inclusion et au handicap, destiné à travailler les préjugés portés par ces acteurs.

En résumé, faire évoluer une communauté peut s'avérer être une nécessité face aux enjeux qui s'imposent à elle (dans notre cas, trouver des nouveaux viviers de jeunes). Cependant, dans les faits, l'évolution ne peut être que lente et nécessite de travailler à toutes les strates organisationnelles et plus particulièrement aux strates en contact avec les nouveaux entrants.

Notre travail de thèse a permis de révéler que les comportements des agents socialisateurs avaient des conséquences sur la trajectoire de socialisation de ces derniers (sur le rythme et les situations de tension). Ainsi, un travail est à effectuer avec ces agents afin de les outiller dans l'accompagnement de publics « inconnus » ou « mal connus » pour lesquels ils peuvent avoir des craintes et des préjugés.

À retenir Section 3.

Notre discussion managériale est orientée autour de quatre contributions.

Premièrement, nous pourrions conseiller à toute organisation souhaitant mettre en œuvre un projet, en particulier relatif à l'inclusion, :

1. D'organiser une réunion de cadrage avec l'ensemble des parties prenantes internes et externes afin de clarifier les attentes (conception de la réussite) et les objectifs à atteindre
2. De préciser collectivement les indicateurs de performance quantitatifs et qualitatifs destinés à analyser l'atteinte ou non de ces objectifs
3. De fournir les ressources à l'ensemble des acteurs du projet associés aux objectifs précis afin que chacun puisse identifier sa contribution à la réussite ou à l'échec
4. D'impulser, dès le départ, des points de contrôle et d'échange formels ou informels tout au long de la mise en œuvre afin de créer une communauté autour de ce projet et de faciliter le partage de pratiques.

Deuxièmement, la grille de positionnement des nouveaux entrants afin d'identifier leurs profils, nous semble particulièrement nécessaire puisque cet outil aide à identifier les besoins et difficultés potentielles des nouveaux entrants. Il permet de repérer les jeunes qui auront le plus de « chance de réussir » dans le modèle proposé, facilitant le ciblage des candidats au programme d'inclusion.

Troisièmement, en nous appuyant sur les besoins des nouveaux entrants relatifs à leurs profils et sur les trajectoires empruntées reliées au rythme de socialisation (de l'organisation et du nouvel entrant), nous avons proposé aux Compagnons de passer d'un modèle par étape à un modèle modulaire. Ainsi, plutôt que d'avoir un parcours de socialisation unique, le processus de socialisation est pensé en fonction de chaque profil et donc chaque trajectoire empruntée, au sein de laquelle, le jeune n'est pas obligé de passer chaque module, si celui-ci ne s'avère pas être nécessaire pour lui. Le temps de socialisation est donc adapté au jeune selon ses besoins et sa proactivité.

Enfin, l'inclusion (représentant un enjeu important) implique pour la communauté d'évoluer (et d'apprendre à minima de ces nouveaux entrants particuliers). En effet, les comportements des agents socialisateurs ont des conséquences majeures sur le rythme de socialisation des nouveaux entrants ainsi que sur les situations de tension qu'ils peuvent rencontrer. Pour ce faire, nous proposons de porter une attention toute particulière à ces agents socialisateurs (engagés ou non) afin de les sensibiliser et de les outiller pour accueillir ces nouveaux entrants.

SECTION 4. CONTRIBUTIONS SOCIETALES

Nos travaux pourraient contribuer à la proposition de nouvelles solutions pour accompagner les jeunes en situation de décrochage scolaire, en fournissant des pistes concrètes lors de nouveaux appels à projets gouvernementaux. Nous avons, d'ailleurs, partagé nos analyses avec le Haut-Commissariat aux Compétences pendant toute la durée du programme, lors d'échanges avec d'autres porteurs de projet.

Nous soulignons l'importance de la création de la motivation puisqu'en donnant envie, on permet aux jeunes en situation de décrochage de renouer avec leur potentiel, on leur donne une perspective ainsi que la confiance. Pour ce faire, le métier doit être au cœur du dispositif, les jeunes ayant tendance à rejeter l'école en souhaitant trouver leur voie professionnelle.

Nous montrons également que les appels à projets pourraient être plus ciblés, selon les différents profils de décrocheurs, en ne s'arrêtant pas uniquement aux critères de jeunes issus de ZRR, QPV ou aux jeunes de 16 à 21 ans. En effet, plutôt que de distinguer les décrocheurs par zones ou par tranches d'âge, il conviendrait de lancer des expérimentations, selon les besoins présentés par les différentes catégories de profil que nous avons établies. La notion du rythme de socialisation pourrait être centrale, en adaptant, par exemple, la possibilité d'obtenir un diplôme en trois ans au lieu de deux selon les difficultés rencontrées ou en proposant des programmes plus longs, en amont de l'entrée en apprentissage.

De plus, notre travail vient questionner la place du financement dans le cadre de ces programmes d'inclusion. Nous soulignons que certains jeunes viennent au sein de ces programmes uniquement à des fins d'obtention des quelques centaines d'euros octroyés en fin de parcours, avant de repartir vers d'autres programmes proposant également des financements. Ces jeunes s'orientent, alors, vers les dispositifs les plus offrants, perdant de vue l'objectif de socialisation professionnelle et organisationnelle.

Ces systèmes de financement peuvent également bloquer les jeunes qui souhaiteraient s'inscrire dans des parcours mais qui ne le peuvent pas car cela impliquerait un cumul des financements, interdit. C'est ce qui s'était passé pour plusieurs jeunes en 2020 et 2021 qui souhaitaient s'inscrire dans le programme « 100% inclusion » des Compagnons mais qui ne le pouvaient pas car ils étaient déjà financés par un programme appelé « Garantie jeune ».

L'inclusion des jeunes en situation de décrochage doit également être pensée de manière décloisonnée et en collaboration avec de multiples organisations (tant pour le sourcing des jeunes, que pour la réponse aux besoins avec, par exemple, l'appel à des associations pour le Français Langue Étrangère). En effet, l'ensemble des compétences nécessaires pour faire de l'inclusion ne se situe pas toujours en interne, il est important de nouer des partenariats dans ce cadre pour suppléer les acteurs dans leurs missions.

Cependant, nous soulignons quelques limites à l'élaboration de partenariats. À titre d'exemple, les Compagnons ont signé un partenariat avec un organisme logeant les jeunes dans une maison entourée d'éducateurs (permettant aux Compagnons de ne pas avoir à leur charge l'hébergement). La condition pour que ces jeunes puissent y être résidents était qu'ils aient un apprentissage chez les Compagnons. Or, certains jeunes ne travaillent pas ou peu et ne sont pas motivés par l'apprentissage et les acteurs tels que les formateurs estiment ne pas avoir la possibilité de stopper l'apprentissage relativement à ce partenariat et à cette charge mentale : *« si le jeune est viré, il perd son logement et se retrouve à la rue »*. L'inclusion « forcée » peut donc représenter une charge mentale et une responsabilité perçue comme intégrale par différents agents socialisateurs les conduisant, au fur et à mesure, à rejeter la conception même de vouloir « faire de l'inclusion ». Il convient, alors, de rappeler que la réussite de la socialisation organisationnelle et professionnelle est une responsabilité limitée, chaque acteur ayant un rôle partagé à jouer. De plus, nous percevons, ici, l'une des limites de l'inclusion qui est celle de vouloir « inclure à tout prix ». Or, il convient de vérifier que le jeune ait envie d'être inclus, c'est une condition sine qua non de la réussite d'un projet de ce type. Forcer à l'inclusion ne peut conduire à sa réussite.

Enfin, nous espérons que cette thèse pourra contribuer à la modification des perceptions sociales du décrochage. La mise en lumière des différentes situations de tension auxquelles font face ces jeunes lors de leur parcours d'inclusion, leurs différents ancrages dans la socialisation primaire, doivent questionner leur stigmatisation en tant « qu'échecs du système éducatif ». En effet il conviendrait plutôt de les considérer comme des individus ayant des besoins spécifiques et des potentialités à valoriser.

Nous espérons que ce travail pourra permettre d'atténuer les inégalités sociales liées à l'accès à l'emploi et à la formation, en proposant des solutions (de programme préparatoire) destinées à favoriser l'égalité des chances.

À retenir Section 4.

Nous proposons au gouvernement (et particulièrement au haut-commissariat aux compétences), lors du lancement d'appel à projets portant sur l'inclusion des publics en situation de décrochage, de favoriser la mise en œuvre de programmes orientés sur l'action de donner envie (aide à la construction de son projet professionnel), plus ciblés selon les profils de décrocheurs (en s'éloignant de la prise en considération unique du lieu de vie et avec une plus grande flexibilité sur les bornes d'âges imposées) et sans rémunération des jeunes pour le parcours. En tant que financeur, l'ouverture du réseau est particulièrement nécessaire, en communiquant et en mettant en relation comme dans une dynamique communautaire différents acteurs du monde éducatif et professionnel (pour le sourcing, pour les modules proposés) afin de coconstruire des réponses adaptées aux besoins des jeunes.

SECTION 5 : VALIDITE DE NOTRE ANALYSE

Cette section a pour objectifs de revenir sur les tests de validité de notre analyse.

La validité d'une recherche est définie par Wacheux (1996) comme « *la capacité des instruments à apprécier effectivement et réellement l'objet de la recherche pour lequel ils ont été créés* » (p.266).

Yin (1989) évoque alors plusieurs types de validité : la validité du construit, la validité interne et externe des résultats.

Afin de « vérifier » l'analyse conduite, nous nous appuyons sur les critères relevés dans la littérature. Nous questionnons, ainsi, la validité et la fiabilité de notre recherche longitudinale (Denzin et Lincoln, 1994 ; Miles et Huberman, 2003 ; Yin, 2003).

- Validité du construit

La validité du construit est une validité théorique, également appelée validité conceptuelle. Elle vise à accéder à une compréhension commune des concepts mobilisés dans la recherche (Drucker-Godard et al., 2014). Ainsi, pour établir la validité du construit, le chercheur doit montrer que les variables utilisées pour opérationnaliser le concept sont les « bonnes » et montrer dans quelle mesure, la méthodologie mise en œuvre permet, effectivement, de répondre aux questions relatives à l'objet de recherche.

Dans le cadre de notre recherche, la mobilisation du cadre de la socialisation organisationnelle s'est avérée pertinente pour comprendre l'intégration des jeunes en situation de décrochage, au sein d'une organisation particulière, celle des Compagnons du Devoir et du Tour de France. Cependant, les caractéristiques de notre organisation nous ont amenés à compléter ce cadre conceptuel au travers de celui de la socialisation primaire et professionnelle. La validité du construit peut donc être évaluée par notre démarche abductive de construction de notre question de recherche.

De plus, la méthodologie qualitative longitudinale mise en œuvre semble correspondre à l'objet de notre recherche qui est celui de comprendre les trajectoires de socialisation des jeunes en situation de décrochage. Cet objet implique de suivre à la fois les nouveaux entrants pendant leur processus de socialisation anticipée tant au métier qu'à l'organisation, mais également d'analyser les interactions avec les agents socialisateurs internes et externes, ce que nous avons effectué.

- Validité interne

Miles et Huberman (2003) définissent la validité interne comme « *un processus de vérification, de questionnement et de théorisation et non une stratégie qui établit une relation normalisée entre résultats des analyses et monde réel* » (p. 504). On attend, alors, de la part du chercheur des résultats justes, authentiques et plausibles par rapport au terrain d'étude (Ayerbe et Missonier, 2007, p.40).

Les critères permettant de tester la validité interne de la recherche sont, selon Charreire Petit (2003), la triangulation des données, la présence à long terme du chercheur sur le terrain, la saturation des données, le test d'hypothèses rivales et la validation des interprétations auprès des répondants. Nous avons pu recourir à tous ces éléments, mis à part le test d'hypothèses rivales.

En effet, nous avons bien procédé à la triangulation de nos données en mobilisant diverses méthodes de collectes : observation, recherche action, entretiens semi-directifs et données secondaires. Nous avons également détaillé notre posture sur le terrain puisque nous avons pu mobiliser le design longitudinal, malgré les limites précédemment indiquées relatives aux difficultés de mise en œuvre, avec un public « sensible ». Le nombre important de bénéficiaires suivis (66) dans le cadre de notre étude nous a conduits à arriver à saturation des données. Enfin, nous avons pleinement mobilisé la validation des interprétations auprès de nos répondants et plus spécifiquement vis-à-vis des référents régionaux, particulièrement pour les comportements mobilisés et les profils de nouveaux entrants identifiés.

- Validité externe

Dans le cadre de la sélection d'un cas unique, des critiques peuvent persister quant à la validité externe du cas, c'est-à-dire sa transférabilité. Yin (2003) associe la validité externe à la généralisation des résultats.

Une réflexion, quant aux pratiques de généralisations possibles, est rappelée par Ayerbe et Missonier (2007). Généraliser dans le cadre d'une méthode qualitative ne consiste pas à généraliser à une population dans son ensemble, mais plutôt à spécifier les conditions par lesquelles un phénomène existe et ainsi de comprendre les différentes actions ou contextes qui lui sont associés (p. 41).

Afin de répondre à cette limite, il semble d'autant plus nécessaire de réussir à enraciner les construits mobilisés dans le cadre de l'explication à la littérature (Eisenhardt, 1989). Yin (2003)

indique, par exemple, que le chercheur doit viser à l'enrichissement théorique par l'étude d'un cas unique et non pas viser la représentativité.

De plus, Moriceau (2003) pousse plus loin cette approche de validité externe en remettant en cause toute généralisation (cité par Averbé et Missonier, 2007). Il propose, alors, le critère substitutif de la répétition. Ainsi, dans une logique de réplcation, le chercheur doit être le plus transparent possible afin de faciliter l'utilisation éventuelle de ses résultats dans d'autres contextes (Passeron, 1991).

Afin de répondre à ce critère de validité externe, nous avons tenté d'être très précis quant à notre contexte de recherche et au public étudié, celui des jeunes en situation de décrochage scolaire et social. Pour ce faire, nous avons adopté une méthodologie de cadrage théorique abductive, en partant des caractéristiques de notre terrain et en analysant ce que la littérature nous apprenait ou non. Cette démarche abductive dans la construction des questions de recherche s'est avérée la plus fidèle possible à notre démarche. L'enracinement des construits par la mobilisation d'un cas unique, au travers de cette méthode, nous semble répondre à ce critère de validité externe.

- Fiabilité de la recherche

La fiabilité de la recherche cherche à démontrer que les opérations conduites par le chercheur pourraient être reprises par un autre chercheur à un autre moment avec les mêmes résultats (Drucker-Godard et al., 2014).

Le chercheur doit être très précis quant à la mise en lumière des procédures qu'il a pu suivre, la présentation détaillée de ses données et la conduite de sa recherche. Il doit donc être transparent sur l'entièreté de sa démarche et doit également révéler les limites auxquelles il a été confronté (Passeron, 1991).

Dans le cadre de notre recherche, nous avons tenté de détailler, au maximum, notre méthodologie avant l'élaboration de chacun de nos résultats. Nous avons également précisé les difficultés auxquelles nous avons été confrontés, notamment lors de la collecte de données et les actions correctrices que nous avons mises en œuvre, afin d'y remédier.

Ce détail méthodologique et réflexif nous conduit à identifier que le critère de fiabilité de notre recherche est respecté.

À retenir Section 5.

Notre étude répond aux critères de validité et de fiabilité grâce à une méthodologie rigoureuse. La validité du construit est assurée par l'utilisation de cadres théoriques adaptés, autour du concept de socialisation, afin d'analyser l'intégration des jeunes en situation de décrochage et renforcée par une démarche abductive ajustée à notre terrain de recherche.

La validité interne est soutenue par la triangulation des données, la saturation obtenue et la validation des résultats auprès des participants (notamment des agents socialisateurs tels que les référents régionaux), bien que le test d'hypothèses virales n'ait pas été réalisé.

Pour la validité externe, notre étude ne cherche pas la généralisation mais plutôt la compréhension des conditions spécifiques du phénomène observé.

Enfin, la fiabilité est garantie par une description détaillée des procédures, rendant l'étude reproductible et transparente dans ses démarches et limites.

CONCLUSION

La conclusion de notre travail de recherche est organisée en deux parties. La première, offrant une synthèse de notre recherche (1.), la seconde interrogeant les limites et perspectives de recherche dans la continuité de nos travaux (2.).

1. Synthèse de notre recherche

Notre recherche a pris racine dans un contexte particulier, celui du programme «100% inclusion» développé par les Compagnons du Devoir et du Tour de France (organisme de formation professionnelle), visant à intégrer des jeunes en situation de décrochage scolaire dans une formation et donc, dans un métier. L'inclusion fait pleinement partie des valeurs des Compagnons qui se voient jouer un rôle vis-à-vis de la « cité » (la société) depuis leur création. La mise en œuvre de ce programme a soulevé de nombreuses questions parmi lesquelles : qui sont ces jeunes ? comment les repérer ? comment les intégrer ? quelles ressources mobiliser ?

Ce contexte de recherche a fortement influencé la construction de notre question de recherche, qui a ainsi été élaborée dans une démarche abductive, fluctuant entre questionnements opérationnels et questionnements académiques. Nous avons ainsi pu noter plusieurs éléments surprenants : l'inclusion peut-elle réellement se faire au sein d'une communauté ? Pour quelles raisons le métier n'est-il pas pleinement considéré en tant que domaine dans la socialisation organisationnelle ? Comment peuvent s'expliquer les différents résultats des processus de socialisation (entre échec et réussite) ?

Pour répondre à ces questions et orienter notre lecture de la littérature, nous avons choisi de suivre la trajectoire d'un persona, Kévin, nous amenant, dans une approche relativement novatrice, à explorer les enjeux de l'intégration de jeunes en situation de décrochage, au sein d'une organisation spécifique telle que celle des Compagnons du Devoir.

Cette démarche nous a conduits à revisiter le concept de socialisation organisationnelle, le rendant moins « cloisonné » dans le cadre de l'étude de nouveaux entrants particuliers, en situation de décrochage. Concrètement, afin d'étudier l'intégration de ces jeunes dans l'emploi et la formation, nous avons choisi d'adopter le cadre de la socialisation organisationnelle puisqu'il nous a semblé particulièrement intéressant pour comprendre ces dynamiques.

La socialisation organisationnelle, en tant que processus par lequel les nouveaux entrants apprennent et intériorisent leurs rôles (Perrot, 2009), permet de saisir comment les individus se familiarisent aux différents domaines de socialisation que sont l'organisation, le groupe de travail et le travail (Fisher, 1986).

Plusieurs approches de la socialisation organisationnelle peuvent être mobilisées pour éclairer l'entièreté du processus. L'approche séquentielle, divisant la socialisation en trois étapes : phase de socialisation anticipée, intégration puis management de rôle (Emery, 1990). L'approche organisationnelle considérant le rôle de l'organisation dans le processus par la mobilisation de tactiques organisationnelles et pratiques de socialisation (Van Maanen et Schein, 1979). L'approche individuelle, considérant le nouvel entrant en tant qu'acteur de sa propre socialisation (Saks et Gruman, 2011) par la mobilisation de comportements proactifs (Cooper-Thomas, 2012). L'approche interactionniste, englobant le rôle de l'organisation et de l'individu (Bordes, 2007). Enfin, l'approche relationnelle, valorisant le rôle d'acteurs clés, appelés agents socialisateurs dans le processus de socialisation (Louis, 1980). La définition de la socialisation organisationnelle, selon cette perspective, peut être résumée comme suit : « *un processus interactif de construction et d'influence mutuelle, qui se déroule à travers les interactions entre le nouveau et les anciens membres d'une organisation* » (Boussaguet et Valero-Mantione, 2005, p.49).

L'évaluation de la réussite du processus de socialisation organisationnelle (et notamment des comportements des proactifs, des tactiques organisationnelles) peut se faire au travers des échelles de mesure des domaines de socialisation et du processus d'apprentissage et d'intériorisation mais également par l'évaluation des effets du processus sur différentes variables directes ou indirectes. Cependant, plusieurs limites peuvent être dressées, telles que le manque de prise en considération du temps dans l'évaluation, le manque de compréhension des causes de ces résultats ainsi que le manque de définition de l'échec.

Ce concept de socialisation organisationnelle nous a semblé insuffisant pour répondre aux questions soulevées par notre terrain de recherche, puisque le métier était au cœur du dispositif, que ces nouveaux entrants étaient peu pris en considération dans cette littérature et donc peu définis, que l'organisation des Compagnons était en collaboration avec les entreprises dans le cadre du contrat d'apprentissage et donc que la problématique dépassait largement le cadre d'une seule organisation. Nous avons donc décidé de consulter d'autres grilles de lectures, celles de la socialisation primaire et professionnelle.

L'étude de la socialisation primaire en complémentarité avec la socialisation organisationnelle est intéressante car les jeunes en situation de décrochage scolaire ont été jusqu'alors plutôt considérés dans les recherches en sciences sociales. En effet, les recherches portant sur la socialisation organisationnelle se concentraient majoritairement sur des nouveaux salariés tels que des publics diplômés, employés, dirigeants ou entrepreneurs (Perrot, 2000 ; Djabi, 2014). Nous nous inscrivons dans un nouveau courant de recherche assez récent qui s'intéresse à ces publics dits à faible qualification, notamment au travers de leurs caractéristiques, leurs besoins (financier, de soutien, de sens, de reconnaissance) et leurs attentes (Dufour et Lacaze, 2010 ; Montargot, 2017 ; Laïchour et Chanlat, 2020 ; Garcia et al., 2020).

Alors que le lien entre socialisation primaire et professionnelle a été largement établi dans les travaux portant notamment sur les choix professionnels (Denave, 2020), ce n'est pas le cas pour la socialisation primaire et organisationnelle. Ainsi, la consultation de travaux permettant de définir les nouveaux entrants nous permet d'adopter, pour la socialisation organisationnelle, une vision plus individualisée en positionnant le curseur sur les nouveaux entrants. Bien qu'ayant considéré de manière croissante les nouveaux entrants par la prise en considération de leur proactivité dans leur propre socialisation, la compréhension de qui sont les nouveaux entrants reste peu étudiée dans la littérature.

Les concepts de socialisation organisationnelle et professionnelle sont proches et parfois confondus (Guerfel-Henda & al., 2012 ; Martineau & al., 2009) mais sont quelquefois distingués (Lankau et Scandura, 2007) notamment car le poids accordé au métier semble différent avec parfois une invisibilisation de ce domaine dans la socialisation organisationnelle. La socialisation professionnelle permet de revisiter la socialisation organisationnelle en questionnant la place du métier dans cette socialisation (le métier fait-il le pont, est-il le liant ?). Alors que les apprentis sont confrontés à différentes organisations, un point commun fort fait le lien entre elles, le métier. La socialisation organisationnelle doit donc considérer l'importance du métier dans le processus.

Finalement, pour ce qui est de la revue de la littérature, en nous appuyant sur une démarche abductive, nous avons décidé de considérer la socialisation organisationnelle dans sa perspective interactionniste et relationnelle en la revisitant par l'élargissement aux notions de socialisation primaire et professionnelle.

Notre recherche avait alors pour objectif principal de déterminer les trajectoires de socialisation de nouveaux entrants spécifiques, en situation de décrochage. Nous avons donc cherché à comprendre quels pouvaient être les leviers et les freins tout au long du processus de socialisation. Notre question de recherche était donc la suivante : **Quelles sont les trajectoires de socialisation des jeunes en décrochage scolaire ?**

Pour répondre à cette question, nous avons adopté une méthodologie qualitative en mobilisant quatre cas enchâssés chez les Compagnons du Devoir. Au sein de chacun de ces cas (représentés par les régions IDF, PACA, PDL, Occitanie), nous avons pu suivre la trajectoire de 66 jeunes. Au total, 161 entretiens semi-directifs ont été réalisés avec ces jeunes (nouveaux entrants) mais également les agents socialisateurs les accompagnant (référénts régionaux, chefs d'entreprises, formateurs, ...). 147H d'observations ont également été conduites afin d'observer les étapes par lesquelles ces jeunes passaient. Cependant, le design longitudinal que nous avons souhaité mettre en œuvre s'est avéré plus compliqué que prévu. En effet, des contraintes organisationnelles et individuelles ont limité notre capacité à suivre les différents individus tout au long du programme mis en œuvre.

Nous avons adopté une méthodologie d'analyse des données de contenu et processuelle.

Pour ce faire, nous nous sommes appuyés sur trois grandes méthodologies d'analyse : la théorie contextualiste de Pettigrew (1997), l'analyse des trajectoires de Oiry et al. (2010) et les stratégies de Langley (1999).

La réponse à notre question de recherche s'est effectuée en plusieurs étapes par l'identification de résultats intermédiaires.

Premièrement, nos résultats montrent que la conception de la réussite et de l'échec de socialisation dépend des acteurs, qui peuvent en avoir une conception divergente. De plus, les critères de réussite peuvent être objectifs ou subjectifs avec, notamment, l'émergence d'un critère nouveau qui est celui de la « réalisation personnelle ». La réussite de la socialisation doit donc être pensée « *relativement aux domaines de socialisation existants et selon des critères objectifs et subjectifs définis par les agents socialisateurs et socialisés* ».

Deuxièmement, nous identifions une taxonomie des profils de nouveaux entrants en situation de décrochage. Ainsi quatre profils de jeunes semblent émerger relativement à leur socialisation primaire et à leur niveau de décrochage scolaire, familial et socio-culturel : le profil « accompagné », « autonome », « nouvel arrivant » et « inséparable ». De plus, nous soulignons l'existence de profils distincts selon la socialisation anticipée au métier (profils en

décalage, alignés à la réalité ou ni alignés, ni décalés). Enfin, nous analysons les comportements proactifs de ces nouveaux entrants destinés à comprendre, participer et sensibiliser, dont la mobilisation varie selon les profils.

Troisièmement, nos résultats ont permis de créer une grille d'identification de comportements des agents socialisateurs au travers de quatre grandes finalités : créer un environnement favorable à la socialisation, comprendre les besoins et le profil du nouvel entrant, répondre à ces besoins puis, évaluer le processus. Ces comportements sont mobilisés en fonction de trois antécédents : la conception de la réussite, la propre socialisation de l'agent qui les porte et le profil des nouveaux entrants.

Enfin, nous avons répondu à notre question de recherche principale en identifiant cinq macro-trajectoires de socialisation composées de différentes situations de tensions rencontrées et différents résultats. Nous proposons, alors, d'analyser les facteurs relatifs aux choix d'emprunter ces trajectoires qui sont relatifs au rythme de socialisation du nouvel entrant et de l'organisation.

Ces différents résultats nous permettent de contribuer à la littérature de la socialisation organisationnelle en montrant qu'un décloisonnement avec les autres champs de la socialisation (primaire et professionnelle) est nécessaire. Nous proposons donc une nouvelle approche « holistique » de la socialisation organisationnelle, nous conduisant à nous éloigner de l'approche linéaire et séquentielle de la socialisation (Emery, 1990 ; Feldman, 1976) pour les raisons suivantes, reliées à nos principales contributions théoriques.

Premièrement, nos travaux montrent que la socialisation organisationnelle ne peut être pensée isolément de la socialisation primaire. Les caractéristiques individuelles des nouveaux entrants, façonnées par leur socialisation primaire, influencent fortement leur intégration au sein de l'organisation. Dans la continuité de notre article (Tassigny et al., 2022), nous montrons que les antécédents individuels reliés aux caractéristiques des nouveaux entrants peuvent impacter l'entièreté du processus au travers de la mobilisation de différents comportements proactifs, des situations de tensions rencontrées et des trajectoires empruntées. À ce titre, nous fournissons une grille de positionnement des nouveaux entrants selon quatre profils (types de décrochage) mais également selon la réalité ou le décalage à la socialisation professionnelle anticipée. La socialisation organisationnelle et professionnelle de ces nouveaux entrants est en lien avec leurs caractéristiques et donc, leur socialisation primaire, nécessitant un éloignement de l'approche purement séquentielle.

Deuxièmement, nous montrons que le nouvel entrant n'est pas le seul à jouer un rôle dans la phase de socialisation anticipée, d'autres organisations telles que les organismes de formation professionnelle ou l'entreprise visée vont pleinement participer à cette phase, notamment au travers de la mobilisation d'agents socialisateurs. Dans la perspective interactionniste et relationnelle choisie, nous relevons le rôle d'agents socialisateurs au travers de la mobilisation de plusieurs comportements ayant diverses finalités : celles de créer un environnement favorable à la socialisation, de comprendre les besoins du nouvel entrant, d'y répondre (afin de lui donner les clés pour être intégré par la suite) et d'évaluer les actions des nouveaux entrants afin de donner un avis quant à sa poursuite au sein de l'organisation et du métier. Ainsi, le passage entre phase de socialisation anticipée et phase d'intégration est moins clair et moins dissocié, lorsque l'on considère que d'autres acteurs, en dehors du nouvel entrant, peuvent jouer un rôle dans chacune de ces phases.

Troisièmement, nous mettons en lumière l'importance de la socialisation au métier dans le processus organisationnel. Ce domaine « métier » dépasse le cadre strict de l'organisation, en mobilisant des compétences et des connaissances transférables entre différents environnements de travail. Notre étude conduit ainsi à rapprocher les domaines de socialisation partagés par la socialisation professionnelle et organisationnelle. Modéliser le parcours de socialisation sous forme de trajectoire permet de voir les points tournants qui concernent ces différents domaines (et pas seulement ceux relatifs à l'organisation). La compréhension de la réussite ou de l'échec du processus de socialisation n'en est que plus complète.

En résumé, et en lien avec ces différents points, nos travaux invitent à repenser la conception linéaire et séquentielle du processus de socialisation en proposant une modélisation sous forme de trajectoires. Cette approche permet d'intégrer à la fois les antécédents de la socialisation primaire, les interactions avec différents agents socialisateurs et les moments de bifurcation rencontrés. Nous identifions cinq trajectoires de socialisation (autoroute, itinéraire bis, voie sans issue, départementale, chemin de randonnée) parmi lesquelles quatre sont des macro-trajectoires, c'est-à-dire qu'elles sont empruntées le plus par certains profils. En conséquence, nous montrons que le processus de socialisation est pluriel et non linéaire.

Finally, our results allow us to identify that the conception of success or failure of these socialization trajectories must be thought of in an objective and subjective way: « *la réussite de la socialisation (tant organisationnelle que professionnelle) doit être pensée relativement aux domaines de socialisation existants et selon des critères objectifs et subjectifs définis par les agents socialisateurs et socialisés* ». We suggest a first explanation regarding the factors leading to success or failure during these trajectories which can be summarized through the notion of rhythm. We define organizational rhythm as being composed of the behaviors of socializing agents intended to respond to the needs of new entrants as well as to the constraints, notably temporal ones, which are imposed on the organization (obtaining a CAP in two years). The individual rhythm, on the other hand, is defined through the profile of the new entrant, his proactivity reflecting his motivation to be integrated and the tension situations encountered during the trajectory.

An organizational rhythm in adequacy with an individual rhythm will lead to « successful » trajectories (in the sense of obtaining a diploma in apprenticeship). On the other hand, an organizational rhythm not aligned with the individual rhythm will lead to major difficulties to reach this success (which will be overcome only if the individual rhythm is deployed and thus that the motivation and the proactivity of the young person remain fully present throughout the trajectory).

Our contributions are also of a methodological order. Our work contributes to better define what is a « sensitive public » and to propose concrete solutions to overcome the methodological threats such as the obstacles to the planning of exchanges or the reticence of respondents to express themselves.

Finally, our contributions are managerial and societal.

Our managerial discussion is articulated around four key contributions, which aim to enrich the management of inclusion projects in organizations. First of all, we recommend that organizations, before launching an inclusion project, organize a framing meeting with the whole of the internal and external stakeholders in order to clarify expectations, to define collectively performance indicators, quantitative and qualitative, and to allocate the necessary resources to each actor according to the assigned objectives. The implementation of regular, formal and informal control points, is also recommended to favor the sharing of practices and to create a community around the project. Then, the use of a positioning grid for new entrants appears indispensable to identify their

profils, leurs besoins et les difficultés potentielles, facilitant ainsi le ciblage, en amont, des participants les plus susceptibles de réussir dans le cadre du programme d'inclusion proposé. Par ailleurs, nous proposons de passer d'un modèle de socialisation séquentiel à un modèle modulaire, permettant d'adapter le parcours de socialisation des nouveaux entrants en fonction de leurs caractéristiques individuelles et de leur niveau de proactivité, plutôt que d'imposer un processus standardisé. Enfin, nous soulignons que l'inclusion, en tant qu'enjeu organisationnel majeur, nécessite une évolution des pratiques des agents socialisateurs, dont les comportements influencent de manière déterminante le rythme de socialisation des nouveaux entrants ainsi que les tensions rencontrées. Il est donc impératif de les sensibiliser et de les doter des outils appropriés afin qu'ils puissent accompagner de manière optimale ces nouveaux entrants, contribuant ainsi à la réussite globale du projet.

Notre contribution sociétale nous conduit à formuler une recommandation au gouvernement, par l'intermédiaire des institutions qui financent les projets d'inclusion. Cette recommandation est celle de concevoir ces projets en se basant sur les profils des nouveaux entrants (en tenant compte des différentes formes de décrochage) plutôt que de se limiter aux critères d'âge ou de lieu de résidence. La question de la rémunération à la fin du parcours mérite d'être examinée, car il est important d'éviter que les jeunes passent d'un programme à un autre sans réelle finalité professionnelle. De plus, il est crucial de mettre en réseau les différents acteurs de l'inclusion pour concevoir ces projets de manière intégrée, plutôt que de les aborder de manière isolée. Cela permettrait de développer des réponses mieux adaptées aux besoins des jeunes. La création d'une communauté coordonnée par le Haut-Commissariat aux compétences pourrait être une solution efficace pour faciliter cette approche collaborative.

2. Limites et perspectives de la recherche

Malgré nos différentes contributions, plusieurs limites peuvent être identifiées, qu'elles soient méthodologiques ou relatives à notre cadrage conceptuel. Ces limites nous conduisent à identifier de nouvelles perspectives de recherche.

Une première limite concerne la choix d'un cas unique mobilisé pour répondre à notre question de recherche. En effet, il semble difficile de généraliser les résultats étant donné les multiples particularités de notre terrain de recherche. Les données recueillies s'inscrivent dans un contexte particulier, le phénomène observé ne s'applique pas nécessairement à d'autres

contextes spatiaux, sociaux ou temporels (Savoir-Zacj, 2019). Afin de valider nos typologies de trajectoires de socialisation, des études comparatives sur d'autres contextes organisationnels permettraient de voir si ces trajectoires se confirment ou non, et si oui, dans quels cas. Ainsi, de futures recherches pourraient tester notre modèle sur un terrain proche tel que l'armée ou pourraient interroger d'autres types de nouveaux entrants présentant des difficultés afin de comprendre si l'on retrouve ces trajectoires au-delà des jeunes en situation de décrochage. De plus, de prochains travaux pourraient porter sur la généralisation de nos résultats en les comparant à d'autres dispositifs proposés pour les publics décrocheurs. Concrètement, réaliser une étude comparative des différents porteurs de projet dans le cadre de l'appel à projet « 100% inclusion » pourrait être une piste. Ceci permettrait de comprendre l'importance de l'antécédent individuel dans les trajectoires de socialisation.

Une seconde limite concerne la méthodologie de collecte des données. En effet, bien que nous souhaitions interroger un nombre plus important d'agents socialisateurs en interne (notamment pendant la phase d'apprentissage) tels que les formateurs, nous n'avons pas pu le faire par manque de temps disponible de ces acteurs. Or, ces acteurs sont centraux et la spécificité, au sein des Compagnons du Devoir, est qu'ils prennent la gâche (mission) de formateur pour deux à trois ans, à l'issue de leur Tour de France, sans être formés à l'accueil de ces publics. Dans une logique de continuité de déploiement du projet d'inclusion (en IDF) et en lien avec notre recommandation managériale de sensibilisation et de formation de ces acteurs, nous poursuivons actuellement notre recherche en regardant les liens entre ces agents socialisateurs. Pour ce faire, nous analysons, lorsqu'ils sont confrontés à des jeunes en situation de décrochage, les interactions entre le formateur et divers acteurs : le groupe d'apprentis, les équipes socio-éducatives internes aux Compagnons, ainsi que les parties prenantes externes telles que les entreprises et les familles. L'analyse de ces interactions nous permet de comprendre, plus précisément, la coordination des agents socialisateurs, leurs comportements mais également leur propre socialisation (et son évolution). Notre recherche nous a permis de comprendre que tous les agents socialisateurs n'attribuaient pas la même définition à la réussite ou à l'échec de socialisation et qu'ils n'étaient pas tous engagés de la même manière en faveur de l'inclusion. Nous avons souligné, au travers de nos données, qu'un antécédent à la mobilisation des comportements de ces agents pouvait être relié à la socialisation de ces agents et à leur conception de la réussite. Nous souhaitons donc comprendre la socialisation de ces agents à l'inclusion de ces profils.

La question du « *qui socialise qui ?* » est particulièrement intéressante dans ce cas car, comme nos travaux le suggèrent succinctement, les nouveaux entrants peuvent influencer la socialisation des agents socialisateurs et ainsi, être à leur tour des agents socialisateurs pour les membres établis, à titre d'exemple, en les socialisant aux termes du quartier tels que « bédaver ». Au travers de l'étude des interactions entre ces acteurs, nous cherchons à répondre plus précisément à cette question. En résumé, après avoir clarifié les profils de nouveaux entrants, notre travail s'oriente autour des profils des agents socialisateurs et de leur socialisation à la notion d'inclusion.

Une troisième limite théorique est relative au cadrage que nous avons souhaité adopter. Nous avons fait le choix de mobiliser la socialisation organisationnelle en la décroissant avec la socialisation professionnelle afin de mieux saisir les aspects complexes du phénomène d'intégration de ce public. Or, nous aurions pu également sélectionner le cadrage théorique de l'inclusion qui pouvait s'avérer être intéressant puisque cette notion peut être définie en tant que réponse aux besoins d'appartenance et d'unicité en simultané. De plus, nous avons montré des analogies intéressantes entre les notions de socialisation et d'inclusion, notamment au travers des tensions et des paradoxes. La question de la possibilité de faire de l'inclusion au sein d'une communauté telle que celle des Compagnons est alors tout à fait légitime et pourrait conduire de prochains travaux. Nous avons, à cet effet, commencé cette exploration en écrivant un article portant sur les paradoxes d'une communauté de pratique face au défi de l'inclusion de ces jeunes en situation de décrochage scolaire (Tassigny, 2024).

Enfin, une dernière limite importante est à trouver dans la finalisation de notre modélisation relevant du rythme de socialisation. En effet, alors que nous souhaitons développer la notion de socialisation polyrythmique, qui semble être éclairante pour répondre à notre question de recherche, nous proposons de passer par la notion de rythme organisationnel et de rythme individuel, qui reste jusqu'ici une piste à pleinement exploiter. Si l'idée nous semble particulièrement judicieuse, au travers d'un alignement ou non de ces rythmes, la difficulté réside dans l'opérationnalisation concrète de cette notion. De plus, l'alignement ou le non-alignement des rythmes a permis, dans notre étude, d'introduire la notion de trajectoire plus rapide que d'autre. Le temps nécessaire à la socialisation et ainsi, la notion de vitesse de socialisation mériteraient d'être clarifiés. Il pourrait être intéressant de poursuivre les recherches en tentant d'établir, au travers d'une étude quantitative, des corrélations entre les rythmes individuels et organisationnels et les succès ou échecs des trajectoires. Cette étude

pourrait, par exemple, s'appuyer sur des indicateurs tels que le temps d'intégration, le niveau de proactivité mesuré au travers des comportements des nouveaux entrants, les situations rencontrées, la capacité des agents socialisateurs à adapter le rythme de formation ou le résultat atteint.

Pour conclure, alors que cette thèse doit s'arrêter, elle ouvre la voie à de nouvelles explorations. Les pistes fournies appellent à des investigations complémentaires qui permettront d'enrichir la compréhension de la notion d'intégration, d'inclusion ou de socialisation polyrythmique, confirmant que ce travail n'est qu'un point de départ.

ANNEXES

Annexe 1 : Détail des entretiens réalisés avec les bénéficiaires

Nom	Numéro de jeune	Région	Entretien(s)	Numéros d'entretiens	Grille profil	Situation rencontrée	Résultat de socialisation
B.K	1	PACA	22/01/21 Durée : 24.24	1.	4	1, 7, 6 Sortie 6	Abandon 100%
M.E	2	PACA	22/01/21 Durée : 38.55	2.	4	1 (apprentissage) 8 Sortie 8	Abandon apprentissage
T.K	3	PACA	27/01/21 Durée : 20.04	3.	4	4,5,7 Sortie 7	Stop 100%
V.H	4	OCCITANIE	24/02/21 Durée : 33.03	4.	2	2 Sortie 2	Réorientation
			26/02/21 Durée : 20.31	5.			
D.E	5	OCCITANIE	03/03/21 Durée : 31.43	6.	1	0	Réussite apprentissage
			19/03/2021 Durée : 18.37	7.			
P.A	6	OCCITANIE	20/01/21 Durée : 16.03	8.	1	0	Réussite apprentissage
			27/01/21 Durée : 12.46	9.			
B.A	7	OCCITANIE	20/01/21 Durée : 23.15	10.	1	0	Réussite apprentissage
M.E	8	PACA	08/03/21 Durée : 23.02	11.	4	1, 4, 5, 7 Sortie 7 (100%)	Stop 100%
M.C	9	OCCITANIE	19/02/21 Durée : 24.18	12.	1	0	Réussite apprentissage
			10/03/21 Durée : 15.35	13.			

G.A	10	OCCITANIE	31/03/21 Durée : 14. 19.28		1	0	Réussite apprentissage
L.N	11	OCCITANIE	09/03/21 Durée : 15. 20.09		1	0	Réussite apprentissage
S.E	12	OCCITANIE	08/03/21 Durée : 16. 24.48		1	0	Réussite apprentissage
B.E	13	OCCITANIE	24/03/21 Durée : 17. 21.46		1	2 Sortie 2	Réorientation
K.P	14	PDL	10/03/21 Durée : 18. 26.50		2	1, 2 Sortie 2	Réorientation
M.R	15	PDL	12/03/21 Durée : 19. 23.06		1	2 Sortie 2	Réorientation
			26/03/21 Durée : 20. 15.02				
C.S	16	OCCITANIE	16/12/20 Durée : 21. 53.10		3	8	Réussite apprentissage
J.A	17	OCCITANIE	07/01/21 Durée : 22. 28.00		1	0	Réussite apprentissage
M.C	18	OCCITANIE	18/12/20 Durée : 23. 27.56		1	0	Réussite apprentissage
B.C	19	PDL	22/03/21 Durée : 24. 13.13		2	3 Sortie 3	Abandon 100%
C.A	20	OCCITANIE	31/03/21 Durée : 25. 16.36		1	0	Réussite apprentissage
K.N	21	IDF	17/03/21 Durée : 26. 21.24		2	1, 7 Sortie 7 100%	Abandon 100%
			06/05/21 Durée : 27. 17.33				
			05/07/21 Durée : 28. 09.10				
H.A	22	IDF	17/03/21 Durée : 29 21.11		2	8, 7 (apprentissage) Sortie 7 apprentissage	Abandon apprentissage
			08/10/21 Durée : 4.35				

S-A.J	23	IDF	18/03/21 Durée : 31 18.32	4	1, 7	Réussite apprentissage	
M.L	24	IDF	22/03/21 Durée : 32 18.35	2	3 (apprentissage) Sortie 3 (apprentissage)	Abandon apprentissage	
			20/10/21 Durée : 33 12.41				
S.C	25	IDF	17/03/21 Durée : 34 32.25	2	1 (apprentissage), 7 (apprentissage) Sortie 7	Abandon apprentissage	
			28/04 Durée : 35 33.15				
			09/07/21 Durée 17.27				36
			10/12/21 Durée : 37 47.30				
R.E	26	IDF	22/10/21 Durée : 38 14.46	4	3 (apprentissage) Sortie 3 (apprentissage)	Abandon apprentissage	
R.I	27	IDF	09/04/21, Durée : 39 21.22	2	7 (100%) Sortie 7	Stop 100%	
			28/04/21 Durée : 4.44				40
A.I	28	IDF	22/03/21 Durée : 41 18.02	2	8 (apprentissage), 7 (apprentissage) Sortie 7	Abandon apprentissage	
			26/04/21 Durée : 42 10.17				
			22/10/21 Durée : 43 10.30				
T.S	29	IDF	17/03/21 Durée : 44 16.29	2	1, 7 (100%) Sortie 7	Abandon 100%	
S.I	30	IDF	09/04/21 Durée : 45 17.16	4	1,4,5,8,7 Sortie 7 (apprentissage)	Stop apprentissage	
			04/05/21 Durée : 46 15.10				
			20/10/21 Durée : 47 16.49				

S.A	31	IDF	09/04/21 Durée : 48 19.41	3	7 (100%), 8 (apprentissage)	Réussite apprentissage
			04/05/21 Durée : 49 09.06			
			08/07/21 Durée : 50 12.30			
			20/10/21 Durée : 51 12.35			
A.G	32	IDF	15/04/21 Durée : 52 52.12	2	0	Réussite apprentissage
			04/05/21 Durée : 53 23,07			
			09/07/21 Durée : 54 29.15			
			20/10/21 Durée : 55 45.59			
			29/04/22 Durée : 56 46.06			
G.A	33	IDF	19/04/21 Durée : 57 15.36	2	2 Sortie 2	Réorientation
			06/05/21 Durée : 58 08.22			
S.V	34	OCCITANIE	06/05/21 Durée : 59 15.49	1	0	Réussite apprentissage
S.T	35	IDF	04/05/21 Durée : 60 38.25	2	3 Sortie 3 (100%)	Abandon 100%
			05/07/21 Durée : 61 14.52			
H.M	36	IDF	06/05/2021 Durée : 62 16.49	4	1,8,7 (apprentissage) Sortie 7 (apprentissage)	Stop apprentissage
			08/10/21 Durée : 63 10.11			

M.Y	37	IDF	06/05/21 Durée : 64 19.00	4	1,4,5 (100%) Sortie 5	Abandon 100%
D.F	38	OCCITANIE	20/05/21 Durée : 65 21.05	1	2 Sortie 2	Réorientation
RW	39	OCCITANIE	25/05/21 Durée : 66 22.21	1	2 Sortie 2	Réorientation
S.S	40	OCCITANIE	25/05/21 Durée : 67 17.09	1	0	Réussite apprentissage
Q.M	41	OCCITANIE	25/05/21 Durée : 68 17.51	1	?	?
B.K	42	PDL	02/02/22 Durée : 69 39.07	4	4,5,7,6 Sortie 6	Abandon 100%
B.E	43	PDL	02/02/22 Durée : 70 28.14	1	0	Réussite apprentissage
			10/03/22 Durée : 71 15.16			
T.S-E	44	PDL	02/02/22 Durée : 72 10.42	4	1,4,5,7 Sortie 7 (100%)	Stop 100%
B.A	45	PDL	04/02/22 Durée : 73 32.38	2	7 Sortie 7 (100%)	Abandon 100%
			10/03/22 Durée : 74 14.53			
L.B	46	PDL	08/03/22 Durée : 75 31.26	2	8	Réussite apprentissage
P.M	47	PDL	08/03/22 Durée : 76 28.02	2	7 (100%)	Réussite apprentissage
D;M	48	PDL	10/03/22 Durée : 77 16.10	1	?	?
S.F	49	IDF	22/03/22 Durée : 78 48.49	2	0	Réussite apprentissage
P.L	50	IDF	22/03/22 Durée : 79 21.16	3	7 (100%), 8 Sortie 8	Abandon apprentissage

M.P	51	IDF	23/03/22 Durée : 80 33.33	2	2 Sortie 2	Réorientation
L.I	52	IDF	23/03/22 Durée : 81 36.37	4	4,5,7 (100%), 1,8,7 Sortie 7 (apprentissage)	Abandon apprentissage
I	53	IDF	23/03/22 Durée : 82 28.48	4	4,5,7 (100%) Sortie 7	Stop 100%
S	54	IDF	23/03/22 Durée : 83 29.26	4	3 Sortie 3 (100%)	Abandon 100%
B.S	55	IDF	23/03/22 Durée : 84 20.35	3	0	Réussite apprentissage
C.M	56	IDF	23/03/22 Durée : 85 18.53	2	7 Sortie 7 (100%)	Abandon 100%
B	57	PDL	12/04/22 Durée : A 56.12	2	2 Sortie 2	Réorientation
Mo	58	PDL	12/04/22 Durée : B 43.05	2	3 Sortie 3 (100%)	Abandon 100%
Me	59	PDL	12/04/22 Durée : C 48.34	4	?	?
D	60	PACA	14/04/22 Durée : 86 45.34	4	1,4,5,7,6 Sortie 6	Abandon 100%
Y	61	PACA	14/04/22 Durée : 87 24.03	4	1,4,5,7,9 Sortie 6	Abandon 100%
L	62	IDF	20/04/22 Durée : D 28.44	3	7 (100%), 8,7 (apprentissage) Sortie 7 (apprentissage)	Abandon apprentissage
F	63	IDF	20/04/22 Durée : E 45.24	2	0	Réussite apprentissage
I	64	IDF	20/04/22 Durée : F 47.26	4	4,5,7 Sortie 7 (100%)	Stop 100%
K	65	IDF	20/04/22 Durée : G 45.09	4	1,2 Sortie 2	Réorientation
M	66	IDF	20/04/22 Durée : H 29.18	3	8 (apprentissage), 7 (apprentissage)	Réussite apprentissage

B.A	67	PDL	27/04/22 Durée : 88 22.14	2	1, 7 Sortie 7 (100%)	Abandon 100%
B.M	68	PDL	29/04/22 Durée : 89 18.15	2	2 Sortie 2	Réorientation
V.L	69	PDL	29/04/22 Durée : 90 23.03	2	7 (100%) Sortie 7 (100%)	Abandon 100%
M	70	IDF	14/03/23 Durée : 91 53.54	3	N.A (Non applicable)	N.A
L.D	71	IDF	14/03/23 Durée : 92 30.12	3	N.A	N.A
S	72	IDF	14/03/23 Durée : 93 40.15	1	N.A	N.A
K	73	IDF	14/03/23 Durée : 94 43.12	4	N.A	N.A
N	74	IDF	14/03/23 Durée : 95 45.55	4	N.A	N.A
L	75	IDF	14/03/23 Durée : 96 34.50	1	N.A	N.A
S	76	IDF	14/03/23 Durée : 97 :32.12	2	N.A	N.A
M	77	IDF	14/03/23 Durée : 98 43.45	1	N.A	N.A
T	78	IDF	14/03/23 Durée : 99 38.23	4	N.A	N.A
5 JEUNES		IDF	19/04/22 Entretien collectif. Durée : 21.21min	100	4	N.A N.A

Annexe 2 : Détail des entretiens réalisés avec les agents socialisateurs

Nom	Type d'acteur	Région	Entretien(s)	Référence d'entretiens ²¹
L.P.	Réfèrent régional	IDF	18/11/20 Durée : 72.13	RRIDF1.
			17/03/2021 Durée : 51.21	RRIDF2.
			02/07/21 Durée : 56.04	RRIDF3.
			24/09/21 Durée : 56.17	RRIDF4.
			05/01/22 Durée : 93.10	RRIDF5.
			12/12/22 Durée : 76.20	RRIDF6.
			13/01/23 Durée : 45.54	RRIDF7.
			24/03/23 Durée : 38.12	RRIDF8.
			30/06/23 Durée : 169.45	RRIDF9.
M.BM.	Formateur (EG)	IDF	03/11/21 Durée : 83.13	FIDF1.
G.J.	Prévôt	IDF	20/07/21 Durée : 57.00	PIDF1.
M.T.	Formateur	IDF	13/05/22 Durée : 56.14	FIDF2.
M.R.	Formateur	IDF	26/04/22 Durée : 67.42	FIDF3.
J.B.	Formateur	IDF	27/06/22 Durée : 27.59	FIDF4.
N.C.	Formateur	IDF	26/07/22 Durée : 47.09	FIDF5.
M.M.	Sport dans la ville	IDF	22/12/21 Durée : 46.17	AUT1.
RO.	Prestataire	IDF	16/12/21 Durée : 40 .06	EXTIDF1.
M.LB.	FAIR asso	IDF	19/11/21 Durée : 77.11	AUT2.
Ent.Paul	Entreprise	IDF	15/06/22 Durée : 26.47	ENTIDF1.
Ent.Lamartine	Entreprise	IDF	14/06/22 Durée : 32.43	ENTIDF2.
Ent.Evan	Entreprise	IDF	15/06/22 Durée : 19.05	ENTIDF3.

²¹ Explication de la nomenclature : « Poste, région, numéro d'entretien ». Les acteurs externes sont identifiés en EXT et les autres organismes interrogés sans lien direct avec les Compagnons sont notés AUT pour autre.

Ent.Giulia	Entreprise	IDF	27/06/22 Durée : 50.24	ENTIDF4.
Ent.Clement	Entreprise	IDF	15/06/22 Durée : 35.20	ENTIDF5.
Ent.Lucas	Entreprise	IDF	29/06/22 Durée : 29.58	ENTIDF6.
Ent.Enzo	Entreprise	IDF	28/06/22 Durée : 15.41	ENTIDF7.
M.F.	Colibri (partenaire)	IDF	30/06/22 Durée : 37.13	EXTIDF2.
D.G.	Autre porteur projet	IDF	04/04/23 Durée : 64.29	AUT3.
SD.R.	Réfèrent régional	OCCITANIE	18/06/20 Durée : 48.16	RROCC1.
			03/07/20 Durée : 65.47	RROCC2.
Q.R.	Formateur	OCCITANIE	21/07/21 Durée : 44.02	FOCC1.
J.R.	Prévôt	OCCITANIE	26/07/21 Durée : 36.56	POCC1.
ST.R.	Réfèrent régional 1	PDL	29/06/20 Durée : 61.34	RRPDL1.
A.C.	Réfèrent régional 2	PDL	18/01/20 Durée : 43.48	RRPDL2.
			24/03/21 Durée : 22.16	RRPDL3.
A.G.	Réfèrent régional 3	PDL	07/10/21 Durée : 54.21	RRPDL4.
			24/01/22 Durée : 57.43	RRPDL5.
			31/01/22 Durée : 76.53	RRPDL6.
			03/03/22 Durée : 17.39	RRPDL7.
			23/01/23 Durée : 50.52	RRPDL8.
Ent.Baptiste	Entreprise	PDL	22/06/22 Durée : 18.59	ENTPDL1.
Ent.Abdillah	Entreprise	PDL	22/06/22 Durée : 37.44	ENTPDL2.
Ent.Kelvin	Entreprise	PDL	14/06/22 Durée : 23.12	ENTPDL3.
F.C.	Réfèrent régional 1	PACA	18/11/20 Durée : 63.43	RRPACA1.
			08/02/21 Durée : 75.54	RRPACA2.
S.	Réfèrent régional 2	PACA	01/10/21 Durée : 58.48	RRPACA3.

M.C.	Référent régional 3	PACA	01/03/22 Durée : 55.47	RRPACA4.
M.W.	Éducatrice spécialisée	PACA	22/01/21 Durée : 24.36	EDUCPACA1.
Bordelais	Formateur	PACA	22/01/21 Durée : 54.07	FPACA1.
C.F.	Alternante sur le projet	PACA	22/01/21 Durée : 14.32	ALTERPACA1.
JM.S.	Formateur	PACA	01/03/22 Durée : 61.22	FPACA2.
J.S.	Formateur	PACA	02/03/22 Durée : 45.30	FPACA3.

Annexe 3 : Nombre (et %) de jeunes suivis en région selon les périodes d'intégration et les profils identifiés.

Région/ profils	PACA		IDF			PDL		Occitanie		Total
	Périodes 1,2		Périodes 1,2,3			Périodes 1,2		Période 1, 2		
Nombre de jeunes suivis	4	2	16	13	9	3	13	2	16	78 (100%)
P1 : Accompagné					3 (33%)	1 (33%)	2 (15%)	2 (100%)	14 (88%)	22 (28%)
P2 : Autonome			10 (63%)	4 (31%)	1 (11%)	2 (67%)	8 (62%)		1 (6%)	26 (34%)
P3 : Nouvel arrivant			1 (6%)	4 (31%)	2 (22%)				1 (6%)	8 (10%)
P4 : Inséparable	4 (100%)	2 (100%)	5 (31%)	5 (38%)	3 (34%)		3 (23%)			22 (28%)

Annexe 4 : Guide d'entretien de positionnement des profils

→ À quel moment / niveau le jeune a-t-il décroché ? + Quelle a été la cause / quelles ont été les causes du décrochage scolaire du jeune ? (PASSÉ)

- Ne trouve pas sa place en enseignement général
- N'est pas adapté au milieu scolaire
- Est absent en cours ou perturbe de manière virulente les enseignements

→ Quel est son niveau d'accompagnement actuel ? Comment le jeune est-il soutenu dans sa vie ? (Mesurer le soutien familial, le soutien institutionnel, amical) = qui sont ses personnes ressources ? (PRÉSENT)

- Est accompagné par une institution (PJJ, ASE, ML)
- Ne reçoit pas de soutien familial
- Freins linguistiques et socio-culturels
- Quel est son degré d'autonomie (à évaluer en parlant notamment de comment il a connu les Compagnons ? Comment il a trouvé son idée de métier...)
- Quel attachement à son cadre de vie ? (Attachement au quartier fort ou non, attachement familial = possibilité de mobilité ou non ? où dort il ?...)

→ Où le jeune se situe actuellement dans son projet professionnel : (PRÉSENT / FUTUR)

- Le jeune a-t-il une idée de projet professionnel ? (Un choix unique, plusieurs choix, liens entre ces choix : cohérence ou non...)
- Comment le jeune parle-t-il de son projet professionnel ?
- A-t-il déjà fait des stages dans le métier qu'il vise ?
- Comment le jeune a-t-il eu envie de faire ce métier :
 - Découverte théorique ? (via des recherches internet par exemple)
 - Découverte pratique ? (via des stages ?)
 - Découverte via l'entourage ? (familial, amical ou institutionnel)
- Pourquoi veut-il faire ce choix / motivations à prendre cette voie (question différente du comment) :
 - Raisons économiques ? (gagner de l'argent)
 - Attachement à la matière ? (manipuler la pâte..)
 - Pas de raison spécifique (le métier le moins pire de ce qui est proposé chez les Compagnons, par exemple)
 - Le jeune a-t-il conscience de la réalité du métier (notamment des conditions de travail parfois difficiles : vision réelle ou idéalisée du métier ? Ou n'en n'a pas ?)

→ Quels sont les centres d'intérêt du jeune ?

→ Quels sont les besoins actuels du jeune ?

Annexe 5 : Guide d'entretien à destination des bénéficiaires du 100% inclusion.

Questions préalables	Acceptez-vous que l'entretien soit enregistré ?		
Entame générale	Pourriez-vous me raconter le parcours que vous avez vécu ? Qu'avez-vous fait au cours de ce parcours ?		
Public/bénéficiaire	Pourriez-vous vous présenter (parcours) Pourquoi vous êtes vous orienté vers les Compagnons ?	Caractéristique socio-démographique	Dans les grandes lignes, quel a été votre parcours (de vie) avant d'intégrer le dispositif ? D'où venez-vous ?
		Expérience professionnelle	Avez-vous déjà effectué un stage ou vécu une expérience professionnelle avant d'intégrer ce projet ?
			Si oui, comment s'était passée cette expérience ? Qu'en avez-vous retenu ?
		Niveau de formation	Quel est votre niveau de formation initiale, formation scolaire ?
			Avez-vous des diplômes, si oui, lesquels ?
			Si décrochage scolaire : à quel moment avez-vous quitté le milieu scolaire ? Pourquoi ?
		Motivations à l'entrée	Pourquoi, avez-vous intégré le dispositif ?
			Qu'est-ce qui vous a plu, motivé initialement dans ce dispositif ?

		Freins à l'entrée	Avez-vous eu des craintes à la suite de la présentation de ce parcours ? Si oui, lesquelles ?
			Y-a-t-il des éléments qui ont été, pour vous, des freins pour entrer dans le dispositif ? Si oui, lesquels ?
		Trajectoire identitaire	Avant la découverte de ce parcours, comment vous voyiez vous plus tard ? Comment vous représentiez-vous votre avenir professionnel ? (métier, ...)
			Quel est le métier que vous avez choisi ? Comment avez-vous choisi ce métier ?
			Est-ce que la découverte des Compagnons du devoir et du parcours inclusion changent votre perception de l'avenir ? Si oui, en quoi ?
		Connaissance des Compagnons du devoir et du Tour de France	Que connaissez-vous des Compagnons du devoir et du Tour de France ?
Si oui, comment aviez-vous connu les Compagnons ? Par quels moyens ?			
Si oui, pensiez-vous pouvoir intégrer les Compagnons ? Pourquoi ?			

			Pour vous, qu'est-ce que les Compagnons du Devoir et du Tour de France ?		
			Quelle était votre représentation des Compagnons du Devoir ?		
		Connaissance du Tour de France	Qu'est-ce que le Tour de France ?		
			Êtes-vous intéressé pour y participer ? Pourquoi ?		
		Partage de la connaissance sur les Compagnons // recommandation	Avez-vous parlé du projet des Compagnons autour de vous ? (amis, entourage) Pourquoi ?		
			Recommanderiez-vous à vos amis d'intégrer ce parcours ? D'intégrer les Compagnons ? Pourquoi ?		
		Modalités du sourcing // contenu des étapes	Pourriez-vous me raconter les étapes que vous avez vécues chez les Compagnons ? Qu'avez-vous fait au cours de ces étapes ? (en commençant lorsque vous avez découvert le projet et les Compagnons) // décomposition du parcours	Connaissance du projet et compréhension des étapes	Comment avez-vous connu le projet ? (proactivité ou orientation) Qui a décidé de vous y inscrire ?
					Comment vous a-t-on présenté le projet ?
Avez-vous compris que le projet était décomposé en étapes ? Si oui, qu'avez-vous compris de la décomposition des étapes et de son contenu ?					
Points positifs perçus à la présentation du parcours	Qu'est-ce qui vous plu dans la présentation du parcours ?				
Difficultés inhérentes au parcours	A quelles difficultés avez-vous été confrontés pour entrer dans le parcours ? (Mobilité, manque de moyens...)				

			Comment avez-vous procédé pour les surmonter ?
			Comment vous a-t-on aidé ?
		Identification des acteurs	Qui vous a présenté le projet ?
			Qui avez-vous rencontré dans cette étape ?
			Parmi tous ceux-là, de qui vous sentez-vous le plus proche ? Pourquoi ?
			Comment êtes-vous entré en contact avec la référente régionale ?
			Avez-vous eu un parrain au cours de cette étape ? Si oui, qui était-il ?
			Avez-vous conservé des liens étroits avec certaines personnes ? Si oui lesquelles ? Et à quelles occasions les rencontrez-vous ?
		Identification du rôle des acteurs / Connaissance et compréhension du groupe de travail	Décrivez-nous, plus précisément, le rôle de chacune des personnes que vous avez rencontrées (quels étaient les rôles des différents acteurs dans chaque étape)
			Si parrain, comment vous a-t-il aidé ?
			Si parrain, était-il le même tout au long du parcours ?
		Type d'accompagnement	Comment avez-vous été accompagné dans les étapes ?

			Vous êtes-vous senti bien accompagné ou pas assez ? Pourquoi ?
			Avez-vous passé ces étapes seul ou en groupe ?
		Type d'hébergement	Avez-vous été résident en maison de Compagnons le temps de votre parcours 100% ? Si oui, à quelles étapes ? comment cela s'est-il passé ?
			Pour la suite de votre parcours chez les Compagnons, envisagez-vous un hébergement en demi-pension, un hébergement à l'année, ou juste pour la période de la formation ?
		Outils	Qu'avez-vous reçu comme outils, objets, documents au cours de ces étapes ? (Livret d'accueil, document pour suivre les étapes, document d'information, pièces...)
			Quels sont les outils que vous avez conservés ? Pourquoi ?
		Intégration en contrat d'apprentissage	Pourriez-vous nous décrire comment se passe votre intégration en contrat d'apprentissage ?
		Bilan : apprentissages dans l'étape	Qu'avez-vous fait/ appris au cours de ces étapes ? (Par rapport à vous-même, en termes de métier, valeurs, règles)

			Quelle étape vous a le plus appris ?	
			Avez-vous également acquis certaines valeurs ? Si oui lesquelles ?	
			Connaissez-vous le langage des Compagnons ? Si oui, avez-vous des exemples ?	
	Bilan : intégration			Comment vous sentez-vous intégré ? (Chez les Compagnons)
				Comment vous sentez-vous intégré ? (Dans votre groupe de jeunes bénéficiaires ?)
				Comment vous sentez-vous intégré ? (Dans le métier)
				Par quels moyens vous êtes-vous senti intégré ?
				Qu'avez-vous mis en place pour vous sentir intégré ? (Proactivité)
				Quand vous êtes-vous senti intégré (dès le début, au milieu, à la fin ?)
	Bilan employabilité/ intégration sociale			Ce dispositif vous donne-t-il envie de trouver un emploi ? Si oui, comment comptez-vous vous y prendre (proactivité)

Avez-vous décidé de changer certaines choses (notamment en termes de comportement, attitude) à la suite du parcours ? Si oui lesquelles et pourquoi ? (Employabilité, intériorisation et apprentissage ?)

Est-ce qu'il y a eu des moments où vous avez cru que vous n'alliez pas y arriver ? Si oui, pourquoi ?

Bilan confiance en soi

Avez-vous osé poser toutes vos questions ? Si non pourquoi ?

Est-ce que c'était facile, pour vous, d'aller vers les personnes que vous ne connaissiez-pas ? De discuter avec elles ? Pourquoi ?

Bilan : points positifs

Qu'avez-vous apprécié au cours de ces étapes ?

Quelle est l'étape qui vous a le plus plu ?

Qu'avez-vous fait pour que ce dispositif/ projet soit une réussite ? (Proactivité)

Qu'est-ce que vous retenir de positif dans chacune des étapes ?

Bilan ; points négatifs et axes d'amélioration

Qu'avez-vous le moins aimé dans ces étapes ?

Quelle est l'étape qui vous a le moins plu ?

			Qu'est-ce que vous reprenez de négatif dans ce parcours, dans ces étapes ?
			Selon vous, que devrions-nous faire pour améliorer le parcours ?
Étape suivante	Pourriez-vous nous décrire la prochaine étape de votre parcours ?	Objectif de la prochaine étape	Quel était votre objectif en entrant chez les Compagnons ? Votre objectif initial a-t-il été atteint ?
			Quel est votre objectif pour la suite de votre parcours ?
			Qu'est-ce que vous comptez mettre en œuvre pour atteindre cet objectif ? (Proactivité)
		Motivations pour la suite	La prochaine étape vous donne-t-elle envie ? Pourquoi ?
		Craintes pour la suite	Quelles sont vos craintes concernant la suite ?
		Réussite ou échec	Qu'est-ce que pourrait être la réussite de votre parcours selon vous ou l'échec de votre parcours ? Exemples ?
Fin entretien	Avez-vous des éléments à ajouter, des choses dont nous n'aurions pas parlé qui vous semblent importantes ?		
	Si vous aviez une phrase à dire aux prochains jeunes qui, comme vous au début, souhaiteraient intégrer le programme 100% inclusion et les Compagnons, quelle serait-elle ?		

Annexe 6 : Détails de l'ensemble des entretiens réalisés au sein des différentes régions

Région concernée	Acteurs interrogés	Nombre d'entretiens année 1 Jan. 2020-Décembre 2020	Nombre d'entretiens année 2 Jan.2021 - Décembre 2021	Nombre d'entretiens année 3 Jan.2022-Décembre 2022	Nombre d'entretiens année 4 Jan.2023 - Décembre 2023	Objectifs généraux	Nombre total d'entretiens formels
IDF	Référente IDF	1 entretien le 18/11/20 Objectifs : compréhension du plan d'action en région, profil de la référente et intégration chez les Compagnons	3 entretiens : 17/03/21, 02/07/21 et 24/09/21 + échanges informels Objectifs : compréhension du déroulement plan d'action, modifications et points sur les jeunes	2 entretiens : 05/01/2022 et 12/12/2022 + échanges informels Objectifs : compréhension évolution plan d'action pour année 2022 et travail plus spécifique sur les pratiques mises en œuvre pour inclure	3 entretiens : 13/01/2023, 24/03/23 et 30/06/2023 + échanges informels Objectifs : validation des premiers résultats de thèse, travail en collaboration pour détermination profils, questionnement quant aux pratiques mobilisées	Compréhension du plan d'action et ses modifications + du profil du référent et de ses actions	9
	Jeunes	X	16 jeunes suivis pour 36 entretiens réalisés	14 jeunes suivis dont un jeune de l'année précédente pour 16 entretiens réalisés	9 jeunes suivis pour 9 entretiens réalisés	Comprendre le processus de socialisation, les moments de décrochage et de tension dans le processus sur du long terme.	61
	Formateurs et prévôts	X	1 prévôt et 1 formateur général	4 formateurs Compagnons	X	Comprendre le rôle d'agents socialisateurs sur les différents domaines de socialisation	6

	Acteurs externes (partenaires/entreprises/autres porteurs de projets)	X	3 (Sport dans la ville, association FAIR et prestataire encadrant les jeunes)	1 partenaire COLIBRI des Compagnons dans le cadre de l'inclusion + 7 entreprises	1 porteur de projet "réussir ensemble"	Comprendre le rôle de ces agents externes dans le processus + comprendre l'intégration en entreprise	12
Occitanie	Référente Occitanie	2 entretiens le 18/06/20 et 03/07/20 Objectifs : compréhension du plan d'action en région, profil de la référente et premières modifications	Échanges informels Objectifs : compréhension des modifications plans d'actions, communication liste jeunes du programme pour réalisation d'entretiens	1 entretien informel réalisé suite à l'abandon du projet en Occitanie Objectifs : comprendre les causes de la non-pérennisation de l'inclusion en Occitanie	Fin du projet 100%	Compréhension du plan d'action et ses modifications + du profil du référent et de ses actions. Compréhension de la "déviance" possible (non-pérennisation du projet)	2
	Jeunes	2 jeunes suivis pour 2 entretiens réalisés	16 jeunes suivis pour 21 entretiens réalisés	Pas de jeunes suivis ni interrogés	X	Comprendre le processus de socialisation, les moments de décrochage et de tension dans le processus sur du long terme.	23

	Formateurs et prévôts	X	2 formateurs et 1 prévôt	X	X	Comprendre le rôle d'agents socialisateurs sur les différents domaines de socialisation	3
PDL	Référent(e) PDL	1 entretien avec la première référente le 29/06/20 et échange informel fin 2019 lors de la conception du projet Objectifs : Compréhension du plan d'action en région, profil référente et premières modifications	1 entretien avec la seconde référente le 24/03/21 Objectifs : comprendre l'évolution du plan d'action et bilan jeunes	3 entretiens avec le troisième référent le : 24/01/22, 31/01/22 et 03/03/22 Objectifs : compréhension évolution plans d'actions et plus précisément contenu de chacune des étapes. Bilan jeunes.	1 entretien avec le troisième référent : le 23/01/23 + entretiens informels Objectifs : réflexion quant aux pratiques mobilisées d'inclusion des jeunes et évolution des plans d'actions	Compréhension du plan d'action et ses modifications + du profil du référent et de ses actions	8
		1 entretien avec la seconde référente le 18/11/20 Objectifs : compréhension du plan d'action et transitions + profil de la référente	1 entretien avec le troisième référent le 07/10/21 Objectifs : Compréhension du plan d'action et profil du référent				

	Jeunes	X	3 jeunes suivis pour 4 entretiens réalisés	13 jeunes suivis pour 15 entretiens réalisés	Pas de jeunes suivis ni interrogés	Comprendre le processus de socialisation, les moments de décrochage et de tension dans le processus sur du long terme.	19
	Formateurs et prévôts	X	Pas de formateurs mobilisés (particularité du dispositif)	1 échange informel avec le prévôt	Pas de formateurs mobilisés (particularité du dispositif)	Comprendre le rôle d'agents socialisateurs sur les différents domaines de socialisation	0
	Acteurs externes : entreprises	X	X	3 entreprises interrogées.	X	Comprendre le rôle de ces agents externes dans le processus+ intégration en entreprise	3
PACA	Référente PACA	1 entretien avec la première référente le 18/11/20 et échange informel courant 2020. Objectifs : Compréhension du plan d'action en région, profil référente.	1 entretien avec la première référente : 08/02/2021 + échange informel avant départ de la référente. Objectifs : comprendre difficultés du projet et tension en région.	1 entretien avec troisième référente : 01/03/22 + échange informel suite non-pérennisation du dispositif. Objectifs : Comprendre récupération plan d'action + profil de la référente	Fin du projet 100%	Compréhension du plan d'action et ses modifications + du profil du référent et de ses actions. Compréhension de la "déviance" possible (non-pérennisation du projet)	4

			1 entretien avec la seconde référente le 01/10/2021 + échange informel suite non-continuité de la période d'essai Objectifs : comprendre récupération du plan d'action et profil de la référente.				
	Jeunes	X	4 jeunes suivis pour 4 entretiens réalisés	2 jeunes suivis pour 2 entretiens réalisés	X	Comprendre le processus de socialisation, les moments de décrochage et de tension dans le processus sur du long terme.	6
	Formateurs, prévôts, délégué régional	X	3 acteurs internes interrogés : 1 éducatrice spécialisée, 1 formateur et 1 alternante sur le projet. Un échange informel avec le délégué régional	2 formateurs (non-Compagnons mais sensibilisés à l'intégration de décrocheurs)	X	Comprendre le rôle d'agents socialisateurs sur les différents domaines de socialisation	5
	Total des entretiens conduits	8	83	56	14	161	

Annexe 7 : Exemple de grille d'observation PDL 12/04/2022

Éléments à observer	Commentaires
<p>Le/les bénéficiaire(s)</p> <ul style="list-style-type: none"> • Caractéristiques particulières (timidité...) - Diversité ou homogénéité des bénéficiaires (métier, organisme prescripteur, relation à la famille...) • Position dans le groupe (leader, suiveur) • Mécanismes d'intégrations individuels pour faire partie du groupe. • Comportements : verbaux • Comportements : physiques : imitation des autres ? de qui ? observation ? Mimétisme ? • Autres comportements : (s'opposer à une demande, ne pas suivre les consignes) 	<ul style="list-style-type: none"> • Caractéristiques = Assez hétérogène : plusieurs intéressés à l'écoute, 3 qui semblent moins intéressés et prêts à partir bien que ce sous-groupe participe un peu. • Position : un sous-groupe sur la gauche semble plus avachi, garde son manteau et sa sacoche sur lui. Les règles établies précisent que le téléphone est interdit en cours ils peuvent le consulter toutes les heures mais le jeune sur la gauche regarde son téléphone de manière discrète et régulièrement. • Position : on voit qui est leader et qui est suiveur, assez relatif à la timidité. • Comportement : les leaders ne voulant pas participer le matin changent parfois les règles du jeu : « je ne veux pas présenter devant les autres je vous donne ma carte » ce qui entraîne un contournement général. <p>Aprèm :</p> <ul style="list-style-type: none"> • Plus ouverts, ils lèvent la main, moins timides. • Mécanisme d'intégration : un peu forcé : obligé à parler à son binôme • Mécanisme d'intégration : la référente a abordé d'où les jeunes venaient, 2 jeunes parlent espagnol comme elle, ce qui crée des liens et inspire l'admiration des membres du groupe.
<p>Le groupe et ses interactions</p> <ul style="list-style-type: none"> • Quantité d'interactions • Qualité d'interactions • Relations : <ul style="list-style-type: none"> - Relations entre qui et qui ? (Place de l'intervenant ?) - Relations aux autres : passage de la parole, lever la main, sur le fond comme la forme. Entraide ? - Relation à l'intervenant ; distance, proximité ? 	<p>Groupe initialement a l'air plutôt timide. Pas beaucoup d'interactions, ils n'ont pas enlevé leurs manteaux, sauf une jeune fille. 2 filles et 8 garçons.</p> <p>Trois jeunes côte à côte se lancent des regards, semblent et disent qu'ils ne pensaient pas être là pour ça. Le reste écoute et un jeune participe et donne des exemples. Le groupe de 3 garçons participe quand même comme la formatrice a été claire avec eux sur pourquoi ils étaient là aujourd'hui et quelles sont leurs attentes.</p>

<ul style="list-style-type: none"> • Tactiques d'intégration collectives ? (Mimétisme, utilisation du même langage ?) • Moments particuliers d'intégration (foot, baby-foot, cantine) • Quel investissement du groupe face à l'activité proposée ? Pourquoi ? 	<p>Peu d'interactions, toujours sollicitées par la formatrice, jamais initiales.</p> <p>Peu de qualité, souvent un mot, les jeunes ne formulent même pas de phrases.</p> <p>Relation à l'intervenant : assez lointaine, explication : ils la voient pour la première fois, alors qu'à Angers, l'intervenant était leur référent régional (qui avait des compétences initiales sur ce sujet).</p> <p>La formatrice essaye de les accrocher mais cela semble très difficile, les jeunes écoutent mais ne participent que très peu.</p> <p>Après</p> <ul style="list-style-type: none"> • Beaucoup plus d'interactions : les jeunes lèvent la main et participent, s'écoutent • Le placement a été changé à la suite de nos échanges ce midi en créant des groupes par deux avec idée des forces. • Les activités sont plus concrètes pour les jeunes, ce qui peut expliquer le meilleur investissement. Les activités invitent les autres jeunes à présenter son binôme, ce qui mobilise l'écoute active mais également l'expression orale, le non-jugement, parfois la fascination. On développe également ici le niveau de connaissance de chacun.
<p>L'intervenant et ses tactiques</p> <ul style="list-style-type: none"> • Constitution des équipes • Répartition/distribution de la parole • Tactiques d'intégration. • Rattrapage du décrochage (si jeune sur le téléphone ou ne participe pas) : sanction, indication... • Verbal utilisé : proche lointain ? (Se socialise aux jeunes ? Utilisation de leurs mots ?) 	<ul style="list-style-type: none"> • Quand on dit deux par deux : les jeunes vont les uns à côté des autres, j'imagine qu'ils se sont mis comme ça initialement autour de la table en U donc plutôt par affinité. • Tactiques : leur parler de sa propre expérience : j'ai envie de vous aider, j'ai fait un burn out, Moi aussi, j'ai été décrocheur, tente aussi de répondre aux questions des jeunes sur : j'avais pas compris on était là cette semaine je m'attendais à de la pratique, donc certaine déception. Aller chercher les décrocheurs : en leur posant les questions directement. • Tactique après : casser dynamiques de groupe en proposant activité sur les forces, donner plus de sens aux activités. Au début, il y a eu les éléments où la

	<p>formatrice a découvert que deux jeunes parlaient espagnol en leur demandant d'où ils venaient, quelles étaient leurs origines, certains affirment haut et fort je suis français et la formatrice reprecise mais vos parents venaient d'où alors ? Certains répondent : Algérie... le groupe est très diversifié.</p> <ul style="list-style-type: none"> • Verbal : wesh mon frère. L'après-midi ce qui fait rigoler les jeunes mais qui les fait aussi réaliser. • Rattrapage du décrochage : la formatrice m'indique avoir elle-même vu que plusieurs jeunes étaient sur le téléphone mais elle ne souhaite pas les reprendre ou même leur montrer qu'elle l'a vu, pour ne pas les brusquer. <p>Or, Laura, elle, mobilise la méthode de : la porte est grande ouverte en début d'après-midi. Rappelant que les jeunes peuvent partir ou participer.</p>
<p>L'espace et l'appropriation de cet espace</p> <ul style="list-style-type: none"> • Disposition des tables ? • Disposition dans la salle des jeunes ? (Par affinité au hasard ?) • Éléments aux murs (déco, ambiance) <ul style="list-style-type: none"> - Tableau ? • Comportement des jeunes dans l'espace (avachis, position attentive ? balancer sur une chaise ? détendus ?) <ul style="list-style-type: none"> - Rangement de la salle ? Nettoyage du tableau ? 	<ul style="list-style-type: none"> • Table en U • Utilisation d'un tableau en plus d'un diaporama (Comme à Angers) • Les jeunes ont du mal à se lever, n'ont pas envie d'aller choisir des cartes au tableau. • Éléments au mur : on se trouve dans la salle de la bibliothèque. • Disposition semble plus par affinité le matin, aprèm : placement indirect suite mobilisation activité. • Jeunes qui ne veulent pas être là le disent parfois : notamment un sous-groupe de 3 jeunes le matin. • Règles établies initialement ne sont pas respectées : certains jeunes : regardent leur téléphone de manière discrète. <p>Aprèm : les jeunes se lèvent pour présenter, plus de facilité à présenter devant les autres, groupes dispatchés par les activités.</p>
<p>Le temps</p> <ul style="list-style-type: none"> • Être en retard, à l'heure : quelle relation à l'heure ? 	<ul style="list-style-type: none"> • 3 jeunes arrivent à 11h pile en rentrant de la pause dont celui qui ne voulait pas être là. Explication de la pause. Formatrice ne dit rien, elle dit juste, ça fait longtemps que l'on a repris.

	<p>Aprèm :</p> <p>La formatrice rappelle que 10 minutes de pause ce n'est pas 11 ou 9.</p>
<p>Les activités (temps de récréation inclus) = situation de socialisation.</p> <ul style="list-style-type: none"> • Intérêt ou non ? • Comment les groupes se forment ? • Le déroulement : activités, thématiques • Type de participation à ces activités : information, consultation, débat, co-construction... • Quelles normes et valeurs à intégrer au travers de ces activités ? Quel objectif d'apprentissage ? • Activité ou passivité du groupe face à l'activité ? 	<ul style="list-style-type: none"> • Salutation à la pause d'un jeune qui tchek tout le monde (sans doute un qui était en retard). Un jeune dit pardon car ils n'ont pas vu le temps avec le babyfoot. • Le jeune qui voulait partir et qui l'a indiqué est repris à la pause de 12 h par un autre qui lui dit : tu sais, il faut être patient. Il y a de l'entraide entre eux même dans les activités : on montre la feuille, on aide, on écoute. • De la passivité le matin à l'activité l'aprèm : plus de sens pour eux.

Annexe 8 : Détail des observations réalisées

Date	Acteurs observés	Région	Contexte de l'observation	Type d'observation	Contenu / objectif de l'observation	Durée
22/01/2021	Référénte régionale + DR + équipe	PACA	Bilan opérationnel en distanciel réalisé pour la DGEFP PACA et la caisse des dépôts afin de déterminer le degré d'avancement du projet, les difficultés rencontrées. Demande d'intervention de la doctorante afin de présenter quelques résultats d'entretiens menés auprès des jeunes.	Observation mixte : non participante pour la première partie de la réunion et participante pour la seconde partie de présentation des premiers résultats.	Objectif de l'observation : comprendre les relations entre le financeur et la région. Éclaircir les problématiques rencontrées et les solutions proposées. Contenu de l'observation : tension au cours de cette réunion entre le gouvernement représenté par la DGEFP et la RR avec son DR qui portent le projet chez les Compagnons, problématique de cumul de dispositifs en PACA : où la distinction réside sur une obligation de résidentiel = rejeté fortement par les bénéficiaires. <i>Cette réunion aura été un élément déclencheur pour le départ de la référente régionale et du directeur régional.</i>	4 heures

17/03/2021	Formatrice externe : R. + Jeunes en semaine d'immersion	IDF	Journée d'observation en présentiel pour la semaine d'immersion d'une 10n de jeunes, 7 réellement présents avec qui nous avons ensuite fait des entretiens. Contexte étape 3	Observation participante	non	Observation d'un parcours de formation des jeunes par une formatrice externe portant sur les compétences, le savoir être en entreprise, la préparation aux entretiens d'embauche, l'expression orale et la réflexion autour de débats	7 heures
12/04/2022	Référent régional A.G. et jeunes bénéficiaires en étape 3	PDL ANGERS	Journée d'observation en présentiel pour les jeunes de PDL en étape 3. Sur la journée présence de 6 jeunes.	Observation participante	non	Objectif : comprendre le contenu de l'étape 3 et sa mise en œuvre, comment fonctionne la dynamique de groupe des jeunes 100% inclusion. Que font-ils réellement dans l'étape ? Comment se passent les semaines collectives ? Contenu : analyse des mécanismes de groupe, monographie réalisée sur la description de mon ressenti de la journée, meilleure compréhension des activités réalisées : dictée, lettre de motivation, travail sur le budget.	5 heures

19/04/2022	Formatrice externe : R. + RR IDF + Jeunes en semaine collective	IDF Paris	<p>Journée d'observation en présentiel pour les activités conduites par la formatrice externe dans le cadre de l'étape 3. Cas particulier très intéressant, le matin aucune dynamique de groupe, gros problème aucune participation puis par des techniques adaptatives coconstruites le midi avec l'intervenante, après-midi totalement différent.</p>	<p>Observation non participante qui s'est transformée de manière imprévue en observation participante</p>	<p>Objectif : comprendre les évolutions d'activités par rapport à l'année précédente en étape 3 avec la formatrice externe. Contenu : L'observation non participante s'est transformée en observation participante. La formatrice était perdue et déstabilisée par le manque de participation et d'intérêt du groupe. Ainsi, ayant été présente, on nous a demandé d'analyser la situation et de proposer des actions correctrices à mener, ce que nous avons fait. Ex : sous-groupe de 3 jeunes qui cassaient la dynamique de participation, étaient dans le jugement, posaient des questions piège ou montraient ouvertement qu'ils ne souhaitaient pas participer. Nous avons proposé de les séparer non pas en imposant des places mais en trouvant une activité qui avait du sens pour eux en mobilisant des groupes de 2 afin de les faire changer de place. L'ambiance de groupe a ensuite été toute autre l'après-midi. Autre conseil : la formatrice parlait le matin de manière assez théorique : quelles sont vos motivations ici, les jeunes avaient parfois du mal à comprendre le ici, ne voyaient pas l'utilité des activités. Nous avons, alors, proposé de réaliser une activité plus concrète l'après-midi, plus dynamique. Ce qui a été le cas. Finalement, cette journée était intéressante sur la question des dynamiques de groupe, du sens, de la relation à l'autorité. Ces jeunes ont besoin de sens tout au long de leur parcours mais aussi dans chaque activité proposée sinon ils risquent le décrochage. La question du lien à créer avec l'intervenant est également importante, notamment au travers de la relation de confiance. Ainsi, afin de créer une plus grande proximité, la formatrice a essayé d'employer l'après-midi leur langage pour montrer que dire wesh a un patron n'allait pas être en leur faveur.</p>	5 heures
------------	---	-----------	---	---	--	----------

11/05/2022	Jeunes bénéficiaires en voyage à Tours + coordinateur national + deux référents régionaux	IDF + PDL	Déplacement à Tours avec les jeunes, berceau du Compagnonnage. Programme : visite du musée du Compagnonnage le matin et découverte de la maison de Tours l'après-midi. Objectif : travailler la mobilité des jeunes et faire découvrir une autre maison.	Observation non participante bien qu'ayant un rôle de surveillance des jeunes lors du trajet Paris/Tours.	Observation du "mélange" des groupes 100% inclusion IDF et PDL, à l'occasion de la visite du musée du Compagnonnage à Tours. Observation de leur socialisation lors du repas puis sur deux activités (rencontre patron + échange Compagnon)	9 heures
21/06/2022	Référents régionaux + coordinateur national	IDF+PDL + SIEGE	Travail sur la continuité du dispositif 100% inclusion. Présentiel en PDL	Recherche action	Matinée : Bilan croisé référents sur leurs différences et problématiques rencontrées cette année pour tenter d'y répondre en regardant les pratiques de l'autre. Déjeuner du midi et échanges informels. Après-midi avec le coordinateur national sur la prospective du 100% comment intégrer l'inclusion à long terme : rôle des référents + leur dénomination + missions et coordination au travers d'un Mindmap, échanges très ouverts. Rencontre rapide avec le DR. Travail sur une ébauche de définition des missions des référents, leur dénomination prochaine et leur coordination avec les acteurs existants.	9 heures
03/11/2022	Référents régionaux + coordinateur national + Responsable habitat jeune	IDF+PDL + SIEGE	Continuité du travail sur la poursuite du dispositif 100% inclusion. Présentiel en IDF.	Recherche action	Pas d'ordre du jour, volonté de poursuivre les échanges à la suite de la précédente réunion. Présentation de notre travail mené sur l'identification de profils de jeunes Discussions sur le futur rattachement des référents aux différents services régionaux/nationaux.	9 heures

26/01/2023	Référents régionaux coordinateur national	+ IDF+PDL + SIEGE	Continuité du travail sur la poursuite du dispositif 100% inclusion. Présentiel en PDL.	Recherche action	Rappel des projets et de leurs différences en région + présentation des bonnes pratiques identifiées et réponses à différents points questionnant les référents. Élaboration d'un parcours pour la suite plutôt sous forme de module à retravailler.	7 heures
14/03/2023	Référente régionale	IDF	Continuité du travail 100% inclusion. Test de la grille des profils des bénéficiaires, construite par nos soins	Observation participante à la suite de la recherche action	Test de la grille des profils proposée, retravaillée ensuite avec la référente et le coordinateur national. Réalisation d'entretiens avec des jeunes du dispositif de l'année 2023. Construction en collaboration avec la référente régionale d'un guide d'entretien succinct destiné à analyser le positionnement et à tester la grille sur le terrain afin qu'elle soit mobilisable par les acteurs.	9 heures
11 et 12/09/2023	Prévôts	France entière, à Coubertin	Semaine de formation des prévôts	Observation non participante	Objectif : comprendre comment sont formés les prévôts, sur quels modules. Comprendre plus spécifiquement la formation au public sensible, à l'inclusion. Assister à une causerie sur l'histoire du compagnonnage	23 heures
Toutes les deux semaines de septembre 2020/fin 2023	Référents régionaux coordinateur national et	Toutes	Réunion entre les référents régionaux et le coordinateur national afin de remonter et traiter les problématiques rencontrées	Observation non participante et parfois participante (lors de la présentation de travaux)	Échanges sur les problématiques rencontrées, dans l'organisation et l'administratif, avec les jeunes... Volonté de créer des dynamiques d'échange, notamment sur le contenu des étapes, les modifications à effectuer, les conseils des plus anciens, selon les régions, les profils. Mise en garde parfois sur ce qu'il ne faut pas faire. Réunions parfois tendues, révélatrices de problèmes plus conséquents, réunions où les référents se comparent malgré eux.	Environ 60 heures

Annexe 9 : Tableau d'occurrence des comportements proactifs selon les types d'agents socialisateurs.

Comportements	RR IDF	RR PDL	RR OCC	RR PACA	Formateurs	Entreprises
Choix des mots	OUI	OUI	OUI	OUI	OUI	NI
Ne pas juger	OUI	OUI	OUI	OUI	OUI	NI
Ne pas isoler	NI	NI	NI	NI	OUI	OUI
Lutter contre les discriminations	NI	NI	NI	NI	OUI	NI
Rassurer	OUI	OUI	OUI	OUI	OUI	OUI
Dire la vérité	OUI	NI	NI	NI	OUI	NI
Mettre en pratique les valeurs	OUI	OUI	OUI	OUI	OUI	NI
Communiquer les règles	OUI	OUI	OUI	OUI	OUI	N/A
Donner du sens à ces règles	OUI	OUI	NI	NI	OUI	NI
Marteler	OUI	OUI	NON	OUI	OUI	OUI
Sanctionner	NON	NI	NI	NI	OUI	NI
Écouter	OUI	OUI	OUI	OUI	NI	NI
Observer	OUI	OUI	NON	OUI	NI	NI
Questionner organisme prescripteur	OUI	OUI	NON	OUI	NA	NA
Questionner le jeune quant à ses connaissances et motivations	OUI	OUI	OUI	OUI	OUI	OUI
Faire expérimenter le métier	OUI	OUI	OUI	OUI	OUI	OUI
Laisser en autonomie	NON	NON	OUI	NON	OUI	NI
Accompagner/encadrer	OUI	OUI	NON	NON	NI	NI
Assister	NON	NON	NON	OUI	NI	NI
Mobiliser un agent socialisateur unique	NON	OUI	NON	NON	NI	OUI
Mobiliser des agents socialisateurs multiples	OUI	NON	OUI	OUI	NI	NI
Impulser des moments de socialisation	OUI	OUI	NI	NI	OUI	OUI
Témoigner de la prise en considération individuelle	OUI	OUI	OUI	OUI	NI	NI
Tutoyer	OUI	NON	NI	OUI	OUI	NA
Montrer les gestes	NA	NA	NA	NA	OUI	OUI
Laisser se tromper	NA	NA	NA	NA	OUI	OUI
Encourager mais pas trop	NA	NA	NA	NA	OUI	NI
Instaurer des temps d'échange	OUI	OUI	OUI	OUI	NA	NA
Expérimenter de nouvelles solutions	OUI	NON	NON	NON	NA	NA
Évaluer l'investissement du nouvel entrant	OUI	OUI	OUI	OUI	OUI	OUI

Annexe 10 : Temporalité des différents projets régionaux du 100% inclusion et leurs acteurs

Région	Date d'entrée dans le dispositif	Date de sortie du dispositif	Public cible	Référent(e)
PACA	Octobre 2019	Juillet 2022	QPV (+PJJ)	- F.C - Puis S - Puis M.C.
Occitanie	Janvier 2020	Juillet 2022 (Décembre 2021)	ZRR	- SD.R.
PDL	Octobre 2019	Décembre 2023	ZRR+ QPV	- ST.R. - Puis A.C - Puis A.G.
IDF	Septembre 2020	Décembre 2023	QPV	- L.P.

Toutes les régions ne sont pas entrées au même moment dans le programme d'inclusion. Ainsi, les premières régions ayant démarré le programme, dès octobre 2019, ont été les régions PDL et PACA, suivies de la région Occitanie en janvier 2020, finalement rejointes par la région IDF en septembre 2020. Cette temporalité a de l'importance puisqu'à la genèse du projet, le siège laissait une très grande liberté aux régions quant à la conception de leur parcours pour, finalement, au fur et à mesure du temps, instaurer une relation étroite entre le siège et la région en mobilisant, par exemple, un nouvel acteur, le coordinateur national.

Annexe 11 : Profils des référents régionaux

Région PACA

Trois référentes régionales se sont succédées en région PACA d'octobre 2019 à Juillet 2022.

Référente	Salarié de l'association avant le projet 100% ?	Unicité de la mission d'inclusion ?	Fort engagement personnel pour l'inclusion ?	Date d'entrée sur le projet	Date de sortie	Cause de départ
F.C.	OUI	NON, plusieurs missions pas toutes reliées à l'inclusion	OUI	Octobre 2019	Avril 2021 (départ des Compagnons)	Départ du Directeur régional, désaccord avec le siège quant à la volonté de faire « du quantitatif »
S.	NON	OUI	OUI	Juillet 2021, avait candidaté un an avant pour le poste et on l'a recontacté au départ de Florence	Septembre 2021 départ des Compagnons, n'a pas terminé sa période d'essai).	Départ : localisation à Carpentras et non pas sur Marseille : difficulté d'intégration avec les équipes, manque d'accompagnement dans le projet : « <i>j'ai tellement d'informations, c'est du charabia</i> » et administrativement : pas d'ordinateur, ni de voiture personnelle...
M.C.	OUI	NON, également sur le projet prépa apprentissage, rattaché à l'inclusion	OUI	Janvier 2022	Juillet 2022 (toujours chez les Compagnons)	Fin du projet 100% inclusion en région. Intégration plus importante au régional qu'au national : car proche également du prépa-apprentissage

Région PDL

Trois référent(e)s se sont succédés pour la région PDL.

Référente	Salarié de l'association avant le projet 100% ?	Unicité de la mission d'inclusion ?	Fort engagement personnel pour l'inclusion ?	Date d'entrée sur le projet	Date de sortie	Cause de départ
ST.R.	NON	OUI	OUI	Octobre 2019	Octobre 2020	Désaccord frontal avec le siège. Relations très tendues, mauvaise adéquation au projet compagnonnique, peu d'intégration régionale

A.C.	OUI	NON, également référente handicap et référente qualité (mi-temps thérapeutique)	OUI	Octobre 2020	Mars 2021	Problème de santé, impossibilité de poursuivre la mission.
A.G.	NON	OUI	OUI	Septembre 2021	Encore présent	Encore présent chez les Compagnons

Région Occitanie

Référente	Salarié de l'association avant le projet 100% ?	Unicité de la mission d'inclusion ?	Fort engagement personnel pour l'inclusion ?	Date d'entrée sur le projet	Date de sortie	Cause de départ
SD.R.	OUI	NON	NON	Janvier 2020	Juillet 2022	Fin du projet 100% inclusion en région. Intégration plus importante au régional qu'au national.

Région IDF

Référente	Salarié de l'association avant le projet 100% ?	Unicité de la mission d'inclusion ?	Fort engagement personnel pour l'inclusion ?	Date d'entrée sur le projet	Date de sortie	Cause de départ
L.P.	NON	Initialement OUI puis NON (devenue en plus, référente handicap)	OUI	Octobre 2020	Toujours en cours	Projet toujours en cours et volonté de pérennisation sur la région.

Annexe 12 : Contenu des dispositifs régionaux

Région PACA

	Janvier 2020	Juillet 2021	Janvier 2022
Étape 1 : repérage et sourcing	<p>Sourcing actif, partenariats développés avec notamment les éducateurs spécialisés PJJ... pour aller chercher des jeunes très éloignés de l'emploi, en situation de handicap parfois.</p> <p>Acteurs du milieu carcéral, difficulté à aller chercher des jeunes au sein des missions locales car problématique de cumul de dispositifs (jeunes sous garantie jeune)</p> <p>Contenu de l'étape après repérage du jeune : Test de positionnement avec un entretien individuel : 1. analyse du discours, de la motivation par l'identification de certains mots clés. 2. Test écrit et lecture pour tester le b-a-ba 3. Jeu d'adresse avec des Mikados pour tester l'habileté et détecter des aptitudes aux métiers des Compagnons (dextérité...)</p>	<p>Sourcing plus diversifié, ne plus seulement se concentrer sur le public PJJ mais également cibler les nouvelles zones demandées par la DIRRECTE.</p> <p>Suppression des tests de positionnement : « Je ne souhaite pas faire passer ces tests car il y a un danger de perdre les jeunes dès le début, car les jeunes veulent tout de suite du concret, de l'entreprise et de la pratique et non pas de la théorie. En plus s'ils échouent à ces tests donc ce n'est pas top. »</p>	<p>Retour à des jeunes ayant le profil PJJ</p> <p>Sourcing plus passif : basculer des jeunes du prépa apprentissage au 100% inclusion s'ils ont le profil PJJ (relié notamment au fait que la référente soit rattachée aux deux projets)</p> <p>Contenu de l'étape : réalisation d'un entretien individuel avec le jeune et préconisation des formations selon cet entretien (souhait du jeune)</p> <p>Accompagnement très individualisé et parcours personnalisé pour chaque jeune avec trame qui reste commune.</p>
Étape 2 : donner envie	<p>Objectif : Journée découverte de vie en maison de Compagnons</p> <p>Durée : une journée en maison de Compagnons</p> <p>Acteurs mobilisés ? : Rencontre avec tous les acteurs</p> <p>-> Le soir de cette étape, l'équipe pluridisciplinaire se réunit (45min) une fois qu'ils l'ont tous rencontré afin d'avoir un premier avis. Va être discuté le parcours à envisager pour le jeune. C'est ici que se définit l'étape 3.</p> <p>Contenu de l'étape détaillée : Matin : Visite de la maison, salle des chefs d'œuvre avec prévôt ou DR, présentation globale du parcours, insistance sur le Tour de France et la plus-value du résidentiel. Déjeuner à la maison des Compagnons</p> <p>Après-midi : si le jeune sait ce qu'il veut faire --> découverte de l'atelier, échange avec maître de stage. Si le jeune ne sait pas --> Découverte des 3 matières</p> <p>Fin de journée : bilan, choix de la matière et détermination si passage en étape 3</p> <p>Contenu de l'étape résumée : explique comment on vit dans la maison, visite de la galerie des chefs d'œuvre, rencontre avec tous</p>	Même contenu	<p>Découverte des métiers avec les formateurs et ateliers avec des professionnels pour travailler leur projet professionnel, leur confiance...</p> <p>Pour la découverte métier, possibilité d'envoyer les jeunes directement en stage en entreprise donc en étape 4 (pour une durée variable).</p>

	<p>les acteurs, visite des ateliers et surtout du métier visé, règlement intérieur.</p> <p>Outils : On donne aux jeunes un livret de suivi de leur parcours : CAP émergence qui va les suivre et ils le conservent.</p> <p>Seul ou en groupe : seul</p>		
<p>Étape 3 : expérimenter réussir choisir</p>	<p>Objectif : Découverte du métier en atelier et approfondissement de la découverte de la vie en communauté notamment au travers de l'hébergement.</p> <p>Durée : Une semaine environ (mais variable) en résidentiel</p> <p>Acteurs mobilisés ? : Maître formateur rôle prééminent, mais également toute l'équipe socio-éducative qui accompagne le jeune, notamment l'éducatrice spécialisée, pour la détermination en passage d'étape suivante.</p> <p>Contenu de l'étape : Étape 3 (varie en fonction du jeune) : découverte de toute la charte règlement intérieur CFA, animation, code de route pour savoir vivre ensemble, vivre en société et en entreprise, entraînement à la R1 (car une fois qu'ils sont prêts à signer un contrat, le prévôt fait passer la R1), Beaucoup d'ateliers = 14H où ils doivent produire une pièce, le dessin et une petite cérémonie est organisée en fin d'étape 3 avec un jury de Compagnons 1 ou 2 qui évaluent la pièce et ce sont eux qui valident l'étape 3 et déterminent si le jeune est assez mûr pour signer un contrat d'apprentissage ou si l'étape 4 est nécessaire.</p> <p>→Fin étape 3 : le maître de stage va évaluer la pièce et l'ouvrage fait par le jeune, à l'issue de cela, on décide s'il est prêt à passer de l'étape 3 à l'étape 5 tout de suite, sinon étape 4 stage en entreprise. Les Compagnons sédentaires peuvent intervenir ponctuellement auprès des jeunes (jury, évaluation de l'ouvrage à la fin de l'étape 3,...).</p> <p>Outils : tout se base sur le travail de l'œuvre en atelier</p> <p>Résidence : Obligatoire</p> <p>Seul ou en groupe : seul</p>	<p>Objectif : préparer à l'intégration en entreprise en travaillant le CV et la lettre de motivation. Préparer le jeune à la recherche d'entreprise et aux entretiens.</p> <p>Différence majeure résidence : ne pas rendre l'hébergement obligatoire, estimer que le jeune pourra, par la suite, vouloir entrer chez les Compagnons mais ne pas le forcer à découvrir la communauté qui pourrait représenter un gros blocage.</p> <p>Pas d'idée de construction de chef-d'œuvre nécessaire</p>	<p>Demander aux jeunes sur une semaine de tenter de trouver un stage et une expérience professionnelle. Objectif : montrer à la référente qu'ils se sont mobilisés pour trouver un entretien.</p>
<p>Étape 4 : préparer et booster le savoir être</p>	<p>Objectif : Découverte du métier en entreprise</p> <p>Durée : 3 semaines en entreprise</p> <p>Contenu : Objectif : faire vivre une alternance comme pour la suite pour le jeune. Lundi première semaine : accueil, comment une vie pro peut amener à une vie perso, coaching métier sur les codes de l'entreprise : savoir être, codes sociaux. Mardi première semaine : veille du départ en immersion entreprise.</p> <p>Immersion entreprise.</p>	<p>Pas d'information, souhait de se rapprocher du projet IDF car public QPV</p>	<p>Stage en entreprise = élément central dans le parcours. Notamment car permet de travailler sur le rythme et les soft skills (se lever le matin, être à l'heure).</p>

	<p>Jeudi et vendredi dernière semaine : retour en centre, RETEX, photos, schémas, mise en commun</p> <p>Acteurs mobilisés ? : Si besoin acteurs peuvent emmener le jeune en entreprise : ex : maître formateur</p> <p>Obligatoire ou non : Facultative dépend de la décision à la suite du chef-d'œuvre</p> <p>Seul ou en groupe : seul</p>		
Étape 5	<p>Si, selon le chef-d'œuvre réalisé, le formateur estime que le jeune peut passer directement en étape 5, le jeune y accède.</p> <p>Contenu de l'étape : la jeune passe son R1 (recrutement avec le prévôt) et cherche une entreprise dans laquelle il effectuera son apprentissage.</p>	<p>Pas d'information, souhait de se rapprocher du projet IDF car public QPV</p>	<p>Pas d'information spécifique. Passage du R1 et entrée effective en apprentissage.</p>

Région PDL

	Janvier 2020	Novembre 2020	Septembre 2021
Étape 1 : repérage et sourcing	<p>- Sourcing actif : régional, départemental et local. Proximité avec les missions locales, le CIO, affiches en mairies et boulangeries.</p> <p>- Contenu vis-à-vis des jeunes : présentation des Compagnons, de l'apprentissage.</p>	<p>- Sourcing actif, partenariats développés avec les éducateurs spécialisés, mairies, lycées. Pas de sourcing avec les missions locales car focalisés sur AFPA où ils proposent exactement le même parcours mais en 100% présentiel (comme si les jeunes étaient déjà en formation) avec des objectifs très importants (500 jeunes environ)</p> <p>- Sourcing également passif : partenariat avec les prévôts après les R1 s'ils estiment que les jeunes ont besoin d'être accompagnés.</p> <p>- Grosse difficulté de sourcing, relative à l'ancienne référente régionale partie avec tous les partenaires + relative à la perte des missions locales focalisées sur le projet AFPA : avec ce nouveau projet, les missions locales se sont désengagées.</p>	<p>- Sourcing actif : partenariat avec les missions locales. Accepte tout le monde même si pas exactement dans la zone rurale référencée. Bouche à oreille fonctionne très bien.</p> <p>- Contenu de l'étape vis-à-vis des jeunes après le sourcing : rencontre avec les parents (quand cela est possible), pas les conseillers des missions locales car n'ont pas le temps. 30 minutes présentation du projet 100% et 25 minutes d'échanges sur le parcours du jeune. Puis reconvoquer le jeune pour prochain RDV. On laisse 48H pour rappeler afin de faire savoir si cela intéresse le jeune de poursuivre ou non.</p>
Étape 2 : donner envie	<p>- Objectif : Accueil chez les Compagnons, présentation plus détaillée, préparation à l'immersion en CFA</p> <p>- Durée : deux demi-journées</p> <p>- Acteurs : prévôt, maîtresse de maison,</p>	<p>- Objectif : Préparation aux immersions suivantes : en CFA (étape 3) et en entreprise (étape 4).</p> <p>- Durée : variable (notamment fonction de quand les maîtres formateurs peuvent accueillir le jeune pour l'étape 3).</p> <p>- Acteurs mobilisés ? : La référente régionale uniquement.</p>	<p>- Objectif : Étape d'exploration complète.</p> <p>- Durée : une semaine avec pause le mercredi</p> <p>- Contenu global : Décomposé entre temps individuel en premier lieu : rdv individuel avec le jeune pour comprendre plus précisément qui il est, d'où il</p>

	<p>personnel d'entretien et de repas, formateur.</p> <p>- Contenu de l'étape : Première demi-journée : cœur du projet, revenir sur ce que le jeune a compris de la première présentation, apprentissage, métier, visite de l'hébergement, rencontre prévôt, maîtresse de maison, personnel d'entretien et restauration. Repas. Deuxième demi-journée : pas forcément à la suite de la première, immersion en CFA : apprentissage chez les Compagnons, Fiche métier, rdv avec le jeune et les parents pour la signature d'un contrat d'engagement à valeur morale.</p> <p>- Seul ou en groupe : Individuel ou collectif</p>	<p>-Contenu de l'étape : Elle reçoit le jeune, voit ce qu'il a besoin de travailler, l'aide pour le CV et les lettres de motivation, elle fait le point avec lui sur le métier choisi après qu'il ait bien réfléchi suite à l'étape 1 de rencontre. Elle essaye de comprendre réellement son projet et de l'aider.</p> <p>-Outils : Flyers de présentation des métiers (elle trouve que le papier est plus marquant et est un bon complément à la recherche métier sur internet).</p> <p>-Seul ou en groupe : seul</p>	<p>vient, raisons du décrochage. Important sans les parents car sinon jeune ne s'ouvre pas. Puis temps collectif décomposé comme suit (cf. tableau suivant) avec à l'issue de ces journées un bilan individuel pour projeter étape 3 et une mission entre étape 2 et 3 : enquête d'environ 5 métiers. Idée est de faire le tri dans les projets professionnels à partir des envies. Phase exploratoire sur la volonté métier.</p> <p>- Outils : donner liste de métiers et dire un aspect qui lui plairait et un autre qui lui déplairait par rapport au métier. Dresser une liste de 15 métiers autour du domicile...</p> <p>- Contenu du temps collectif et outils mobilisés : présentations croisées, pauses conviviales, test de positionnement et de préparation au R1. Camembert du temps, citer tous les métiers qui participent à la construction d'une maison, tours de table pour bilan des journées, sport avec le SCO Rugby, visite du CFA, cartographie du territoire (les lieux ressources dans le territoire), les métiers en tension, atelier théâtre pour la communication, le trèfle chanceux : outil pour se connaître soi-même et savoir quel métier pourrait correspondre.</p> <p>- Seul ou en groupe : temps collectif avec des points individuels.</p>
<p>Étape 3 : expérimenter réussir choisir</p>	<p>-Objectif : Immersion au CFA -Durée : une semaine -Contenu de l'étape : Intégration des jeunes dans les prépa-métiers. Lundi : Responsable région pour travailler sur l'intégration en CFA, préparer l'entrée en entreprise. Mardi à jeudi : Découverte de 10</p>	<p>-Objectif : Immersion en CFA 2 jours, commencer à découvrir le métier. Créer une vraie immersion partage et projeter sur ce métier et CFA. -Durée : Étape préconisée une semaine mais cela semble un peu long car beaucoup de choses sont demandées au formateur notamment en période de préparation au CAP et bac pro. Donc deux jours.</p>	<p>- Objectif : Préparer immersion en entreprise - Durée : 2 semaines -Acteur mobilisé : le référent régional -Contenu de l'étape et outils : Présentation devant le groupe de leur métier, obligation de manger ensemble tous les midis, organisation de la recherche de stage (tableau de suivi), Sco Rugby avec activités collectives</p>

	<p>métiers environ, mais si le jeune a une idée claire il ne fera pas le tour. Vendredi : Responsable régionale reprend en main : RETEX, montage d'un petit dossier photos, vocabulaire technique, présentation à l'entreprise et à la famille avec les points + et -. Choix du métier pour déboucher sur l'étape 4 = stage. Cette étape 3 peut être rejouée une deuxième fois pour la découverte d'autres métiers.</p> <p>- Résidence : Logés en CFA mais négociation d'une seule nuit possible : il ne faut pas que cela soit un frein. Négociable.</p>	<p>* Cette étape peut être réalisée plusieurs fois : découverte d'autant de métiers qu'il le souhaite.</p> <p>-Acteurs mobilisés ? : Formateurs</p> <p>-Contenu de l'étape : Immersion en CFA 2 jours pour l'instant : commence à découvrir et voir ce que c'est. Quand il est en immersion, le jeune est ajouté à un groupe et un formateur donc ajouter un jeune au formateur qui ne connaît rien au métier, ça va pour deux jours car en même temps il doit donner cours aux autres.</p> <p>-Outils : Doc : transmis au formateur qui va indiquer ce que le jeune a fait. Il va donc découvrir le métier.</p> <p>-Résidence : : OBLIGATOIRE</p> <p>-Seul ou en groupe : seul</p>	<p>et individuelles par le sport, atelier confiance et estime de soi, atelier sur le budget, sur la lettre de motivation, sur le CV, préparation à l'entretien d'embauche par des exercices du type : les 10 conseils pour rater votre camarade pour rater un entretien d'embauche, les questions à poser avant l'immersion. Présentation des entretiens de recrutement et entretien des R1.</p> <p>- Seul ou en groupe : nombreux moments collectifs mais points individuels réguliers.</p>
<p>Étape 4 : préparer et booster le savoir être</p>	<p>-Objectif : Immersion dans le métier et dans l'entreprise comme il pourrait le vivre en apprentissage.</p> <p>-Durée : 3 semaines : entreprise et Compagnons</p> <p>- Contenu : Le jeune va s'immerger dans le métier et dans l'entreprise. Une semaine avec RR sur l'intégration en entreprise, comportement à tenir, rythme de travail Ils sont parrains avec un itinérant qui correspond au métier choisi, ils vont dans l'entreprise du parrain itinérant.</p> <p>Les soirs : avec les apprentis résidents.</p> <p>Fin : restitution avec l'entreprise qui a accueilli le jeune, valorisation du parcours.</p> <p>Clôture R1 : rendez-vous avec le prévôt où il va pouvoir intégrer le parcours classique s'il le souhaite</p> <p>- Résidentiel : oui, dans les maisons et non les</p>	<p>-Objectif : Stage en entreprise : immersion en entreprise</p> <p>-Durée : 15 jours à 1 mois car les missions locales ont dit que ça devait être au minimum 15 jours.</p> <p>-Acteurs mobilisés ? : la référente régionale pour aider à trouver le stage si besoin, un itinérant pour accueillir le jeune dans l'entreprise et être son parrain dans le meilleur des cas, et une entreprise.</p> <p>-Contenu de l'étape : Immersion en entreprise, on essaye de positionner le jeune dans une entreprise où il y a déjà un itinérant (en cours de Tour de France) pour avoir cette idée de parrainage du jeune. La référente régionale aide les jeunes pour le CV et la lettre de motivation. Demande aux jeunes d'être acteurs : à eux d'effectuer leurs recherches mais elle les aide, ils ont l'impression de le faire par eux-mêmes = ce qui les valorise.</p> <p>-Résidentiel : : OBLIGATOIRE</p> <p>-Seul ou en groupe : seul</p>	<p>- Objectif : Stage en entreprise</p> <p>- Durée : 3 semaines en entreprise, 1 semaine en CFA (mais en réalité non réalisée).</p> <p>- Contenu : faire découvrir le métier en entreprise, avec possibilité de déboucher sur le contrat d'apprentissage. Idée de faire travailler un peu la mobilité du jeune et idéal, avoir une entreprise à moins de 30 minutes d'une maison de Compagnons pour tester l'hébergement. Or, dans les faits, ce n'est presque jamais le cas.</p> <p>- Seul ou en groupe : seul</p> <p>- Résidentiel : souhaité ponctuellement mais non obligatoire</p>

	CFA. Deuxième WE chez les Compagnons - Étape obligatoire ou facultative ? : Obligatoire		
Étape 5	Pas plus d'informations	Pas plus d'informations	Peu de jeunes en étape 5, beaucoup de jeunes réorientés vers d'autres programmes, en dehors des Compagnons.

Occitanie

	Janvier 2020
Étape 1 : repérage et sourcing	<p>Sourcing passif, ce sont les jeunes qui s'orientent chez les Compagnons de manière souhaitée, généralement à la suite d'une 3^e où le brevet est ou va être obtenu. Jeunes généralement d'une 15ⁿ d'années (donc hors cadre pour le projet 100% inclusion, qui nécessite à minima l'âge de 16 ans).</p> <p>Acteurs mobilisés : Prévôts qui réorientent vers la référente régionale lorsqu'ils identifient les profils dans les questionnaires préalablement remplis en ligne.</p> <p>Contenu de l'étape : Présentation du projet aux partenaires (notamment quelques collègues) et aux jeunes intéressés.</p>
Étape 2 : donner envie	<p>Objectif : donner envie pour sensibiliser les jeunes au métier</p> <p>Durée : une demi-journée de découverte du métier.</p> <p>Qui organise cette journée, quels acteurs mobilisés ? : Surtout les formateurs avec leurs groupes de jeunes en apprentissage.</p> <p>Contenu de l'étape : Accueil avec la famille pour rappeler le fonctionnement de l'apprentissage, le jeune va également en atelier pour découvrir la matière et le métier avec le formateur. Il mange le midi avec le groupe qui l'accueille. On lui présente rapidement la maison de Compagnons en lui faisant visiter</p> <p>Un point peut être fait à l'issue de la journée entre le jeune et le formateur et entre la responsable régionale et le formateur.</p> <p>Seul ou en groupe : seul</p>
Étape 3 : expérimenter réussir choisir	<p>Objectif : Stage en entreprise</p> <p>Durée : Une semaine</p> <p>Qui organise cette journée, quels acteurs mobilisés ? : jeunes s'organisent relativement seuls, la RR régionale peut les aider pour la constitution d'un CV et d'une lettre de motivation.</p> <p>Contenu de l'étape : Découverte du métier en entreprise</p> <p>Outils : Aide au CV et à la lettre de motivation en amont de l'étape pour trouver une entreprise en stage et même anticiper le fait de trouver un contrat d'apprentissage.</p> <p>Seul ou en groupe : seul</p> <p>Résidence : non obligatoire, pas proposée, le jeune n'est pas en maison de Compagnons le temps de son stage.</p> <p>Vigilance : ce stage est généralement réalisé dans le cadre du stage de 3^e du jeune et pas organisé par les Compagnons. Il peut d'ailleurs être réalisé en amont de l'étape 2</p>
Étape 4 : sécuriser	<p>Objectif : Trouver l'entreprise dans laquelle le jeune effectuera son contrat d'apprentissage.</p> <p>Durée : variable</p> <p>Qui organise cette journée, quels acteurs mobilisés ? : La RR s'occupe de faire signer le contrat de travail directement à l'entreprise car les prévôts n'ont pas le temps de le faire. Elle le fait donc en présence du jeune.</p> <p>Contenu de l'étape : Trouver un contrat d'apprentissage (le jeune)</p> <p>Outils : Une fois signé, 300 euros sont versés au jeune.</p>

	Après avoir trouvé leur contrat d'apprentissage, les jeunes n'ont plus de relation avec la référente, ils font partie intégrante des Compagnons et ont pour référent le formateur qui les suit dans leur apprentissage. Il n'existe pas réellement d'étape 5 en Occitanie.
--	--

IDF

	Octobre 2020	Septembre 2021
Étape 1 : repérage et sourcing	<p>Sourcing très actif, partenariats nombreux (acteurs du territoire du 93 : missions locales du 93, conseil départemental, acteurs du 91 : PJJ, AZE. 94 : en cours. Mobilisation des fondations comme la fondation jeunesse.</p> <p>Sourcing passe par des informations collectives et des rencontres avec des jeunes.</p> <p>Problématique de sourcing des jeunes déjà inscrits sous la garantie jeune (mission locale).</p>	<p>Changements de partenariats : ne souhaite plus continuer avec l'AZE et la PJJ investissement trop important et jeunes orientés par ces structures ne sont pas prêts à intégrer les Compagnons.</p> <p>Difficulté à trouver les jeunes sur le 93 car beaucoup de concurrence. Volonté d'aller plutôt vers ZRR en IDF.</p> <p>Conservation d'autres partenariats, avantage, le programme commence à être connu et le sourcing devient plus passif car ce sont les acteurs qui envoient les jeunes.</p> <p>Meilleure connaissance personnelle des Compagnons, donc meilleure transmission de qui ils sont, des attentes...</p>
Étape 2 : donner envie	<p>Objectif : Journée découverte de l'association, de l'apprentissage. Permettre aux jeunes de s'exprimer et de découvrir un nouvel environnement, l'intégration d'un nouveau groupe, cadre, règles.</p> <p>Durée : Sur une ou deux journées.</p> <p>Acteurs mobilisés ? : Principalement la RR + Prévôt (car la référente régionale veut faire valider les jeunes par le prévôt qui, lui, est un Compagnon)</p> <p>Envoi d'une invitation formalisée : courrier au partenaire et au jeune, ce qui valorise l'étape.</p> <p>Contenu de l'étape : Présentation de l'association, découverte des maisons de Compagnons, de l'équipe socio-éducative, apprentissage du vivre ensemble : respect, vie communautaire, assiduité ...</p> <ul style="list-style-type: none"> - Découverte de l'apprentissage et du CFA ; spécificités des Compagnons, présentation des métiers avec une visite du CFA et rencontre avec des formateurs - Passation d'un test de niveau pour connaître le niveau du jeune, ses difficultés, besoins - Entretien individuel avec le jeune : connaître sa motivation, ses attentes, évaluer son projet socio-pro, constituer un relais avec une structure partenariale si besoin. <p>Seul ou en groupe : Par groupe de 6 (et individuellement pour les entretiens)</p>	<p>IDEM</p> <p>Travail sur le mélange des profils en tant que pratique d'intégration. Ex : si quatre jeunes sont issus de la PJJ ils vont avoir une culture forte et se sentir chez eux. Il faut favoriser le mélange de profils.</p>
Étape 3 : expérimenter	Les étapes 3 et 4 (première partie) : pertinentes pour des jeunes sans idée de métier.	Ateliers de remise à niveau nécessaires mais pas de semaine balisée pour cela (avait été testée pendant les vacances) et plutôt réalisée dans le cadre de la pratique.

<p>réussir choisir</p>	<p>Objectif : Immersion au sein d'une maison de Compagnons selon un programme prédéfini et coconstruit.</p> <p>Durée : Durée des étapes 3 et 4 pourront être adaptées au profil du jeune.</p> <p>Étape 3 : 1 semaine immersion maison de Paris (suivie ensuite en début d'étape 4, de jours en immersion CFA).</p> <p>Acteurs mobilisés ? : La référente régionale, le prévôt maison de Paris pour les locaux et le côté plus administratif, les maîtres formateurs et acteurs externes pour la mise en place de formations (e.g. les soft skills) + VERACIA : partenaire pour visite de chantier.</p> <p>Contenu de l'étape : Envoi d'une invitation formalisée et valorisante pour le jeune qui l'amène à s'inscrire réellement dans un parcours. Différents ateliers de type : savoir être, entretien individuel R1 avec le prévôt, visite de chantier.</p> <p>Hébergement obligatoire ou non : pas d'hébergement car Paris est saturé et également problématique du COVID. Souhait initial : une soirée.</p> <p>Individuel ou collectif : temps collectifs (ateliers thématiques collectifs) + individuels en seconde partie d'étape 3 avec des points très réguliers en face à face.</p>	<p>Par exemple : travailler la rédaction de CV en revoyant le français, tester l'utilisation de l'outil informatique dans ce cadre...</p> <p>Problématique d'engagement et de discipline identifiée. Réponse : travailler avec les pompiers de Paris pour de la prévention des risques et pour constater l'importance de la discipline dans une caserne. Engagement également travaillé avec les témoignages de prévôts pour le Tour de France.</p> <p>Problématique de mobilité : travailler sur la mobilité en organisant un déplacement. Ici à Tours au musée du Compagnonnage. Idée de faire travailler l'autonomie.</p> <p>Travail plus important sur l'image de soi : partenariat avec la cravate solidaire, les jeunes repartent alors avec des vêtements pour les entretiens professionnels et une photo de CV.</p> <p>Concernant l'ouverture culturelle : dès la première semaine d'immersion, leur faire découvrir Paris et ses monuments pour travailler les notions de corps de métier.</p> <p>Étape 3 et début étape 4 désormais sur 3 semaines au lieu de 2.</p>
<p>Étape 4 : préparer et booster le savoir être</p>	<p>Étape 4 décomposée en deux sous étapes. Elle concerne les immersions en atelier et en entreprise.</p> <p>Objectif : Immersion en atelier (première partie) puis immersion en entreprise (deuxième partie)</p> <p>Durée : Variable</p> <p>Acteurs mobilisés ? : la RR pour la coordination, la formatrice externe pour les activités de type l'arbre de vie, les formateurs métier pour la première partie, l'entreprise pour la seconde partie</p> <p>Contenu de l'étape : Première partie : immersion en atelier Immersion en atelier : là au cas par cas, de manière individuelle. Tout en lien avec maison de Compagnons. Coopération avec les formateurs. Durée dépend des formateurs. Rentre dans une organisation assez complexe. Possibilité d'intégration des jeunes 1 par 1 ou par groupes de 2-3. Si les jeunes ont envie de tester 2 métiers, ils le peuvent. À la suite de l'immersion, entretien individuel et définition du choix métier.</p> <p>Objectif de l'immersion en atelier : -Choisir les métiers à expérimenter via la matière. -Susciter un sentiment d'efficacité et de compétence dans les tâches réalisées : jeune partira avec une ou deux</p>	<p>Volonté de mobiliser de manière plus importante les formateurs. Pas réussi à instaurer une sorte de grand frère.</p> <p>Plus de facilité à trouver des formateurs qui acceptent de prendre les jeunes en atelier car connaissent maintenant la référente et le projet.</p>

	<p>réalisations et un diplôme d'attestation d'expérience réussie.</p> <ul style="list-style-type: none"> - Découvrir la vie communautaire : hébergement, participation à des soirées avec d'autres jeunes : intégration dans les projets éducatifs de la communauté, loisirs, cinéma... (Difficile à mettre en œuvre à la suite du COVID). - Apprendre le vivre ensemble : le jeune est intégré aux maisons et sera tenu de respecter les règles attitude, ponctualité, respect... <p>Deuxième partie immersion professionnelle (entreprise)</p> <ul style="list-style-type: none"> - Objectif : Affiner son projet pro : stage en entreprise. Réalisation d'1 ou 2 expériences. Idée de pouvoir intégrer l'entreprise de stage en contrat d'apprentissage. Entretien avec le prévôt fin de l'étape 4. - Participation à un projet collectif transversal : fabrication d'un ouvrage pour la maison ou CFA qui mobilise plusieurs savoirs et techniques du métier + savoir être. Favoriser la reprise de confiance en soi. - Autres ateliers avant les sessions de recrutement ou en fin de parcours. - Visite de chantier : possibilité de réorganiser des visites de chantier métier. <p>Obligatoire ou non : oui si le jeune en a besoin, adaptabilité au parcours du jeune, possibilité de réaliser plusieurs stages.</p> <p>Résidence souhait que cela soit obligatoire pour la première partie de l'étape 4 mais impossibilité organisationnelle</p> <p>Seul ou en groupe : seul, sauf pour les ateliers de formation avec formatrice externe.</p>	
Étape 5	<p>Rester à l'écoute du jeune avec contact régulier transversal équipes/jeune.</p> <p>Suivi plus long que les 6 mois initialement prévus.</p> <p>Moments cruciaux : notamment les premiers mois du contrat d'apprentissage.</p> <p>Si problématique dans l'apprentissage, les formateurs reviennent vers la référente pour avoir un entretien avec le jeune et tenter d'améliorer les choses. Approche partenariale dans le cadre de l'apprentissage.</p>	

Annexe 13 : Objectifs quantitatifs de bénéficiaires accueillis selon les régions

La région PACA

Objectifs bénéficiaires (2019-2022)	Nombre de bénéficiaires accueillis (d'octobre 2019 au 31/12/2021)
Étape 1 : 125	Étape 1 : 11 (8,8%)
Étape 5 : 50	Étape 5 : 03 (6%)

La région PDL

Objectifs bénéficiaires (2019-2022)	Nombre de bénéficiaires accueillis (d'octobre 2019 au 31/12/2021)	Nombre de bénéficiaires accueillis (2022 à 2023)
Étape 1 : 125	Étape 1 : 27 (21,5%)	Étape 1 : 94
Étape 5 : 50	Étape 5 : 07 (14%)	Étape 5 : 07

La région Occitanie

Objectifs bénéficiaires (2019-2022)	Nombre de bénéficiaires accueillis (d'octobre 2019 au 31/12/2021)
Étape 1 : 125	Étape 1 : 21 (26%)
Étape 5 : 50	Étape 5 : 12 (24%)

La région IDF

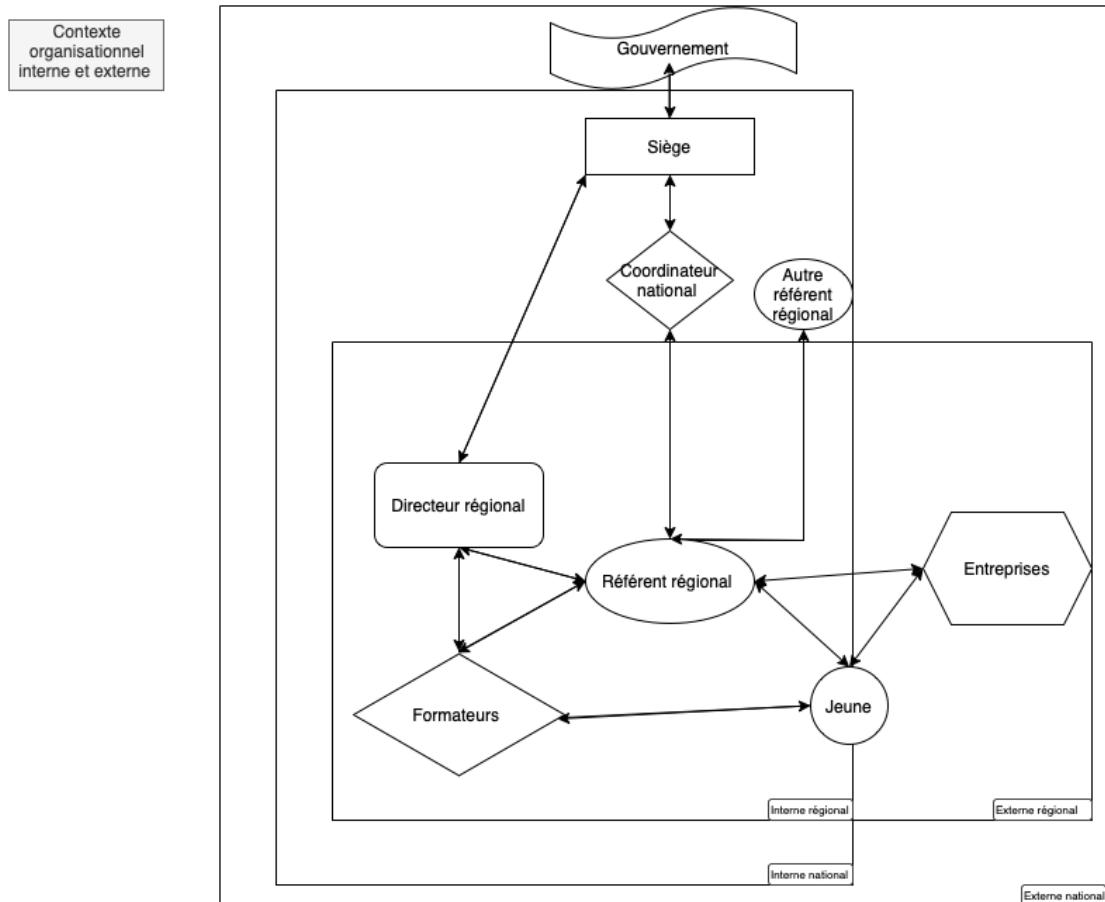
Objectifs bénéficiaires (2019-2022)	Nombre de bénéficiaires accueillis (d'octobre 2019 au 31/12/2021)	Nombre de bénéficiaires accueillis (2022 à 2023)
Étape 1 : 75	Étape 1 : 40 (53,3%)	Étape 1 : 107
Étape 5 : 30	Étape 5 : 12 (40%)	Étape 5 : 20

Annexe 14 : Réseau relationnel autour du projet « 100% inclusion »

Acteurs et leurs missions

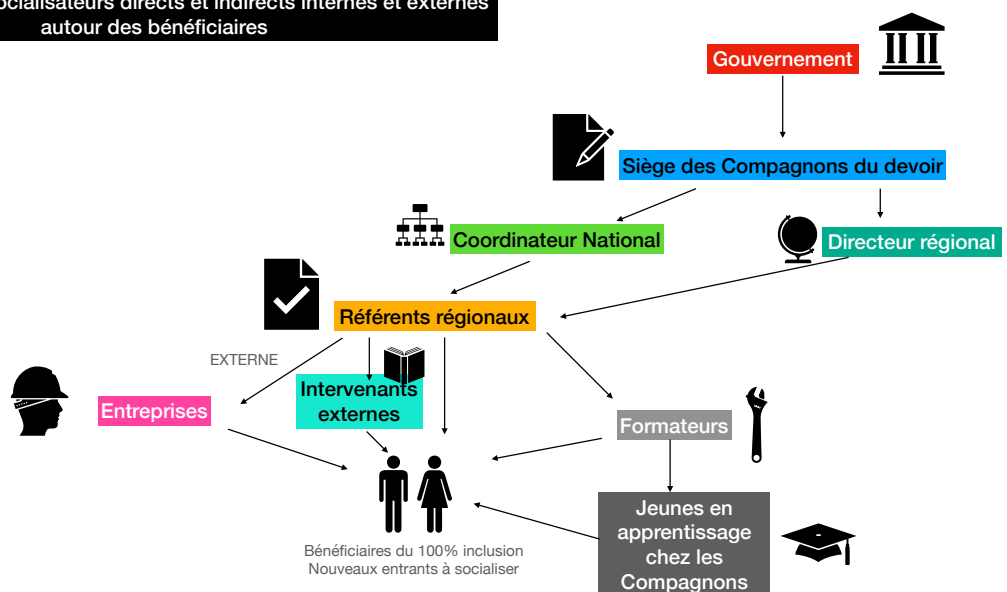
Acteurs	Rôle/mission vis-à-vis du jeune ou des équipes	Contact direct ou non	Cercle relationnel en interne (au sein des Compagnons) ou externe
Le/la référent(e) régional(e)	Acteur central dans le projet 100% inclusion qui s'occupe de la mise en œuvre du projet en région et a donc un suivi très actif du jeune dans chacune des étapes qu'il construit.	Oui	Interne
Le formateur métier	Forme et sensibilise le jeune au métier en atelier / plateau technique	Oui	Interne
Le directeur régional	Responsable opérationnel des équipes en région. Il est le responsable du référent régional et a donc un impact important sur le 100% inclusion en région	Non	Interne
Le coordinateur national	Supporter les régions dans leurs missions d'inclusion et faire le lien entre siège et région	Non	Interne
Les entreprises d'accueil	Sensibiliser le jeune au métier dans le cadre professionnel (stage ou apprentissage)	Oui	Externe
Les intervenants externes	Former les jeunes à diverses thématiques : CV, confiance en soi, entretien...	Oui	Externe

Contexte organisationnel dans le cadre du projet « 100% inclusion »



Réseau d'agents socialisateurs autour des bénéficiaires

Réseau d'agents socialisateurs directs et indirects internes et externes autour des bénéficiaires



Annexe 15 : Numéros de jeunes concernés par la situation selon son profil et sa région d'appartenance

Numéro de jeune / situation	0 sit.	Sit 1 100%	Sit. 1 apprentissage	Sit. 2	Sit. 3 100%	Sit. 3 apprentissage	Sit. 4	Sit. 5	Sit. 6	Sit. 7 100%	Sit. 7 apprentissage	Sit. 8
PDL	43	44,67,14		15,68,57,14	58,19		42,44	42,44	42	42,44,45,47,69,67		46
IDF	32,49,55,63	21,29,30,37,52,62,65	23,25,36	33,51,65	35,54	24,26	30,37,52,53,62,64	30,37,52,53,62,64		21,27,29,50,52,53,56,62,64,31	22,23,25,28,30,36,52,62,66	22,28,30,36,50,52,62,31,66
Occitanie	5,6,7,9,10,11,12,17,18,20,34,40			13,38,39,4								16
PACA		1,8,60,61	2				3,8,60,61	3,8,60,61	1,60,61	3,1,8,60,61		2
P1	5,6,7,9,10,11,12,17,18,20,34,40,43			13,15,38,39								
P2	32,49,63	21,29,67,14	25	33,51,68,57,4,14	35,58,19	24				21,27,29,45,47,56,69,67	22,25,28	22,28,46
P3	55									50,62,31	62,66	50,62,16,31,66
P4		1,8,30,37,44,52,60,61,65	2,23,36	65	54	26	3,8,30,37,42,44,52,53,60,61,64	3,8,30,37,42,44,52,53,60,61,64	1,42,60,61	1,3,8,42,44,52,53,60,61,64	23,30,36,52	2,30,36,52

Annexe 16 : Nombre de jeunes concernés par les situations de tension selon le profil et la région d'appartenance

NB jeune / situation	0 sit.	Sit. 1 100%	Sit. 1 apprentissage	Sit. 2	Sit. 3 100%	Sit. 3 apprentissage	Sit. 4	Sit. 5	Sit. 6	Sit. 7 100%	Sit. 7 apprentissage	Sit. 8
PDL	1	3		4	2		2	2	1	6		1
IDF	4	7	3	3	2	2	6	6		10	9	9
Occitanie	12			3								1
PACA		4	1				4	4	3	5		1
P1	13			4								
P2	3	4	1	6	3	1				8	3	3
P3	1									3	2	5
P4		9	3	1	1	1	11	11	4	10	4	4
TOTAL	17	13	4	11	4	2	11	11	4	21	9	12

Annexe 17 : Numéros de jeunes concernés par les différents types de sorties dans la trajectoire

Numéro de jeune	Abandon 100%	Réorientation (suite situation 2)	Viré / stop structure lors du 100%	Stop structure lors de l'apprentissage	Abandon apprentissage	Réussite apprentissage
PDL	19,42,45,58, 67,69	14,68,57	44			43,46,47
IDF	21,29,35,37,54,56	33,51,65	27,53,64	30,36	22,24,25,26,28,50,52, 62	23,31,32,49,55,63,66
Occitanie		13,15,38,39,4				5,6,7,9,10,11,12,16,17,18,20,34, 40
PACA	1,60,61		3,8		2	
P1		13,15,38,39				5,6,7,9,10,11,12,17,18,20,34,40, 43
P2	19,21,29,35,45,56,58,67, 69	14,33,51,68,57, 4	27		22,24,25,28	32,46,47,49,63
P3					50,62	16,31,55,66
P4	1,37,42,54,60,61	65	3,8,44,53,6 4	30,36	2, 26,52	23

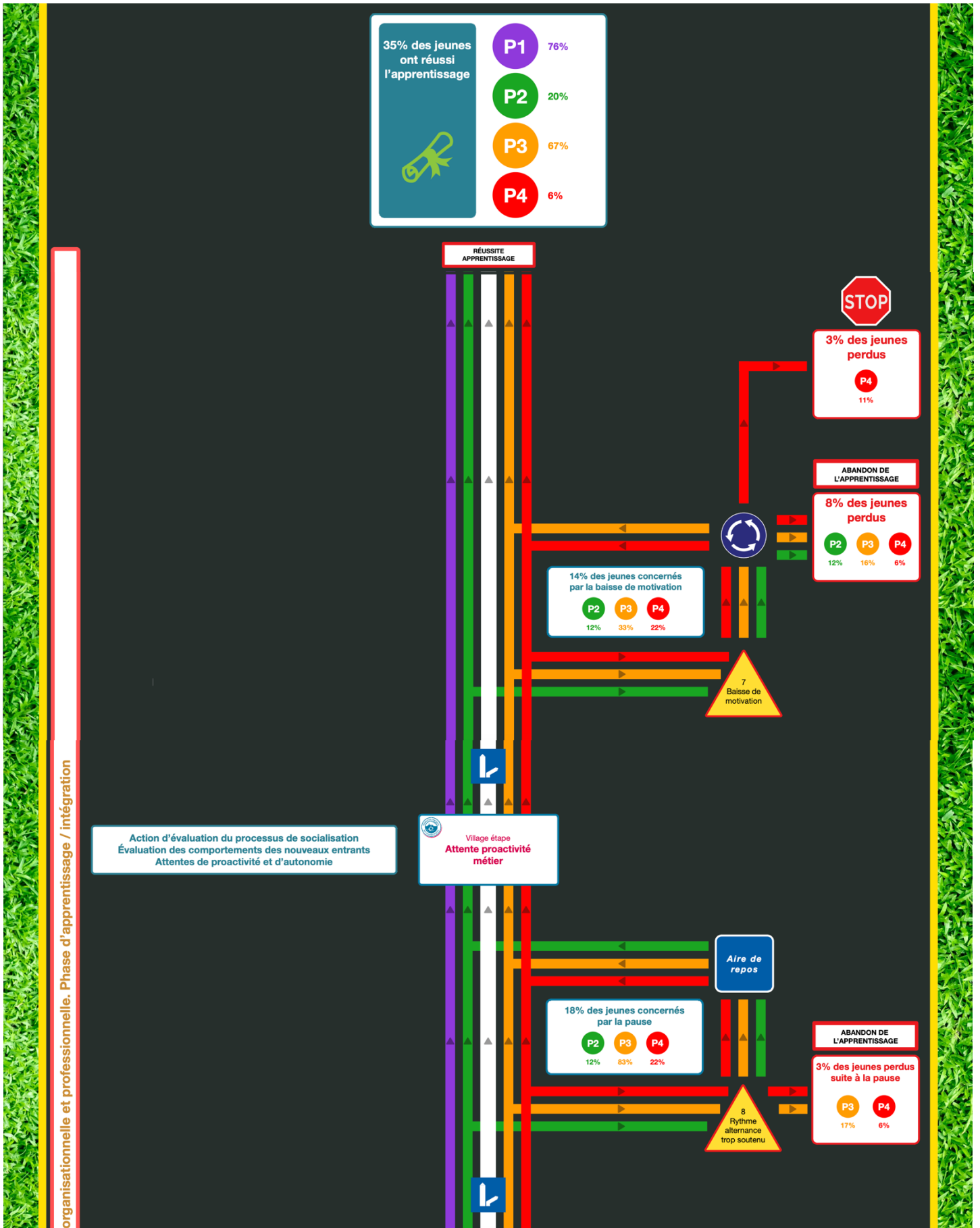
Annexe 18 : Détails des jeunes concernés par les différentes trajectoires en fonction de leurs profils et régions.

Numéro de jeune	Trajectoire autoroute	Trajectoire départementale	Trajectoire chemin de randonnée	Trajectoire sans issue	voie	Trajectoire itinéraire bis
PDL	43	19,45,58,67	46,47	42,44,69		15,57,68,14
IDF	32,49,55,63	21,24,26,35,54,56	22,23,28,30,31,36,50,52,62,66,25	27,29,37,53,64		33,51,65
Occitanie	5,6,7,9,10,11,12,17,18,20,34,40		16			4,13,38,39
PACA			2	1,3,8,60,61		
P1	5,6,7,9,10,11,12,17,18,20,34,40,43					13,15,38,39
P2	32,49,63	19,21,24,35,45,56,58,67	22,28,46,47,25	27,29,69		4,33,51,57,68,14
P3	55		16,31,50,62,66			
P4		26,54	2,23,30,36,52	1,3,8,37,42,44,53,60,61,64		65

Annexe 19 : Nombre de jeunes concernés par les différentes trajectoires en fonction de leurs profils et régions

Nb de jeunes / Profil et région selon les trajectoires	Trajectoire autoroute	Trajectoire départementale	Trajectoire chemin de randonnée	Trajectoire voie sans issue	Trajectoire itinéraire bis
PDL	1	4	2	3	4
IDF	4	6	11	5	3
Occitanie	12		1		4
PACA			1	5	
P1	13				4
P2	3	8	5	3	6
P3	1		5		
P4		2	5	10	1
TOTAL	17	10	15	13	9

Annexe 20 : Schématisation globale des trajectoires de socialisation des jeunes en situation de décrochage



Action de réponse aux besoins individuels
Transmettre le métier / Mobiliser +/- des agents sociabilisateurs

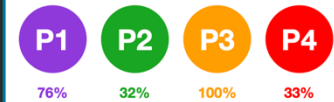
Village étape
Exercice global du métier



Action de réponse aux besoins individuels
Transmettre le métier / Mobiliser +/- des agents sociabilisateurs

Village étape
Réalisation de l'apprentissage

Sur l'ensemble des jeunes présents au départ, 52% sont toujours dans la course



péage

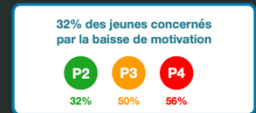
Action d'évaluation du processus de socialisation
Évaluation des comportements des nouveaux entrants

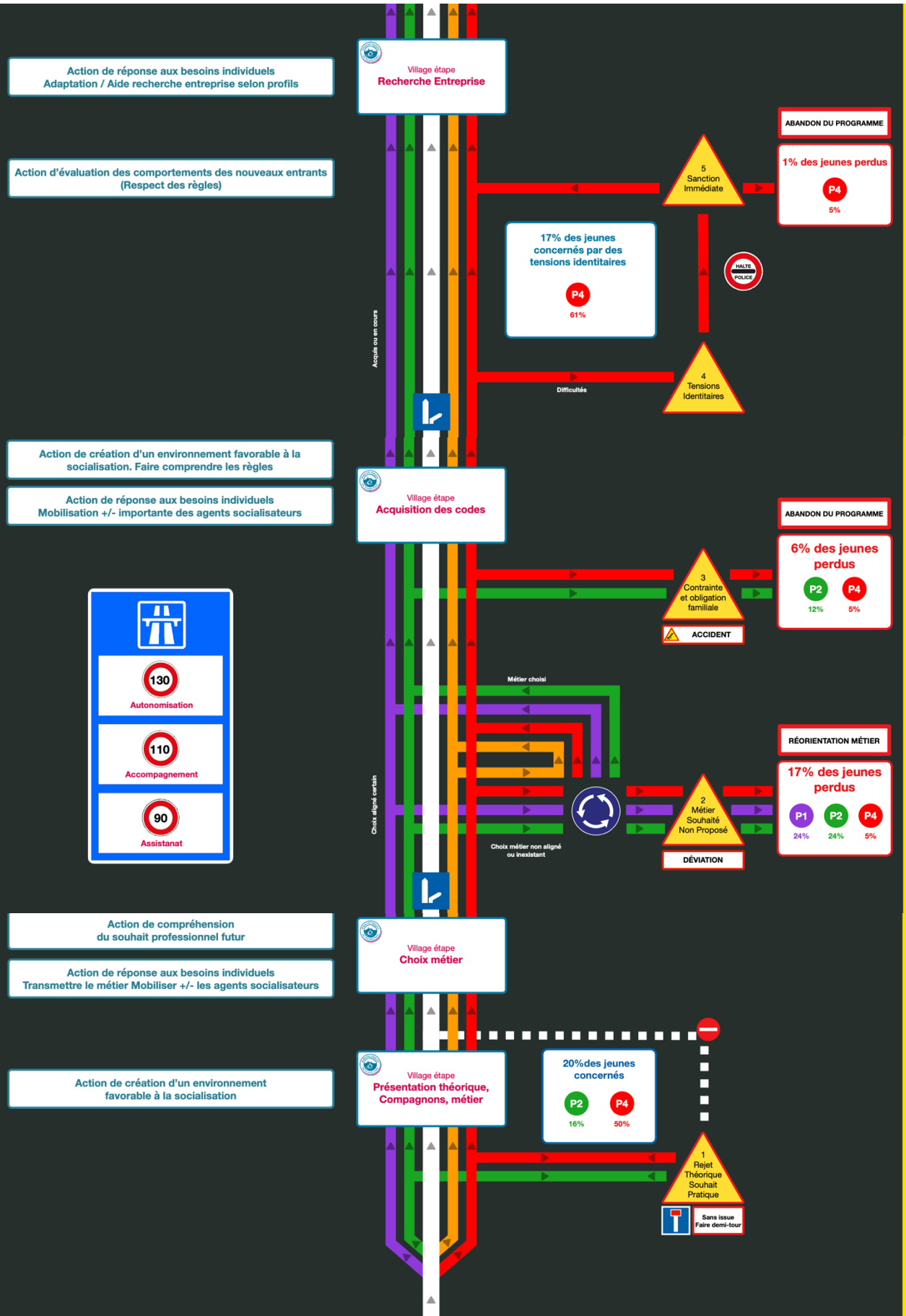


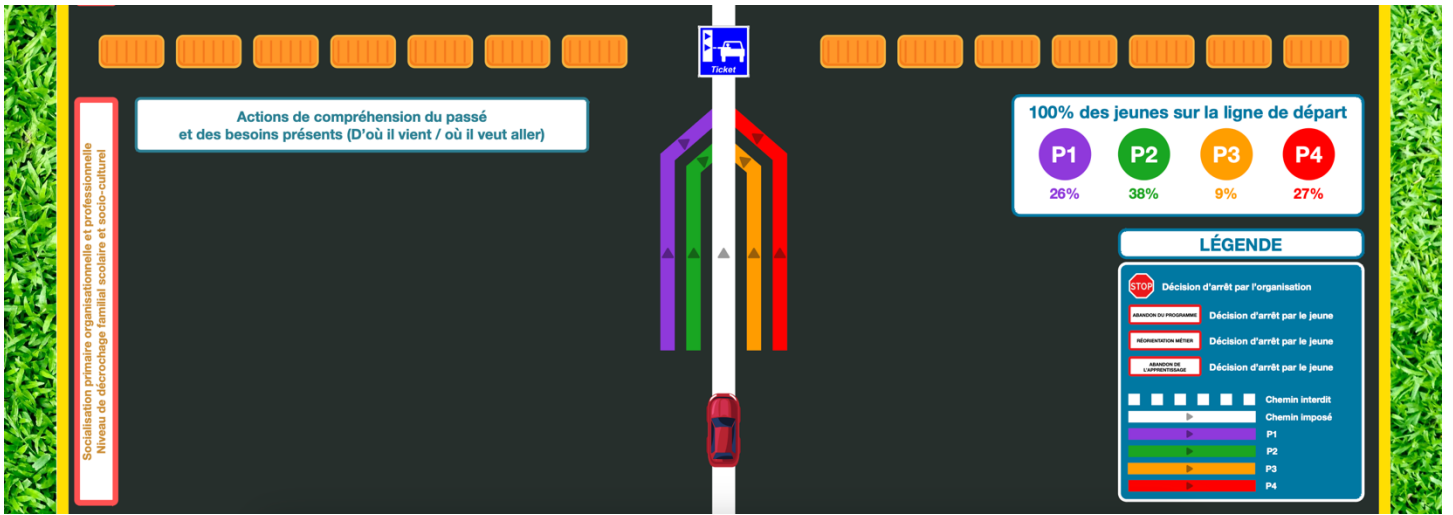
Dernière sortie avant péage

Village étape
Soutien Financier

Action de réponse aux besoins individuels
Marquer l'appartenance







REFERENCES BIBLIOGRAPHIQUES

- Abbott, A. (1990). A Primer on Sequence Methods. *Organization Science*, 1(4), 375-392. <https://doi.org/10.1287/orsc.1.4.375>
- Abbott, A. (1995). Sequence analysis: New methods for old ideas. *Annual Review of Sociology*, 21, 93-113. <https://doi.org/10.1146/annurev.so.21.080195.000521>
- Abbott, A. (2001). *Time matters: On theory and method*. University of Chicago Press.
- Abonneau D., (2012), *Retenir les apprentis dans l'entreprise et le métier : enjeux du mentorat dans le secteur de l'artisanat*. Thèse soutenue à l'Université Paris Dauphine, 474.
- Abonneau D., Mazouli K., Maclouf E. (2011), « Les Compagnons du Devoir face au changement : un modèle de GRH valoriel sous tension », XXIIème Congrès de l'AGRH, Marrakech, 2011.
- Adkins, C. L. (1995). Previous work experience and organizational socialization: A longitudinal examination. *Academy of management journal*, 38(3), 839-862.
- Alain, M., & Pruvost, G. (2011). Police : Une socialisation professionnelle par étapes. *Déviance et Société*, 35(3), 267. <https://doi.org/10.3917/ds.353.0267>
- Aliseda, A. (2006). What is abduction? Overview and proposal for investigation. In *Abductive Reasoning: Logical Investigation into Discovery and Explanation* (pp. 27-50). Dordrecht: Springer.
- Allard-Poesi, F. (2003). Coder les données. *Conduire un projet de recherche: une perspective qualitative*, 245, 290.
- Allard-Poesi, F., & Maréchal, C. (1999). Construction de l'objet de recherche. In Thiétart R.A. & coll. (Eds.), *Méthodes et recherche en management*, 34-56.
- Allard-Poesi, F., & Maréchal, G. (2014). *Construction de l'objet de la recherche* (No. hal-01123768).
- Allard-Poesi, F., & Perret, V. (2003). La recherche action. In *Conduire un projet de recherche*. EMS.
- Allard-Poesi, F., & Perret, V. (2014). Fondements épistémologiques de la recherche. Dans R.- A. Thiétart, & al., *Méthodes de recherche en management* (pp. 14-45). Dunod.
- Allen, D. G. (2006). Do Organizational Socialization Tactics Influence Newcomer Embeddedness and Turnover? *Journal of Management*, 32(2), 237-256. <https://doi.org/10.1177/0149206305280103>
- Allen, N. J., & Meyer, J. P. (1990). The measurement and antecedents of affective, continuance and normative commitment to the organization. *Journal of Occupational Psychology*, 63, 1-18.
- Almudever, B., Croity-Belz, S., & Hajjar, V. (1999). Sujet proactif et sujet actif : deux conceptions de la socialisation organisationnelle. *L'orientation scolaire et professionnelle*, 28, 421-446.
- Aloise-Young, P. A., & Chavez, E. L. (2002). Not all school dropouts are the same: Ethnic differences in the relation between reason for leaving school and adolescent substance use. *Psychology in the Schools*, 39(5), 539-547.
- Anakwe, U. P., & Greenhaus, J. H. (1999). Effective socialization of employees: Socialization content perspective. *Journal of Managerial Issues*, 11(3), 315-329.
- Anderson, N. R., Cunningham-Snell, N. A., & Haigh, J. (1996). Induction training as socialization: Current practice and attitudes to evaluation in British organizations. *International Journal of Selection and Assessment*, 4(4), 169-183.
- Arborio, A. M., & Fournier, P. (2010). *L'observation directe: l'enquête et ses méthodes*. Paris, Armand.

- Armstrong, F. (2001). Intégration ou inclusion ? L'évolution de l'éducation spéciale en Angleterre. Une étude de cas. *Revue française de pédagogie*, 87–96.
- Ashford, S. J. (1986). Feedback-seeking in individual adaptation: A resource perspective. *Academy of Management Journal*, 29(3), 465-487.
- Ashford, S. J., & Black, J. S. (1996). Proactivity during organizational entry: The role of desire for control. *Journal of Applied Psychology*, 81(2), 199-214.
- Ashford, S. J., & Cummings, L. L. (1983). Feedback as an individual resource: Personal strategies of creating information. *Organizational Behavior and Human Performance*, 32(3), 370-398.
- Ashford, S. J., & Cummings, L. L. (1985). Proactive feedback seeking: The instrumental use of the information environment. *Journal of Occupational Psychology*, 58(1), 67-79.
- Ashford, S. J., Blatt, R., & VandeWalle, D. (2003). Reflections on the looking glass: A review of research on feedback-seeking behavior in organizations. *Journal of management*, 29(6), 773-799.
- Ashford, S., & Nurmohamed, S. (2012). From past to present and into the future: A hitchhiker's guide to the socialization literature. In C. R. Wanberg (Ed.), *The Oxford handbook of organizational socialization* (pp. 8–24). Oxford University Press.
- Ashforth, B. E., & Kreiner, G. E. (1999). "How can you do it?": Dirty work and the challenge of constructing a positive identity. *Academy of management Review*, 24(3), 413-434.
- Ashforth, B. E., Saks, A. M., & Lee, R. T. (1998). Socialization and Newcomer Adjustment : The Role of Organizational Context. *Human Relations*, 51(7), 897-926. <https://doi.org/10.1177/001872679805100703>
- Ashforth, B. E., Sluss, D. M., & Saks, A. M. (2007). Socialization tactics, proactive behavior, and newcomer learning : Integrating socialization models. *Journal of Vocational Behavior*, 70(3), 447-462. <https://doi.org/10.1016/j.jvb.2007.02.001>
- Ashforth, B. K., & Saks, A. M. (1996). Socialization tactics: Longitudinal effects on newcomer adjustment. *Academy of Management Journal*, 39(1), 149-178.
- Attias-Donfut, C., Daveau, P., & Baillauquès, S. (2004). Génération. *Recherche & formation*, 45(1), 101-113.
- Aubin-Auger, I., Mercier, A., Baumann, L., Lehr-Drylewicz, A. M., Imbert, P., & Letrilliart, L. (2008). Introduction à la recherche qualitative. *Exercer*, 84(19), 142-5.
- Avenier, M.-J., & Gavard-Perret, M.-L. (2012). Inscrire son projet de recherche dans un cadre épistémologique. In *Méthodologie de la recherche en sciences de gestion*. Gavard-Perret, M.-L., Gotteland, D., Haon, C., & Jolibert, A. (Eds.). Paris: Pearson France
- Avenier, M.-J., & Thomas, C. (2012). À quoi sert l'épistémologie dans la recherche en sciences de gestion? Un débat revisité. *Le Libellio d'Aegis*, 8(4), 13-27. <http://crg.polytechnique.fr/v2/fic/Le%20Libellio%20hiver%202012.pdf>
- Avenier, M.-J., & Thomas, C. (2015, 01). Finding one's way around various methodological guidelines for doing rigorous case studies: a comparison of four epistemological framework. *Systèmes d'information & management*, 20, 61-98.
- Avery, D. R., McKay, P. F., & Wilson, D. C. (2008). What are the odds? How demographic similarity affects the prevalence of perceived employment discrimination. *Journal of Applied Psychology*, 93(2), 235.
- Ayache, M., & Dumez, H. (2011). Le codage dans la recherche qualitative une nouvelle perspective?. *Le libellio d'Aegis*, 7(2-Eté), 33-46.

- Baker, H. E., & Feldman, D. C. (1991). Linking organizational socialization tactics with corporate human resource management strategies. *Human Resource Management Review*, 1(3), 193-202. [https://doi.org/10.1016/1053-4822\(91\)90014-4](https://doi.org/10.1016/1053-4822(91)90014-4)
- Ballard, A., Khadra, C., Le May, S., & Gendron, S. (2016). Différentes traditions philosophiques pour le développement des connaissances en sciences infirmières *Recherche en soins infirmiers*, 1(124), 8-18.
- Ballet, J., & Adjerad, S. (2004). L'insertion dans tous ses états. Collection: Logiques sociales. Paris, France: L'Harmattan.
- Bandura, A. (1969). Social-learning theory of identificatory processes. *Handbook of socialization theory and research*, 213, 262.
- Bandura, A. (1986). *Social foundations of thought and action*. Englewood Cliffs, NJ: Prentice Hall.
- Bandura, A. (2006). Toward a psychology of human agency. *Perspectives on psychological science*, 1(2), 164-180.
- Bardin, L. (1977). L'horoscope d'un magazine: une analyse de contenu. *Communication & Langages*, 34(1), 79-93.
- Bardin, L. (2013). *L'analyse de contenu* (2e éd.). Paris, France: PUF.
- Bargues E. (2012). L'influence de la configuration des PME sur leurs pratiques et leurs tactiques de socialisation, *XXIe Conférence de l'Association Internationale de Management Stratégique* (AIMS), IAE de Lille, IESEG.
- Bargues-Bourlier, E. (2006, November). Pratiques de socialisation et attitudes de travail des nouveaux dans les TPE. In *XVII^e congrès de l'AGRH" Le travail au coeur de la GRH"* (p. 15).
- Bargues-Bourlier, E. (2008, septembre). Gérer la socialisation organisationnelle pour développer/maintenir la culture de l'organisation: vers un enrichissement des connaissances des pratiques. In *À quoi sert la GRH* (p. 30).
- Bargues-Bourlier, E. (2009). Pratiques d'intégration en contexte de développement économique et social durable : Le cas d'une Scop. *Management & Avenir*, 26(6), 256. <https://doi.org/10.3917/mav.026.0256>
- Bargues-Bourlier, E. (2009). Pratiques d'intégration en contexte de développement économique et social durable : Le cas d'une Scop. *Management & Avenir*, 26(6), 256. <https://doi.org/10.3917/mav.026.0256>
- Bargues, É., & Perrot, S. (2016). 'Pourquoi n'est-il pas resté ?' Comprendre le processus et les résultats de l'intégration des nouvelles recrues dans les PME: *@GRH*, n° 20(3), 43-79. <https://doi.org/10.3917/grh.163.0043>
- Bargues, É., & Valiorgue, B. (2019). Maintenance and creation of roles during socialization processes in entrepreneurial small firms : An institutional work perspective. *M@n@gement*, 22(1), 30. <https://doi.org/10.3917/mana.221.0030>
- Barling, J., Dupre, K. E., & Hepburn, C. G. (1998). Effects of parents' job insecurity on children's work beliefs and attitudes. *Journal of Applied Psychology*, 83(1), 112.
- Bass, B. M. (1999). Two decades of research and development in transformational leadership. *European journal of work and organizational psychology*, 8(1), 9-32.
- Bauer, T. N., & Green, S. G. (1994). Effect of newcomer involvement in work-related activities: a longitudinal study of socialization. *Journal of applied psychology*, 79(2), 211.
- Bauer, T. N., & Green, S. G. (1998). Testing the combined effects of newcomer information seeking and manager behavior on socialization. *Journal of applied psychology*, 83(1), 72.

- Bauer, T. N., Bodner, T., Erdogan, B., Truxillo, D. M., & Tucker, J. S. (2007). Newcomer adjustment during organizational socialization: A meta-analytic review of antecedents, outcomes, and methods. *Journal of Applied Psychology, 92*(3), 707-721. <https://doi.org/10.1037/0021-9010.92.3.707>
- Bauer, T. N., Morrison, E. W., & Callister, R. R. (1998). Organizational socialization: A review and directions for future research. *Research in Personnel and Human Resources Management, 16*(1), 149-214.
- Baumard, P., & Ibert, J. (1999). Quelles approches pour quelles données. In Thiétart, R. A., et al. (Eds.), *Méthodes de recherche en Management*. Paris, France: Editions Dunod.
- Baumard, P., Donada, C., Ibert, J., & Xuereb, J.-M. (2007). La collecte des données et la gestion de leurs sources. In *Méthodes de recherche en management* (pp. 224-256). Thiétart, R.-A.. Paris: Dunod.
- Bautier, É., & Rochex, J. Y. (1997). Apprendre: des malentendus qui font la différence. *La scolarisation de la France. Critique de l'état des lieux, 105-122*.
- Bautier, É., Terrail, J.-P., Branca-Rosoff, S., Bonnéry, S., Bebi, A., et al. (2002). Décrochage scolaire: genèse et logique des parcours. Retrieved from {halshs-00808806}.
- Beaud, S., & Pialoux, M. (1999). *Retour sur la condition ouvrière. Enquête aux usines Peugeot de Sochaux-Montbéliard*. La découverte.
- Beaud, S., & Pialoux, M. (2003). Violences urbaines, violence sociale: genèse des nouvelles classes dangereuses.
- Beaud, S., & Weber, F. (2010). *Guide de l'enquête de terrain*. Paris: La Découverte.
- Becquet, V., & Étienne, R. (2016). Les compétences transversales en questions. Enjeux éducatifs et pratiques des acteurs. *Éducation et socialisation. Les Cahiers du CERFEE, (41)*.
- Bédoué, C., & Germe, J. F. (2004). Les logiques de l'élévation des niveaux de formation. De la hausse à la stabilisation. *Formation Emploi, 85*(1), 7-21.
- Bélanger, N., & Farmer, D. (2004). L'exercice du métier d'élève, processus de socialisation et sociologie de l'enfance. *McGill journal of education, 39*(1), 24.
- Benoist, S. (2024). *Travailler, tenir, résister en agriculture : Déterminants et dynamiques des tensions de rôle, stratégies et ressources*. Thèse de doctorat, Université de Tours.
- Bentabet, E., Michun, S., & Trouvé, P. (1999). Gestion des hommes et formation dans les très petites entreprises. FeniXX.
- Berger, C. R., & Calabrese, R. J. (1975). Some explorations in initial interaction and beyond: Toward a developmental theory of interpersonal communication. *Human Communication Research, 1*(2), 99-112.
- Berger, P., & Luckmann, T. (2007). *La construction sociale de la réalité*. Paris: Armand Colin.
- Bernard J. (1982), *Le compagnonnage, Rencontre de la jeunesse et de la tradition*, Presses Universitaires de France.
- Bernard P.-Y. (2007). La construction du décrochage scolaire comme problème public. In *Actes du colloque international La fabrique de populations problématiques par les politiques publiques*. MSH Ange-Guépin, Nantes, France.
- Bernard P.-Y. (2013). *Le décrochage scolaire*. Paris : Presses universitaires de France, 128.
- Bernard, P. Y. (2014). Le décrochage scolaire en France: usage du terme et transformation du problème scolaire. *Carrefours de l'éducation, (1)*, 29-45.

- Bernard, P. Y. (2015). Pourquoi considérer le décrochage scolaire comme un problème. *La vie des idées*, 21, 51-64.
- Bernstein, B. (1971). *Class, codes and control*. London, Routledge, and K. Paul.
- Bernstein, B. (1975). Class and pedagogies: Visible and invisible. *Educational studies*, 1(1), 23-41.
- Bertrand, J. (2011). La vocation au croisement des espaces de socialisation. *Sociétés contemporaines*, 82(2), 85-106.
- Bhaskar, R. (2008). *A realist theory of science*. Routledge.
- Bhaskar, R. (2017). *The order of natural necessity: A kind of introduction to critical realism*. Garry Hawke.
- Bidart, C., & Mendez, A. (2016). Un système d'analyse qualitative des processus dans les sciences sociales: l'exemple de la mutation d'une organisation. *Andrew Abbott et l'héritage de l'école de Chicago*, 2, 217-231.
- Bindl, U. K., Parker, S. K., Totterdell, P., & Hagger-Johnson, G. (2012). Fuel of the self-starter: how mood relates to proactive goal regulation. *Journal of Applied Psychology*, 97(1), 134.
- Bissonnette, J. (2019). Chapitre 13. Vivre ou suivre la méthode ? Le dilemme de l'entretien. Dans : Jean-Luc Moriceau éd., *Recherche qualitative en sciences sociales: S'exposer, cheminer, réfléchir ou l'art de composer sa méthode* (pp. 227-231). Caen: EMS Editions. <https://doi.org/10.3917/ems.mori.2019.01.0227>
- Black, J., & Ashford, S. (1995). Fitting in or making jobs fit: Factors affecting mode of adjustment for new hires. *Human Relations*, 48(4), 421-437.
- Blau, G. (1988). An investigation of the apprenticeship organizational socialization strategy. *Journal of Vocational Behavior*, 32, 176-195.
- Blaya C. (2013). Le décrochage scolaire dans les pays de l'OCDE. *Regards croisés sur l'économie*, 2, 69-80.
- Blaya C., Fortin L. (2011). Les élèves français et québécois à risque de décrochage scolaire : comparaison entre les facteurs de risque personnels, familiaux et scolaires. *L'Orientation scolaire et professionnelle*, 40(1), 55-85.
- Blaya, C. (2009). L'absentéisme des collégiens: prévalence et caractéristiques. *Les Sciences de l'Éducation-Pour l'Ère Nouvelle*, 42(4), 39-58.
- Blaya, C. (2010). *Décrochages scolaires: l'école en difficulté*. Bruxelles: De Boeck.
- Blaya, C., & Hayden, C. (2003). Constructions sociales des absentéismes et des décrochages scolaires en France et en Angleterre. *Rapport remis à la Direction de la Programmation et du Développement-Ministère de l'Éducation Nationale*.
- Blomquist, A., & Arvola, M. (2002). Personas in action : Ethnography in an interaction design team, *Proceedings of NordiCHI*, New York, ACM, 197-200.
- Boivin, M. D. (2003). Les jeunes adultes québécois décrocheurs: Le non-recours à l'école: mode d'adaptation ou troubles de l'adaptation?. *Enfances & psy*, (4), 131-138.
- Bolino, M., Valcea, S., & Harvey, J. (2010). Employee, manage thyself: The potentially negative implications of expecting employees to behave proactively. *Journal of occupational and organizational psychology*, 83(2), 325-345.
- Bolliet, D., & Schmitt, J. P. (2002). *La socialisation*. Paris, Bréal.
- Bonneau, F., Combani, M.-F., Forestier, C., & Mons, N. (2012). Refondons l'école de la République: Rapport de la concertation. Ministère de l'Éducation nationale.

- Bonnéry, S. (2003). Le décrochage scolaire de l'intérieur: interaction de processus sociaux, cognitifs, subjectifs et langagiers. *Les Sciences de l'Éducation. Pour l'Ère Nouvelle*, 36(1), 39-58.
- Bonnéry, S. (2004). Décrochage cognitif et décrochage scolaire. In Glasman, D., & Oeuvarard, F. (Dir.), *La déscolarisation* (pp. 135-149). Paris, France: La Dispute.
- Bonnewitz, P. (2002). *Pierre Bourdieu: vie, œuvres, concepts*. Éditions Ellipses.
- Bono, J. E., & Iles, R. (2006). Charisma, positive emotions and mood contagion. *The Leadership Quarterly*, 17(4), 317–334. <https://doi.org/10.1016/j.leaqua.2006.04.008>
- Bontje, A. (2012). *Un outil de type Web 2.0 comme instrument de socialisation*. HEC Montréal, 452.
- Bordes, V. (2007). La place des animateurs au sein de l'intervention sociale : quelle formation pour quelles missions ?. *Pensée plurielle*, 15, 101-109. <https://doi.org/10.3917/pp.015.0101>
- Bordes, V. (2013). Socialisation professionnelle. In A. Jorro, *Dictionnaire des concepts de la professionnalisation* (p. 295). De Boeck Supérieur. <https://doi.org/10.3917/dbu.devel.2013.02.0295>
- Bornet, C. & Brangier, É. (2013). La méthode des personas : principes, intérêts et limites. *Bulletin de psychologie*, 524, 115-134. <https://doi.org/10.3917/bupsy.524.0115>
- Boru, J. J., & Leborgne, C. (1992). Introduire et développer la fonction tutorale dans les entreprises. *Actualité de la formation permanente*, 119, 24.
- Bourdieu, P. (1971). Reproduction culturelle et reproduction sociale. *Social Science Information*, 10(2), 45-79.
- Bourdieu, P. (1984). Espace social et genèse des " classes ". *Actes de la recherche en sciences sociales*, 52(1), 3-14.
- Bourdieu, P., & Champagne, P. (1992). Les exclus de l'intérieur. *Actes de la recherche en sciences sociales*, 91(1), 71-75.
- Bourdieu, P., & Passeron, J. C. (1970). *La reproduction éléments pour une théorie du système d'enseignement*. Éditions de Minuit, 284p.
- Bourhis, A. (2004). Des difficultés de la mesure du niveau de socialisation dans les organisations. In *Actes du 15ème congrès de l'AGRH, Montréal, Tome 2* (pp. 683-698)
- Bourlier-Bargues, E. (2019). Socialiser les nouveaux entrants dans l'organisation: des tactiques au travail institutionnel. *Sciences de l'Homme et Société*. Université Clermont-Auvergne.
- Bourlier-Bargues, E., & Thyregod-Rasmussen, M. (2022, May). Anticipatory socialization in hybrid organizations: the communicative constitution of hybrid identity on career websites. In *18th Workshop on Research Advances in Organizational Behavior and Human Resources Management*.
- Boussaguet S., Louart P. & Mantione-Valero G. (2004). Mesure de la socialisation organisationnelle d'un reprenneur de poste ou d'entreprise, *XVe Congrès de l'AGRH*, Montréal.
- Bouzgarrou, M. (2023). *Le rôle des réseaux personnels des nouvelles recrues dans leur intégration organisationnelle*. Thèse soutenue à l'Université Paris-Dauphine.
- Bradbury, H. (2015). Introduction: How to situate and define Action Research. In *The SAGE Handbook of Action Research* (Third edition, pp. 13–16). SAGE Reference.
- Brandibas, G., & Fayard, A. (2003). Le lien social chez les adolescents scolarisés.
- Bret, H. (2020). Se dépenser et se préserver. Éboueurs et balayeurs du secteur public. *Travail, genre et sociétés*, 43, 51-66. <https://doi.org/10.3917/tgs.043.0051>
- Brett, J. M., Feldman, D. C., & Weingart, L. R. (1990). Feedback-seeking behavior of new hires and job changers. *Journal of Management*, 16(4), 737-749.

- Brillet, F., Coutelle, P., & Hulin, A. (2012). Quelles trajectoires professionnelles pour la génération Y?. *Gestion 2000*, 29(5), 69-88.
- Brim, O. G., & Wheeler, S. (1966). Socialization after childhood: Two essays.
- Broccolichi, S., & Ben-Ayed, C. (1999). L'institution scolaire et la réussite de tous aujourd'hui:«pourrait mieux faire». *Revue française de pédagogie*, 39-51.
- Brunet, M. (2004). *Le besoin d'appartenance modère-t-il la relation entre les pratiques de socialisation et le niveau de socialisation?* Thèse de doctorat, HEC Montréal. Canada.
- Bruno, F., Félix, C., & Saujat, F. (2017). L'évolution des approches du décrochage scolaire: *Carrefours de l'éducation*, n° 43(1), 246-271. <https://doi.org/10.3917/cdle.043.0246>
- Burns, T., & Stalker, G. M. (1994). *The management of innovation*. Oxford University Press. CA:Sociology press.
- Cable, D. M., & Parsons, C. K. (2001). Socialization tactics and person-organization fit. *Personnel Psychology*, 54(1), 1-23.
- Cadin, L., Guérin, F., & Pigeyre, F. (1997). *Gestion Des Ressources Humaines*. Paris: Editions.
- Caglar, H. (1994). Compte rendu de Ruel, P-H. (1993). *Apprentissage et adaptation scolaires* (Ouvrage posthume). Sherbrooke: Éditions du CRP. *Revue des sciences de l'éducation*, 20(2), 410-411. <https://doi.org/10.7202/031732ar>
- Cahuc a, P., Carcillo b, S., & Zimmermann c, K. F. (2013). L'emploi des jeunes peu qualifiés en France. *Les notes du conseil d'analyse économique*, (4), 1-12.
- Caillé, A. (2007). « Ce qu'on appelle si mal le don... »: Que le don est de l'ordre du don malgré tout. *Revue du MAUSS*, 30, 393-404. <https://doi.org/10.3917/rdm.030.0393>
- Callister, R. R., Kramer, M. W., & Turban, D. B. (1999). Feedback seeking following career transitions. *Academy of Management Journal*, 42(4), 429-438.
- Campbell, D. J. (2000). The proactive employee: Managing workplace initiative. *Academy of Management Executive*, 14(3).
- Cangiano, F., & Parker, S. K. (2015). Proactivity for mental health and well-being. *The Wiley Blackwell handbook of the psychology of occupational safety and workplace health*, 228-250.
- Carr, J. C., Pearson, A. W., Vest, M. J., & Boyar, S. L. (2006). Prior occupational experience, anticipatory socialization, and employee retention. *Journal of Management*, 32(3), 343-359.
- Carra, C. (2002). *Délinquance juvénile et quartiers sensibles, histoires de vie*. Paris, France: L'Harmattan.
- Carver, C. S., & Scheier, M. E. (1981). *Attention and self-regulation: A control-theory approach to human behavior*. New York: Springer-Verlag
- Castra, M. (2013). Socialisation. *Sociologie*.
- Champagne, P. (1986). La reproduction de l'identité. *Actes de la recherche en sciences sociales*, 65(1), 41-64.
- Chao, G. T. (1997). Mentoring phases and outcomes. *Journal of Vocational Behavior*, 51(1), 15-28. <https://doi.org/10.1006/jvbe.1997.1591>
- Chao, G. T., O'Leary-Kelly, A. M., Wolf, S., Klein, H. J., & Gardner, P. D. (1994). Organizational socialization: Its content and consequences. *Journal of Applied Psychology*, 79(5), 730-743.
- Chao, G. T., Walz, P. M., & Gardner, P. D. (1992). Formal and informal mentorships: A comparison of mentoring functions and contrast with nonmentored counterparts. *Personnel Psychology*, 45, 619-636.
- Chardon, O., Daguet, F., & Vivas, E. (2008). Les familles monoparentales. *Insee première*, 1195.

- Charlot, B., Bautier, E., & Rochex, J. Y. (1992). *École et savoir dans les banlieues... et ailleurs*. Éditions Armand Colin.
- Charreire, S., & Durieux, F. (1999). Explorer et tester. In Thiétart, R. A., et al. (Dir.), *Méthodologie de Recherche en Management* (pp. 57-80). Paris, France: Dunod.
- Chatelain-Ponroy, S., Donada, C., & Vidal, O. (2021). Métaphores en sciences de gestion: Évolutions et usages. *Revue française de gestion*, 301, 63–75. <https://doi.org.proxy.bu.dauphine.fr/10.3166/rfg.2021.00590>
- Chatman, J. A. (1991). Matching people and organizations: Selection and socialization in public accounting firms. *Administrative Science Quarterly*, 35, 459–484.
- Chaume, F., Gilibert, D., & Sauvezon, C. (2020). État des lieux des comportements proactifs en contexte professionnel. *Pratiques Psychologiques*, 26(1), 31-53. <https://doi.org/10.1016/j.prps.2019.02.001>
- Chevalier, F., & Stenger, S. (2018). Chapitre 5. L'observation. Dans Françoise Chevalier (Éd.), *Les méthodes de recherche du DBA* (pp. 94-107). Caen: EMS Editions. <https://doi.org/10.3917/ems.cheva.2018.01.0094>
- Citeau, J. (1997). *Gestion des ressources humaines: Principes généraux et cas pratiques*. Armand Colin.
- Claes, M. (2003). *L'univers social des adolescents*. PUM.
- Clark, P. G. (1997). Values in health care professional socialization: Implications for geriatric education in interdisciplinary teamwork. *Gerontologist*, 37(4), 441-451. <https://doi.org/10.1093/geront/37.4.441>
- Clot, Y. (2008). *Travail et pouvoir d'agir*. Paris: PUF.
- Cogswell, B. E. (1968). Some structural properties influencing socialization. *Administrative Science Quarterly*, 417-440.
- Cohen-Scali, V. (2000). *Alternance et identité professionnelle*. Paris, France : Presses Universitaires de France.
- Cohendet, P., Roberts, J. & Simon, L. (2010). Créer, implanter et gérer des communautés de pratique. *Gestion*, 35, 31-35.
- Comer, D. R. (1991). Organizational Newcomers' Acquisition of Information from Peers. *Management Communication Quarterly*, 5(1), 64-89. <https://doi.org/10.1177/0893318991005001004>
- Condomines, B., & Hennequin, E. (2013). Etudier des sujets sensibles : Les apports d'une approche mixte: *RIMHE : Revue Interdisciplinaire Management, Homme & Entreprise*, n°5, 2(1), 12-27. <https://doi.org/10.3917/rimhe.005.0012>
- Cooper Thomas, H. D., & Burke, S. E. (2012). Newcomer proactive behavior: Can there be too much of a good thing? In *The Oxford Handbook of Organizational Socialization* (pp. 56-77). Wanberg, C. R. New York: Oxford University Press.
- Cooper-Thomas, H. D., van Vianen, A., & Anderson, N. (2004). Changes in person-organization fit: The impact of socialization tactics on perceived and actual P-O fit. *European Journal of Work and Organizational Psychology*, 13(1), 52–78. <https://doi.org/10.1080/13594320344000246>
- Cooper-Thomas, H., & Anderson, N. (2002). Newcomer adjustment: The relationship between organizational socialization tactics, information acquisition, and attitudes. *Journal of Occupational & Organizational Psychology*, 75(4), 423-437.

- Cooper-Thomas, H., Anderson, N., & Cash, M. (2012). Investigating organizational socialization: A fresh look at newcomer adjustment strategies. *Personnel Review*, 41(1), 41–55.
- Cortambert, L., & Do Vale, G. (2023). Chapitre 10. Dans H. Gaillard, J. Cloarec, J. Senn, & A. Grandazzi (Éds.), *L'expérience de la thèse en management: Regards croisés de jeunes docteurs*. Caen : Éditions EMS.
- Courtinat-Camps, A., & Prêteur, Y. (2012). Diversité des expériences scolaires chez des collégiens (ne)s scolarisés en 3e. *L'orientation scolaire et professionnelle*, 41(4).
- Coutrot, L., Kieffer, A., & Silberman, R. (2004). Travail non qualifié et changement social. *Le travail non qualifié*.
- Coyle-Shapiro, J. A.-M., & Shore, L. M. (2007). The employee–organization relationship: Where do we go from here? *Human Resource Management Review*, 17(2), 166-179.
- Crant, J. M. (2000). Proactive behavior in organizations. *Journal of Management*, 26(3), 435-462.
- Crottaz, C., Delobbe, N., & Morante, S. F. (2021). La formation professionnelle initiale duale comme levier d'engagement organisationnel: analyse d'un dispositif de formation d'apprenti-es assistant-es en soins et santé communautaire (ASSC) dans le contexte domiciliaire. *Éducation et socialisation. Les Cahiers du CERFEE*, (62).
- Cru, D. (1987a.). « Les règles de métier », dans C. Dejours. *Plaisir et souffrance dans le travail*. Paris, AOCIP, 29-42.
- Cru, D. (1987b.). « Collectif et travail de métier, sur la notion de collectif de travail », dans C. Dejours. *Plaisir et souffrance dans le travail*. Paris, AOCIP, 43-49.
- Cru, D. (2014). *Le risque et la règle*. Érès.
- Cru, D. (2016). Les règles du métier. *Travailler*, 35, 35-52.
- Cru, D. (2016). Collectif et travail de métier : sur la notion de collectif de travail. *Travailler*, 35, 53-59.
- Cullen, J. B., Anderson, K. S., & Baker, D. D. (1986). Blau's theory of structural differentiation revisited: A theory of structural change or scale?. *Academy of Management Journal*, 29(2), 203-229.
- Dailey, S. L. (2016). What happens before full-time employment? Internships as a mechanism of anticipatory socialization. *Western Journal of Communication*, 80(4), 453-480.
- Dalmas, M., Durrieu, F., Fabre, C., & Roussel, P. (2006, novembre 16-17). La gestion de l'entrée organisationnelle des jeunes diplômés : une typologie des pratiques d'entreprises françaises. Communication présentée au *XVIIème Congrès de l'AGRH*, Reims.
- Darmon, M. (2006). *La socialisation*. Armand Colin.
- Darmon M., Pichonnaz D., Toffel K. (2018). « La socialisation secondaire ne s'exerce pas sur une page blanche mais sur une page déjà écrite et déjà froissée par les expériences antérieures ». Entretien avec Muriel Darmon, *Émulations*, 25, 115-121.
- Davaillon, A., & Nauze-Fichet, E. (2004). Les trajectoires scolaires des enfants « pauvres ». *Education et formations*, 70, 41.
- David, A. (2000). Logique, épistémologie et méthodologie en sciences de gestion : trois hypothèses revisitées. In *Les nouvelles fondations des sciences de gestion* (pp. 83-109). David, A., Hatchuel, A., & Laufer, R. Paris: Vuibert-FNEGE.
- Davis, K. S., & Dupper, D. R. (2004). Student-teacher relationships: An overlooked factor in school dropout. *Journal of human behavior in the social environment*, 9(1-2), 179-193.

- De Boer, C., & Delobbe, N. (2022). Effets de l'onboarding à distance sur la socialisation organisationnelle: une étude comparative sur les nouveaux entrants d'une école de management hôtelier 1. @ *GRH*, 43(2), 61-88.
- De Queiroz, J-M. (1995). *L'école et ses sociologies*. Nathan
- De Singly, F. (2000). Penser autrement la jeunesse. *Lien social et Politiques*, (43), 9-21.
- De Vos, A., & Freese, C. (2011). Sensemaking during organizational entry: Changes in newcomer information seeking and the relationship with psychological contract fulfilment. *Journal of Occupational and Organizational Psychology*, 84(2), 288-314.
- Deci, E. L., & Ryan, R. M. (2000). The 'what' and 'why' of goal pursuits: Human needs and the self-determination of behavior. *Psychological Inquiry*, 11(4), 227.
- Delobbe, N. (1996). Dimensions socialisatrices des pratiques de formation en entreprise. In B. Francq & C. Maroy (Dirs.), *Formation et socialisation au travail*. Bruxelles: De Boeck.
- Delobbe, N., & Vandenberghe, C. (2000). A four-dimensional model of organizational commitment among Belgian employees. *European Journal of Psychological Assessment*, 16(2), 125-138.
- Delobbe, N., & Vandenberghe, C. (2001). La formation en entreprise comme dispositif de socialisation organisationnelle : Enquête dans le secteur bancaire. *Le travail humain*, 64(1), 61. <https://doi.org/10.3917/th.641.0061>
- Demers, C. (2003). L'entretien. *Conduire un projet de recherche. Une perspective qualitative*, 173-210.
- Denantes, J. (2008). « Echouez d'abord, on s'occupera de vous ensuite », *Actualité de la formation permanente*, 210, 55-61.
- Denave, S. (2015). *Reconstruire sa vie professionnelle. Sociologie des bifurcations biographiques*. PUF.
- Denave, S. (2020). La socialisation professionnelle: de l'orientation dans un métier aux possibles bifurcations professionnelles. <http://ses.ens-lyon.fr/articles/la-socialisation-professionnelle-de-l'orientation-dans-un-metier-aux-possibles-bifurcations-professionnelles>.
- Denave, S., & Renard, F. (2017). L'Orientation en CAP métiers de l'automobile et coiffure. *Éducation & formations*, (93), 43-66.
- Denis, J. L., Langley, A., Cazale, L., Denis, J. L., Cazale, L., & Langley, A. (1996). Leadership and strategic change under ambiguity. *Organization studies*, 17(4), 673-699.
- DEPP (2014). *Repères et références statistiques 2014*. Ministère de l'éducation nationale, de l'enseignement supérieur et de la recherche ; Direction de l'évaluation, de la prospective et de la performance.
- Deschamps, J.-C., Morales, J. F., Pàes, D., & Worchel, S. (1999). *L'identité sociale: La construction de l'individu dans les relations entre groupes*. Grenoble: Presses Universitaires de Grenoble.
- Djabi, M. (2014). *Le processus de socialisation organisationnelle des établis face au changement de leur rôle prescrit*. Thèse soutenue à l'Université Paris-Dauphine, 668.
- Dorn, S. (1996). *Creating the Dropout: An Institutional and Social History of School*. Westport, CT: Praeger.
- Dubar, C. (1992). Formes identitaires et socialisation professionnelle. *Revue Française de Sociologie*, 33(4), 505. <https://doi.org/10.2307/3322224>
- Dubar, C. (1996). La sociologie du travail face à la qualification et à la compétence. *Sociologie du travail*, 179-193.

- Dubar, C. (1998). Trajectoires sociales et formes identitaires. Clarifications conceptuelles et méthodologiques. *Sociétés contemporaines*, 29(1), 73-85. <https://doi.org/10.3406/socco.1998.1842>
- Dubar, C. (2015). *La socialisation-5e édition : Construction des identités sociales et professionnelles*. Armand Colin.
- Dubar, C., & Tripiet, P. (1998). *Sociologie des professions*. Collection U. Armand Colin.
- Dubet, F. (1987). La galère: jeunes en survie. *Diversité*, 70(1), 20-24.
- Dubet, F. (2002). *Le déclin de l'institution*. Paris: Seuil.
- Dubet, F., Martuccelli, D. (1996). Théories de la socialisation et définitions sociologiques de l'école. *Revue Française de Sociologie*, 37(4), 511. <https://doi.org/10.2307/3322131>
- Dubois, A., & Gadde, L.-E. (2002). Systematic combining: An abductive approach to case research. *Journal of Business Research*, 55(7), 553-560.
- Duc, B., Lamamra, N., & Besozzi, R. (2020). Les formateurs et formatrices en entreprise : Impact de leur posture sur les formes de socialisation professionnelle des apprentis·e·s. *Formation emploi*, 150, 167-188. <https://doi.org/10.4000/formationemploi.8313>
- Duc, B., Perrenoud, D., & Lamamra, N. (2018). Les compétences transversales à partir du point de vue des formateurs et formatrices en entreprise : entre objets de formation et critères de sélection. *Éducation et socialisation*. DOI: 10.4000/edso.2818
- Duchesne, C. (2002). Pratiques de socialisation et rétention du personnel : une étude des professionnels des technologies de l'information et des communications (Mémoire de maîtrise). HEC Montréal.
- Dufour L. (2008). Les déterminants de l'intégration des jeunes à faible capital scolaire au sein des organisations, Thèse de Doctorat, Université Aix-Marseille 3.
- Dufour, L., & Frimousse, S. (2006). La socialisation organisationnelle des jeunes à faible capital scolaire. *Revue management et avenir*, (4), 145-160.
- Dufour, L., & Lacaze, D. (2010). L'intégration dans l'entreprise des jeunes à faible capital scolaire : Un processus d'ajustement mutuel. *Revue de gestion des ressources humaines*, 75(1), 16. <https://doi.org/10.3917/grhu.075.0016>
- Dufour, L., & Peretti, J. M. (2008). Comportement organisationnel et conception du travail des jeunes à faible capital scolaire: proposition d'une typologie. *Actes du XIXème congrès de l'AGRH*.
- Dulac, T., & Delobbe, N. (2005). Relations entre les modes de gestion du capital humain, la relation d'emploi et les attitudes et comportements au travail. In *La société flexible* (pp. 179-203). Érés.
- Dumez, H. (2010). Éléments pour une épistémologie de la recherche qualitative en gestion. *Le Libellio d'Aegis*, 6(4), 3-15.
- Dumez, H. (2012). Qu'est-ce que l'abduction, et en quoi peut-elle avoir un rapport avec la recherche qualitative ? *Le Libellio d'AEgis*, 8(3), 3-9.
- Dumez, H. (2013). *Méthodologie de la recherche qualitative: Les 10 questions clés de la démarche compréhensive*. Paris: Vuibert.
- Dunn, D., Linda, R., & Seff, A. (1994). New Faculty Socialization in the academic workplace. In C. Smart (Ed.), *Higher Education: Theory and Research*, 10 (pp. 374-416). New York: Agathon.
- Dupont, M. (2022). "Former" les décrocheurs de la formation et de l'emploi ? L'expérimentation 100 % inclusion. *Éducation Permanente*, 232(3), 37-46.

- Dupuy, R., & Le Blanc, A. (2001). Enjeux axiologiques et activités de personnalisation dans les transitions professionnelles. *Connexions*, (2), 61-79.
- Durand, M., de Saint-Georges, I., & Meuwly-Bonte, M. (2006). Le curriculum en formation des adultes: Argumentation pour une approche «orientée-activité». *Raisons éducatives*, 10, 185-202.
- Durkheim, E. (1922). *Sociologie de l'éducation*. Paris, Puf.
- Durkheim, É. (1930). *Le suicide; étude de sociologie* (New ed.). Paris: F. Alcan.
- Dutton, J. E., & Ashford, S. J. (1993). Selling issues to top management. *Academy of management review*, 18(3), 397-428.
- Dyson, B. (2002). The implementation of cooperative learning in an elementary physical education program. *Journal of Teaching in Physical Education*, 22(1), 69–85.
- Edwards, J. R. (1991). *Person-job fit: A conceptual integration, literature review, and methodological critique*. John Wiley & Sons.
- El Akremi, A., Ikram Nasr, M., & Richebé, N. (2014). Les antécédents relationnels, organisationnels et individuels de la socialisation des nouvelles recrues. *M@n@gement*, 17(5), 317. <https://doi.org/10.3917/mana.175.0317>
- Elliot, A. J., & Devine, P. G. (1994). On the motivational nature of cognitive dissonance: Dissonance as psychological discomfort. *Journal of personality and social psychology*, 67(3), 382.
- Ellis, A. M., Bauer, T. N., Mansfield, L. R., Erdogan, B., Truxillo, D. M., & Simon, L. S. (2015). Navigating uncharted waters: Newcomer socialization through the lens of stress theory. *Journal of Management*, 41(1), 203-235.
- Ellis, A. M., Nifadkar, S. S., Bauer, T. N., & Erdogan, B. (2017). Newcomer adjustment: Examining the role of managers' perception of newcomer proactive behavior during organizational socialization. *Journal of Applied Psychology*, 102(6), 993.
- Emery, Y. (1990). Recrutement et intégration des nouveaux collaborateurs : les rites d'initiation. *Humanisme et Entreprise*, 179, 9-22.
- Emery, Y., Aeberli, L., & Chuard Delaly, M. (2005). Compétences sociales et intégration professionnelle: rapport final de recherche à l'attention du Département de la santé et de l'action sociale (DSAS): Y. Emery, L. Aeberli, M. Chuard Delaly.
- Esterle-Hedibel M., 1997, *La bande, le risque et l'accident*, Paris, L'Harmattan.
- Esterle-Hedibel, M. (2003). «Résultats catastrophiques: un changement radical s' impose.» Arrêts de scolarité: les paradoxes institutionnels. *Diversité*, 132(1), 71-89.
- Esterle-Hedibel, M. (2006). Absentéisme, déscolarisation, décrochage scolaire, les apports des recherches récentes. *Déviance et Société*, 30(1), 41. <https://doi.org/10.3917/ds.301.0041>
- Fabre, C. (2005). Décentralisation à la Française. Critique et contribution à la mesure de la socialisation organisationnelle en recherche de gestion. *LIRHE*, (412).
- Fabre, C., & Roussel, P. (2013). L'influence des relations interpersonnelles sur la socialisation organisationnelle des jeunes diplômés. *Revue de gestion des ressources humaines*, 87(1), 3. <https://doi.org/10.3917/grhu.087.0003>
- Fassa, F. & Gross, D. (2020). Introduction: Leur faire apprendre leur place. *Formation emploi*, 150, 7-26. <https://doi.org/10.4000/formationemploi.8088>
- Fay, D., & Sonnentag, S. (2010). A look back to move ahead: New directions for research on proactive performance and other discretionary work behaviours. *Applied Psychology*, 59(1), 1-20.

- Feldman, D. (1988). *Managing Careers in Organizations*. Scott, Foresman & Co.
- Feldman, D. C. (1976). A Contingency Theory of Socialization. *Administrative Science Quarterly*, 21(3), 433. <https://doi.org/10.2307/2391853>
- Feldman, D. C. (1989). Socialization, Resocialization, and Training. In Goldstein, I. L. (Ed.), *Training and Development in Organizations*. Jossey Bass.
- Feldman, D. C. (1994). Who's socializing whom? The impact of socializing newcomers on insiders, work groups, and organizations. *Human Resource Management Review*, 4(3), 213-233.
- Feldman, D. C. (2012). The impact of socializing newcomers on insiders. In C. R. Wanberg (Ed.), *The Oxford handbook of organizational socialization* (pp. 215–229). Oxford University Press.
- Feldman, D. C., & Brett, J. M. (1983). Coping with new jobs: A comparative study of new hires and job changers. *Academy of Management Journal*, 26(2), 258-272.
- Feldman, D.C. (1981). The multiple socialization of organization members. *Academy of Management Review*, 6(2), 309-318.
- Ferdman, B. M. (2017). Paradoxes of inclusion: Understanding and managing the tensions of diversity and multiculturalism. *The Journal of Applied Behavioral Science*, 53(2), 235–263.
- Ferdman, B. M., & Roberts, L. M. (2014). Creating inclusion for oneself: Knowing, accepting, and expressing one's whole self at work. In B. M. Ferdman & B. R. Deane (Eds.), *Diversity at work: The practice of inclusion* (pp. 93–127). Jossey-Bass/Wiley.
- Festinger, L. (1957). Social comparison theory. *Selective Exposure Theory*, 16, 401.
- Fetherston, M. (2017). Information seeking and organizational socialization: a review and opportunities for anticipatory socialization research. *Annals of the International Communication Association*, (41, 3-4), p. 258-277.
- Filliettaz, L. (2008). Les enjeux linguistiques de l'entrée dans les métiers: Le cas des interactions en formation professionnelle initiale. *Le français compétence professionnelle*. Paris.
- Finkelstein, L. M., Kulas, J. T., & Dages, K. D. (2003). Age differences in proactive newcomer socialization strategies in two populations. *Journal of Business and Psychology*, 17, 473-502.
- Finn, J. D., & Gerber, S. B. (2005). Small classes in the early grades, academic achievement, and graduating from high school. *Journal of Educational Psychology*, 97(2), 214-223. <https://doi.org/10.1037/0022-0663.97.2.214>
- Fisher, C. D. (1986). Organizational socialization: An integrative view. *Research in Personnel and Human Resources Management*, 4, 101-145.
- Fize, M. (1994). *Le peuple adolescent*. Paris: Julliard.
- Flavier, É., & Méard, J. (2016). L'approche du décrochage scolaire selon les théories culturalistes de l'activité. Bénéfices et perspectives. *Activites*, 13(2). <https://doi.org/10.4000/activites.2781>
- Flavier, E., Moussay, S., & Méard, J. (2013). Quand l'initiative individuelle des professionnels devient la pierre angulaire des dispositifs collectifs locaux de lutte contre le décrochage scolaire. In *Colloque international en Education. Enjeux actuels et futurs de la formation et de la profession enseignante.*
- Forgues, B., & Vandangeon-Derumez, I. (2007). Analyses longitudinales. In *Méthodes de recherche en management* (pp. 439-465). Thiétart, R. A. (Ed.). Paris: Dunod.
- Fortin, L., Marcotte, D., Diallo, T., Potvin, P., Royer, É. and Joly, J. (2013). A multidimensional model of school dropout from an 8-year longitudinal study in a general high school population. *European journal of psychology of education*, 28(2), 563-583.

- Fortin, L., Marcotte, D., Potvin, P., Royer, E. and Joly, J. (2006). Typology of student at risk of dropping out of school : description by personal, family and school factors. *European journal of psychology of education*, 21(4), 363-383.
- Fournier, C., & Perrot, S. (2022). Quelles stratégies individuelles pour s'intégrer ? : Le cas des infirmières de l'arctique québécois. *@GRH*, N° 45(4), 115-141. <https://doi.org/10.3917/grh.045.0115>
- Fournier, V., & Payne, R. (1994). Change in self-construction during the transition from university to employment: A personal construct psychology approach. *Journal of Occupational and Organizational Psychology*, 67, 297-314.
- Franco, B., & Maroy, C. (1996). *Formation et socialisation au travail*.
- Franklin, C., & Streeter, C. L. (1995). Assessment of middle class youth at-risk to dropout: School, psychological and family correlates. *Children and Youth Services Review*, 17(3), 433-448.
- Frese, M., & Fay, D. (2001). 4. Personal initiative: An active performance concept for work in the 21st century. *Research in organizational behavior*, 23, 133-187.
- Fuller Jr, B., & Marler, L. E. (2009). Change driven by nature: A meta-analytic review of the proactive personality literature. *Journal of vocational behavior*, 75(3), 329-345.
- Galbraith, J. R., & Lawler, E. E. (1993). *Organizing for the future: The new logic for managing complex organizations*. Jossey-Bass.
- Galland, O. (1997). Leaving home and family relations in France. *Journal of Family Issues*, 18(6), 645-670.
- Galland, O. (2007). Itinéraire d'un sociologue: Entretien avec Olivier Galland, réalisé par Francis Lebon et Chantal de Linares. *Agora débats/jeunesses*, 46, 6-13. <https://doi.org/10.3917/agora.046.0006>
- Galois-Faurie, I., Grima, F., & Barros, M. (2022). Les dynamiques de la socialisation anticipatoire: *Revue de gestion des ressources humaines*, N° 123(1), 69-83. <https://doi.org/10.3917/grhu.123.0069>
- Garcia, J.-F., Grandval, S., Montargot, N., & Oiry, E. (2020). L'intégration des nouveaux arrivants : Un dispositif RH de lutte contre l'obsolescence des compétences ? Enseignements tirés du cas de SNCF Réseau. *Revue de gestion des ressources humaines*, N°116(2), 3. <https://doi.org/10.3917/grhu.116.0003>
- Garreau, L. (2009). L'apport du concept de sens à l'étude du fonctionnement des équipes projet. Études de cas de développement de centres commerciaux chez Immochan. Thèse de doctorat, Université Paris-Dauphine.
- Garreau, L. (2012). La méthode enracinée: Une méthodologie permettant de proposer des cadres conceptuels depuis des données empiriques ou comment accéder à l'opérationnalisation d'un concept complexe au travers de la théorie enracinée ?. *Revue internationale de psychosociologie*, XVIII, 89-115. <https://doi.org/10.3917/riips.044.0089>
- Gayet, D. (1998). *École et socialisation. Le profil social des écoliers de 8 à 12 ans*. Paris: Éditions l'Harmattan.
- Geay, B., & Meunier, A. (2003). Enjeux et usages de la "déscolarisation". *Cahiers de la recherche sur l'éducation et les savoirs*, (2), 7-19.
- Gehman, J., Glaser, V. L., Eisenhardt, K. M., Gioia, D., Langley, A., & Corley, K. G. (2018). Finding theory–method fit: A comparison of three qualitative approaches to theory building. *Journal of management inquiry*, 27(3), 284-300.

- Giddens, A. (2005). The global revolution in family and personal life. *Family in transition*, 13, 26-31.
- Gillig, J. M. (2006). L'illusion inclusive ou le paradigme artificiel. *La nouvelle revue de l'adaptation et de la scolarisation*, 119-126.
- Gioia, D. A., Corley, K. G., & Hamilton, A. L. (2013). Seeking qualitative rigor in inductive research: Notes on the Gioia methodology. *Organizational research methods*, 16(1), 15-31.
- Giordano, P. C. (2003). Relationships in adolescence. *Annual review of sociology*, 29(1), 257-281.
- Giordano, Y. (2003). *Conduire un projet de recherche : Une perspective qualitative*. Editions Management et Société.
- Girod-Seville, M., & Perret, V. (1999). Fondements épistémologiques de la recherche. In *Méthodes de Recherche en Management*. Raymond Alain Thiétart (Éd.).
- Glaser B.G. (1978). *Theoretical Sensitivity*, The Sociology Press.
- Glaser B.G. (1998). *Doing grounded theory: Issues and discussions*, Mill Valley,
- Glasman, D. (2011). *Le décrochage scolaire*. Paris: Presses universitaires de France.
- Goffman, E. (1974). *Les cadres de l'expérience*. Paris: Les Éditions de Minuit.
- Goffman, E. (1975) *Stigmaté. Les usages sociaux du handicap* (trad. fr. A. Kihm), Paris, Minuit.
- Goffman, E. (2003). On face-work: An analysis of ritual elements in social interaction. *Reflections*, 4(3).
- Gollwitzer, P. M. (1999). Implementation intentions: strong effects of simple plans. *American psychologist*, 54(7), 493.
- Granovetter M. (1973). The strength of weak ties. *American Journal of Sociology*, 78, 1360-1380.
- Grant, A. M., & Ashford, S. J. (2008). The dynamics of proactivity at work. *Research in Organizational Behavior*, 28, 3-34.
- Grant, A. M., & Berg, J. M. (2011). Prosocial motivation at work: When, why, and how making a difference makes a difference. In G. M. Spreitzer & K. S. Cameron (Eds.), *The Oxford Handbook of Positive Organizational Scholarship* (pp. [pages]). Oxford Library of Psychology. Oxford Academic.
- Grant, E. S., & Bush, A. J. (1996). Salesforce socialization tactics: Building organizational value congruence. *Journal of Personal Selling & Sales Management*, 16(3), 17-32.
- Grasser, B., & Rose, J. (2000). L'expérience professionnelle, son acquisition et ses liens à la formation. *Formation emploi*, 71(1), 5-19.
- Greenberger, E., Steinberg, L. D., Vaux, A., & McAuliffe, S. (1980). Adolescents who work: Effects of part-time employment on family and peer relations. *Journal of Youth and Adolescence*, 9, 189-202.
- Grenier C, Jossierand E. (2007). Recherches sur les contenus et recherches sur les processus. In Thietart R.A. et al., *Méthodes de recherche en management*, 3ème édition, Dunod, 2007.
- Grenier, C., & Jossierand, E. (2014). Analyse de contenu et analyse de Processus. et al.,(2014), *Méthodes de recherche en management*, Dunod (4 édition), Paris, 129-165.
- Griffin, A. E. C., Colella, A., & Goparaju, S. (2000). Newcomer and organizational socialization tactics: An interactionist perspective. *Human Resource Management Review*, 10(4), 453.
- Griffin, M. A., Neal, A., & Parker, S. K. (2007). A new model of work role performance: Positive behavior in uncertain and interdependent contexts. *Academy of management journal*, 50(2), 327-347.

- Gruman, J. A., & Saks, A. M. (2011). Socialization preferences and intentions : Does one size fit all? *Journal of Vocational Behavior*, 79(2), 419-427. <https://doi.org/10.1016/j.jvb.2011.04.006>
- Gruman, J. A., Saks, A. M., & Zweig, D. I. (2006). Organizational socialization tactics and newcomer proactive behaviors : An integrative study. *Journal of Vocational Behavior*, 69(1), 90-104. <https://doi.org/10.1016/j.jvb.2006.03.001>
- Guay, F., Boivin, M., & Hodges, E. V. (1999). Predicting change in academic achievement: A model of peer experiences and self-system processes. *Journal of Educational Psychology*, 91(1), 105.
- Guerfel-Henda, S., El Abboubi, M., & El Kandoussi, F. (2012). La socialisation organisationnelle des nouvelles recrues. *RIMHE : Revue Interdisciplinaire Management, Homme(s) & Entreprise*, 4(4), 57. <https://doi.org/10.3917/rimhe.004.0057>
- Guérin, J., Pasco, D., & Riff, J. (2008). Activités dissimulée et publique d'un élève décrocheur en mathématiques. *Les Sciences de l'éducation-Pour l'Ère nouvelle*, 41(1), 11-31.
- Guigue, M. (1998). Le décrochage scolaire. In M. C. Bloch & B. Gerde (Dir.), *Les lycéens décrocheurs, de l'impasse aux chemins de traverse* (pp. 25-38). Lyon: Les chroniques sociales.
- Guillemette, F. (2006). L'approche de la Grounded Theory; pour innover?. *Recherches qualitatives*, 26(1), 32-50.
- Guimond, S. (1995). Encounter and metamorphosis: The impact of military socialisation on professional values. *Applied Psychology*, 44(3), 251-275.
- Habermas, J. (1981). *The theory of communicative action*. Beacon Press.
- Hackman, J. R., & Oldham, G. R. (1980). *Work redesign*. Reading, MA: Addison-Wesley
- Hall, D. T. (1971). A theoretical model of career subidentity development in organizational settings. *Organizational behavior and human performance*, 6(1), 50-76.
- Handley, K. (2018). Anticipatory socialization and the construction of the employable graduate: A critical analysis of employers' graduate careers websites. *Work, Employment and Society*, 32(2), 239-256.
- Hart, C. S. (2012). The capability approach and education. *Cambridge Journal of Education*, 42(3), 275-282.
- Haueter, J. A., Macan, T. H., & Winter, J. (2003). Measurement of newcomer socialization : Construct validation of a multidimensional scale. *Journal of Vocational Behavior*, 63(1), 20-39. [https://doi.org/10.1016/S0001-8791\(02\)00017-9](https://doi.org/10.1016/S0001-8791(02)00017-9)
- Haugstvedt, H. (2020). A scoping review of practitioner research on sensitive topics. *Nordic Journal of Social Research*, 11(1), 151-174.
- Heimann, B., & Pittenger, K. K. (1996). The impact of formal mentorship on socialization and commitment of newcomers. *Journal of managerial issues*, 108-117.
- Hennequin, E., Condomines, B., Jan-Kerguistel, A., Pijoan, N. & Saint-Germes, E. (dir., 2021), *GRH et questions sensibles en entreprise. Approches sociales, sociétales et managériales*, Vuibert Collection AGRH, 358 p.
- Hernandez, L., Oubrayrie Roussel, N., & Prêteur, Y. (2014). La(dé)mobilisation scolaire : Les enjeux de la socialisation par les pairs. *Recherches en éducation*, 20. <https://doi.org/10.4000/ree.8164>
- Hickman, G. P., Bartholomew, M., Mathwig, J. et Heinrich, R. S. (2008). Differential developmental pathways of high school dropouts and graduates. *The Journal of Educational Research*, 102(1), 3-14.

- Hollenbeck, J. R., Williams, C. R., & Klein, H. J. (1989). An empirical examination of the antecedents of commitment to difficult goals. *Journal of applied psychology, 74*(1), 18.
- Holton III, E. F., & Russell, C. J. (1997). The relationship of anticipation to newcomer socialization processes and outcomes: A pilot study. *Journal of Occupational and Organizational Psychology, 70*(2), 163-172.
- Holton, E. F. (1996). New employee development: A review and reconceptualization. *Human Resource Development Quarterly, 7*(3), 233-252.
- Hong, Y., Liao, H., Raub, S., & Han, J. H. (2016). What it takes to get proactive: An integrative multilevel model of the antecedents of personal initiative. *Journal of Applied Psychology, 101*(5), 687.
- Houde, R. (1995). *Des mentors pour la relève*. Méridien.
- Howard, J. W., & Rothbart, M. (1980). Social categorization and memory for in-group and out-group behavior. *Journal of personality and social psychology, 38*(2), 301.
- Howe, N., & Strauss, W. (1991). *Generations*. William Morrow & Co., NY, USA.
- Hsiung, T. L., & Hsieh, A. T. (2003). Newcomer socialization: The role of job standardization. *Public Personnel Management, 32*(4), 579-589.
- Hudson, N. W., Roberts, B. W., & Lodi-Smith, J. (2012). Personality trait development and social investment in work. *Journal of research in personality, 46*(3), 334-344.
- Hughes, E. (1996). Le drame social du travail. *Actes de la recherche en sciences sociales, 115*(1), 94-99.
- Hugues, E.C. (1958). *Men at their Work*. Glenoce : The Free Press
- Hulin, A. (2007). Le tutorat : un outil d'accueil et d'intégration des nouveaux salariés en entreprise, *Cahier de recherche du CERMAT, 20* (140).
- Hulin, A. (2010). Les pratiques de transmission du métier : de l'individu au collectif. Une application au compagnonnage. Thèse de Doctorat, Université François Rabelais - Tours, France.
- Icher, F. (1994). *La France des compagnons*. Éditions de La Martinière, 200p.
- Icher, F. (2022). *Petite histoire du compagnonnage*. Coll. « Petite histoire », 232 pages.
- Igalens J. & Roger A. (2007), *Master Ressources Humaines*, Paris, Editions ESKA.
- Illich, I. (1971). *Une société sans école*. Paris, Seuil.
- Jablin, F. M. (2001). Organizational Entry, Assimilation and Disengagement/Exit. In F. M. Jablin, & J. Putnam (Eds.), *The New Handbook of Organizational Communication: Advances in Theory, Research and Methods* (pp. 732-818). Thousand Oaks, CA: Sage. <http://dx.doi.org/10.4135/9781412986243>
- Jablin, F.M. (1984), *Assimiling new members into organization*, in Bostrom, R. (Ed.), *Communication yearbook, 8*, 594-626, Beverly Hills : Sage
- Jahn, J. L., & Myers, K. K. (2015). “When will I use this?” How math and science classes communicate impressions of STEM careers: Implications for vocational anticipatory socialization. *Communication Studies, 66*(2), 218-237.
- Janosz, M. (2000). L'abandon scolaire chez les adolescents: perspective nord-américaine. *Diversité, 122*(1), 105-127.
- Janosz, M., & Le Blanc, M. (1996). Pour une vision intégrative des facteurs reliés à l'abandon scolaire. *Revue canadienne de psychoéducation, 25*, 61-88.

- Janosz, M., & Pascal, S. (2018). *Programme de promotion de l'engagement scolaire Motiv'action : Évaluation de la mise en œuvre et des effets 2014-2017*. Montréal, Québec : Groupe de recherche sur les environnements scolaires, Université de Montréal.
- Janosz, M., Archambault, I., Morizot, J., & Pagani, L. S. (2008). School engagement trajectories and their differential predictive relations to dropout. *Journal of social Issues*, 64(1), 21-40.
- Janosz, M., Leblanc, M., & Boulerice, B. (1998). Consommation de psychotropes et délinquance : De bons prédicteurs pour l'abandon scolaire? *Criminologie*, XXXI(1), 87-107.
- Jeanjean, A. (2006). *Basses œuvres: Une ethnologie du travail dans les égouts*. Paris, France: cths.
- Jeannerod-Dumouchel, N. (2016). *Une autre façon de penser les générations au travail : L'empreinte générationnelle organisationnelle Recherche-action chez ERDF (ENEDIS)*. Thèse soutenue à l'Université Lyon III, Jean Moulin, 505.
- Jimerson, S. R., Anderson, G. E., & Whipple, A. D. (2002). Winning the battle and losing the war: Examining the relation between grade retention and dropping out of high school. *Psychology in the Schools*, 39(4), 441-457.
- Johansson, R. (2003). *Case study methodology*. Communication présentée à la conférence internationale "Methodologies in Housing Research" organisé par le Royal Institute of Technology en collaboration avec International Association of People-Environment Studies, Stockholm.
- Johns, G. (1993). Constraints on the adoption of psychology-based personnel practices: Lessons from organizational innovation. *Personnel Psychology*, 46(3), 464-474.
- Jokisaari M., & Nurmi J.-E. (2009). Change in newcomers' supervisor support and socialization outcomes after organizational entry. *Academy of Management Journal*, 52(3), 527-544.
- Jones, G. R. (1983). Organizational socialization as information processing activity: A life history analysis. *Human Organization*, 42(4), 314.
- Jones, G. R. (1986). Socialization tactics, self-efficacy, and newcomers' adjustments to organizations. *Academy of Management Journal*, 29(2), 262-279.
- Joo, B. K., Yang, B., & McLean, G. N. (2014). Employee creativity: The effects of perceived learning culture, leader-member exchange quality, job autonomy, and proactivity. *Human Resource Development International*, 17(3), 297-317.
- Journé, B. (2008), Collecter les données par l'observation, in M.-L., Gavard-Perret, D. Gotteland, C. Haon & A. Jolibert (dir.), *Méthodologies de la recherche. Réussir son mémoire ou sa thèse en sciences de gestion*, Pearson Education France, p. 247-279.
- Julien, P. A., & Marchesnay, M. (1988). *La petite entreprise: principes d'économie et de gestion*. Vuibert.
- Kammeyer-Mueller, J. D., & Wanberg, C. R. (2003). Unwrapping the organizational entry process : Disentangling multiple antecedents and their pathways to adjustment. *Journal of Applied Psychology*, 88(5), 779-794. <https://doi.org/10.1037/0021-9010.88.5.779>
- Kammeyer-Mueller, J. D., Livingston, B. A., & Liao, H. (2011). Perceived similarity, proactive adjustment, and organizational socialization. *Journal of Vocational Behavior*, 78(2), 225-236.
- Kammeyer-Mueller, J., Wanberg, C., Rubenstein, A., & Song, Z. (2013). Support, undermining, and newcomer socialization: Fitting in during the first 90 days. *Academy of Management journal*, 56(4), 1104-1124.
- Kanning Kamwa, P. (2020). La socialisation organisationnelle des salariés : une approche relationnelle. Thèse de Doctorat. Université de Montpellier.

- Kang, A. Y., Legendre, T. S., & Cartier, E. A. (2019). Personality congruence among brands, recruiters, and applicants during the anticipatory socialization process. *Journal of Hospitality & Tourism Research*, 43(8), 1302-1325.
- Karniol, R., & Ross, M. (1996). The motivational impact of temporal focus: Thinking about the future and the past. *Annual review of psychology*, 47(1), 593-620.
- Keith, B., Moore, H.A. (1995). Training sociologists: an assessment of professional socialization and the emergence of career aspirations. Washington, DC: American Sociological Association
- Kergoat, D. (1992). Des rapports sociaux de sexe et de la division sexuelle du travail. *Les Cahiers du genre*, 3(1), 23-26.
- Kergoat, P. (2003). Le désenchantement des apprentis facteurs-trieurs. *Travailler*, 10, 107–128. <https://doi.org/10.3917/trav.010.0107>
- Kergoat, P. (2006). De l'indocilité au travail d'une fraction des jeunes populaires. Les apprentis et la culture ouvrière. *Sociologie du travail*, 48(4), 545-560.
- Kim, T.-Y., Cable, D. M., & Kim, S.-P. (2005). Socialization Tactics, Employee Proactivity, and Person-Organization Fit. *Journal of Applied Psychology*, 90(2), 232-241. <https://doi.org/10.1037/0021-9010.90.2.232>
- King, R. C., & Sethi, V. (1998). The impact of socialization on the role adjustment of information systems professionals. *Journal of management information systems*, 14(4), 195-217.
- Klein H.J., & Weaver N.A. (2000). The effectiveness of an organizational-level orientation training program in the socialization of new hires. *Personnel Psychology*, 53, 47-66.
- Klimoski, R., & Jones, R. G. (1995). Staffing for effective group decision making: Key issues in matching people and teams. *Team effectiveness and decision making in organizations*, 29, 1-332.
- Korte, R. (2010). "First, get to know them": A relational view of organizational socialization. *Human Resource Development International*, 13(1), 27–43.
- Korte, R., & Lin, S. (2013). Getting on board : Organizational socialization and the contribution of social capital. *Human Relations*, 66(3), 407-428. <https://doi.org/10.1177/0018726712461927>
- Kram K.E., Isabella L.A. (1985). Mentoring alternatives : The role of peer relationships in career development. *Academy of Management Journal*, 28(1), 110-132.
- Kramer, M. W. (1993). Communication after job transfers: Social exchange processes in learning new roles. *Human Communication Research*, 20(2), 147-174.
- Kramer, M. W., & Miller, V. D. (2014). Socialization and assimilation: Theories, processes, and outcomes. In L. L. Putnam & D. K. Mumby (Eds.), *The Sage Handbook of Organizational Communication: Advances in Theory, Research, and Methods* (pp. 525-547). Thousand Oaks, CA: Sage.
- Lacaze D., & Fabre C. (2005). Présentation du concept de socialisation organisationnelle. In Delobbe N., Herrbach O., Lacaze D., Mignonac K., *Comportement organisationnel : Contrat psychologique, émotions au travail, socialisation organisationnelle*, Vol.1, Bruxelles, De Boeck.
- Lacaze D., & Perrot S. (2010). *L'intégration des nouveaux collaborateurs*, Dunod, Paris.
- Lacaze, D. (2001). Le rôle de l'individu dans la socialisation organisationnelle : Le cas des employés dans les services de restauration rapide et de grande distribution. Thèse de doctorat, IAE d'Aix-en-Provence.

- Lacaze, D. (2002). Socialisation organisationnelle, pour intégrer et fidéliser. *Entreprises et Carrières*, 875, 36-37.
- Lacaze, D. (2005). Vers une meilleure compréhension des processus d'intégration : validation d'un modèle d'intégration proactive des nouveaux salariés. *Revue de Gestion des Ressources Humaines*, (56).
- Lacaze, D. (2005b). Partie III. Comportement organisationnel. In Delobbe, N., Herrbach, O., Lacaze, D., & Mignonac, K. (2005). *Comportement organisationnel - Vol. 1: Contrat psychologique, émotions au travail, socialisation organisationnelle* (Vol. 1). De Boeck Supérieur.
- Lacaze, D. (2007). La gestion de l'intégration en entreprise de service : L'apport du concept de socialisation organisationnelle. *Management & Avenir*, 14(4), 9. <https://doi.org/10.3917/mav.014.0009>
- Lacaze, D., & Bauer, T. (2014). A positive motivational perspective on organizational socialization. *RIMHE : Revue Interdisciplinaire Management, Homme(s) & Entreprise*, 14(5), 58. <https://doi.org/10.3917/rimhe.014.0058>
- Lacaze, D., & Chandon, J.-L. (2003). L'information, facteur d'intégration dans les services. *Revue de Gestion des Ressources Humaines*, (48), 22-38.
- Lacey, C. (1994). Teachers, Professional socialization. In T. Husén & T. Postlethwaite (Eds.), *The International Encyclopedia of Education* (pp. 6122-6126). Exeter: Pergamon.
- Lacroix, M. E., & Potvin, P. (2009). Le décrochage scolaire. In *Conférence pour le réseau d'information pour la réussite scolaire. Université du Québec à Trois-Rivières*.
- Laïchour, H., & Chanlat, J.-F. (2020). Les attentes professionnelles de salariés issus de territoires urbains français en difficulté : Entre inclusion et exclusion professionnelles. *Question(s) de management*, n°30(4), 79. <https://doi.org/10.3917/qdm.204.0079>
- Lajoie, D., Boudrias, J. S., Rousseau, V., & Brunelle, É. (2017). Value congruence and tenure as moderators of transformational leadership effects. *Leadership & Organization Development Journal*, 38(2), 254-269.
- Laker, D. R., & Steffy, B. D. (1995). The impact of alternative socialization tactics on self-managing behavior and organizational commitment. *Journal of Social Behavior and Personality*, 10(3), 645.
- Lan, W., & Lanthier, R. (2003). Changes in students' academic performance and perceptions of school and self before dropping out of schools. *Journal of Education for Students Placed at Risk*, 8(3), 309-332.
- Langenkamp, A. G. (2010). Academic vulnerability and resilience during the transition to high school: The role of social relationships and district context. *Sociology of Education*, 83(1), 1-19.
- Langley, A. (1999). Strategies for theorizing from process data. *Academy of Management Review*, 24(4), 691-710.
- Lankau M.J., Scandura T.A. (2007). Mentoring as a forum for personal learning in organizations. In Ragins B.R., Kram K.E., *The Handbook of mentoring, Theory, research and practice*, Sage, 2007.
- Laroche, H., & Schmidt, G. (2023). *Devenir chercheur en management: De la thèse au premier poste*. Collection Recherche. Vuibert.
- Lautrey, J. (1984). Diversité comportementale et développement cognitif. *Psychologie française*.

- Lave, J., & Wenger, E. (1991). *Situated learning: Legitimate peripheral participation*. Cambridge university press.
- Le Boterf, G. (1994). De la compétence. *Essai sur un attracteur étrange*, 1994, 16-18.
- Le Breton, C., & van den Bussche, P. (2023). *Des formes dans la thèse en gestion: digression anatomique* (No. hal-04450547).
- Lee R.M. (1993), *Doing research on sensitive topics*, London, Sage Publications.
- Lee, R. M., & Renzetti, C. M. (1993). *Researching sensitive topics* (pp.3-13). London: Sage.
- Lee, V. E., & Burkam, D. T. (2003). Dropping out of high school: The role of school organization and structure. *American educational research journal*, 40(2), 353-393.
- Lehr, C. A., & Lange, C. M. (2003). Alternative schools serving students with and without disabilities: What are the current issues and challenges?. *Preventing School Failure: Alternative Education for Children and Youth*, 47(2), 59-65.
- Lemaire, S., & Lespinasse, S. (2013). La socialisation professionnelle des orthophonistes en situation transculturelle. *Le cas de l'île de La Réunion, mémoire d'orthophonie, Université Claude Bernard, Lyon*.
- Lemire, L., & Martel, G. (2007). *L'approche systémique de la gestion des ressources humaines: Le contrat psychologique des relations d'emploi dans les administrations publiques du XXI siècle*. Presses de l'Université du Québec.
- Lessard, C., Canisius Kamanzi, P., & Larochelle, M. (2013). Le rapport au métier des enseignants canadiens: le poids relatif de la tâche, des conditions d'enseignement et des rapports aux élèves et à l'équipe-école. *Éducation et sociétés*, (2), 155-171.
- Levine, K. J., & Hoffner, C. A. (2006). Adolescents' conceptions of work: What is learned from different sources during anticipatory socialization?. *Journal of Adolescent Research*, 21(6), 647-669.
- Levitt, B., & March, J. G. (1988). Organizational learning. *Annual review of sociology*, 14(1), 319-338.
- Lewicki, R. J. (1981). Organizational seduction: Building commitment to organizations. *Organizational Dynamics*, 10(2), 5-21.
- Lin, L., Cai, X., & Yin, J. (2021). Effects of mentoring on work engagement: Work meaningfulness as a mediator. *International Journal of Training and Development*, 25(2), 183-199.
- Lincoln, Y. S., & Guba, E. G. (2000). The only generalization is: There is no generalization. *Case study method*, 27-44.
- Linton, R. (1936). *The study of man: An introduction*.
- Little, B. R., Salmela-Aro, K., & Phillips, S. D. (Eds.). (2017). *Personal project pursuit: Goals, action, and human flourishing*. Psychology Press.
- Locufier, A. (2015). Rôle des pratiques de recrutement et d'intégration et de la qualité de vie au travail sur la réussite de l'entrée organisationnelle du nouvel embauché: vers un modèle descriptif et explicatif multifactoriel? Thèse de Doctorat. Université de Bordeaux.
- Locufier, A., Laberon, S., & Lagabriele, C. (2011). Santé psychologique et qualité de vie au travail.
- Lorenzi-Cioldi, F. (2002). *Les représentations des groupes dominants et dominés: Collections et agrégats*. Presses universitaires de Grenoble.
- Louis, M. R. (1980). Surprise and sense making: What newcomers experience in entering unfamiliar organizational settings. *Administrative Science Quarterly*, 25(2), 226-251.

- Louis, M. R., Posner, B. Z., & Powell, G. N. (1983). The availability and helpfulness of socialization practices. *Personnel Psychology*, 36(4), 857-866. <https://doi.org/10.1111/j.1744-6570.1983.tb00515.x>
- Maalouf, A. (1998). *Les identités meurtrières*. Éditions Grasset.
- MacMillan-Capehart, M. (2004). A configurational framework for diversity: Socialization and culture. *Personnel Review*, 34(4), 488-503.
- Mahé De Boislandelle, H. (1998). GRH en PME: universalité et contingences: essai de théorisation. *Revue internationale PME*, 11(2), 11-30.
- Maisonneuve, O., & Girardeau, C. (2011). Élever les qualifications et soutenir les atouts économiques en Poitou-Charentes. *Décimal, Insee Poitou-Charentes*, 311.
- Maizeray, L., Sauvage, F., & Swamberger, Y. (2020). Les apprentis et le sentiment d'inclusion: un levier pour une marque employeur en adéquation avec les attentes des apprentis dans une optique de fidélisation. *31e Congrès AGRH*.
- Major, D. A., & Kozlowski, S. W. (1997). Newcomer information seeking: Individual and contextual influences. *International Journal of Selection and Assessment*, 5(1), 16-28.
- Malik, A., & Manroop, L. (2017). Recent immigrant newcomers' socialization in the workplace: Roles of organizational socialization tactics and newcomer strategies. *Equality, Diversity and Inclusion: An International Journal*, 36(5), 382-400. <https://doi.org/10.1108/EDI-11-2016-0083>
- Malo, C., & Sarmiento, J. (2010). Décrocher ou s'accrocher socialement. Rêves socioprofessionnels des jeunes en difficultés de comportement. *Sociétés et jeunesses en difficulté. Revue pluridisciplinaire de recherche*, (9).
- Malochet, V. (2011). La socialisation professionnelle des policiers municipaux en France. *Déviance et société*, (3), 415-438.
- Mannheim K. (1990). *Le problème des générations*, Paris, Nathan, 123 p.
- Mansour, J. B. (2014). La gestion de l'incertitude durant l'entrée organisationnelle: étude longitudinale sur 12 mois auprès des nouvelles recrues de quatre centres hospitaliers universitaires du Canada. Thèse de Doctorat, Université du Québec à Montréal.
- Marcotte, J., Lachance, M. H., & Lévesque, G. (2012). Pleins Feux sur la Persévérance et le Raccrochage. *Canadian Journal of Education/Revue canadienne de l'éducation*, 34(4), 135-157.
- Martineau, S. (2008). L'identité professionnelle et l'insertion professionnelle: essai de problématique. *Formation et profession*, 15(1), 40-43.
- Martineau, S., Portelance, L., & Presseau, A. (2009). La socialisation au travail comme indicateur de développement professionnel: Analyse des approches basées sur la mesure. *Questions vives recherches en éducation*, Vol.5 n°11, 243-258. <https://doi.org/10.4000/questionsvives.614>
- Masdonati, J. (2007). *La transition entre école et monde du travail: préparer les jeunes à l'entrée en formation professionnelle* (Vol. 137). Peter Lang.
- Massé, L., Lanaris, C., & Carignan, S. (2004). Les classes à paliers. Une formule de services de courte durée pour les élèves présentant des troubles du comportement. *Diversité*, 8(1), 83-93.
- McDonald, J., & Mitra, R. (Eds.). (2019). *Movements in Organizational Communication Research: Current Issues and Future Directions*. Routledge.

- McMillan, A., & Lopez, T. B. (2001). Socialization and acculturation: Organizational and individual strategies toward achieving PO fit in a culturally diverse society. *The Mid-Atlantic Journal of Business*, 37(1), 19.
- Mead, G. H. (1934). *Mind, Self, and Society*. Chicago: University of Chicago Press.
- Mead, G. H. (1963). L'esprit, le soi et la société. *Revue française de sociologie*, 4(2), 224.
- Meara, H. (1974). Honor in dirty work: The case of American meat cutters and Turkish butchers. *Sociology of Work and Occupations*, 1(3), 259-283.
- Mebarki, L.(2019). Le rôle des communautés de pratique dans la socialisation organisationnelle des nouveaux entrants. @GRH, n°30(1), 77. <https://doi.org/10.3917/grh.191.0077>
- Méda, D., & Vennat, F. (Eds.). (2004). *Le travail non qualifié : permanences et paradoxes*. Paris, Éditions la Découverte.
- Meglino, B. M., & Ravlin, E. C. (1998). Individual values in organizations: Concepts, controversies, and research. *Journal of management*, 24(3), 351-389.
- Meglino, B. M., Denisi, A. S., & Ravlin, E. C. (1993). Effects of previous job exposure and subsequent job status on the functioning of a realistic job preview. *Personnel psychology*, 46(4), 803-822.
- Merton, R. (1957). The role-set: Problems in sociological theory. *British Journal of Sociology*, 8.
- Merton, R. K. (1997). *Éléments de théorie et de méthode sociologique*. Paris: Armand Colin/Masson.
- Mignerey, J. T., Rubin, R. B., & Gorden, W. I. (1995). Organizational entry: An investigation of newcomer communication behavior and uncertainty. *Communication Research*, 22(1), 54-85.
- Miles, M. B., & Huberman, A. M. (1984). Drawing valid meaning from qualitative data: Toward a shared craft. *Educational researcher*, 13(5), 20-30.
- Miles, M. B., & Huberman, A. M. (1994). *Qualitative data analysis: An expanded sourcebook*. sage.
- Miles, M. B., & Huberman, A. M. (2003). *Analyse des données qualitatives*. De Boeck Supérieur.
- Miller, V. D., & Jablin, F. M. (1991). Information seeking during organizational entry: Influences, tactics, and a model of the process. *Academy of Management Review*, 16(1), 92-120.
- Mintzberg, H. (1979). *The structure of organizations*. Englewood Cliffs, NJ: Prentice Hall.
- Montargot, N. (2013). Les Meilleurs Ouvriers de France : Des professionnels en perpétuelle quête d'excellence: *Humanisme et Entreprise*, n° 311(1), 61-72. <https://doi.org/10.3917/hume.311.0061>
- Montargot, N. (2017). L'accompagnement vers l'emploi de jeunes à faible capital scolaire initial dans le pays du Chablais. *Management & Avenir*, 98(8), 117. <https://doi.org/10.3917/mav.098.0117>
- Montargot, N., & Saboune, K. (2014). Gérer la diversité dans les organisations par la connaissance des attentes individuelles : Le cas des jeunes à faible capital scolaire initial: *Management & Avenir*, N° 74(8), 15-32. <https://doi.org/10.3917/mav.074.0015>
- Moore, W. E. (1969). Occupational Socialization. In Goslin (Ed.), *Handbook of Socialization Theory and Research* (pp. 861-883). Russell Sage Publication, Rand McNally et Co.
- Moreau G. (2003). *Le monde apprenti*, La Dispute, Paris.
- Moreau, G. (2016). L'apprenti et son maître. *Recherche & formation*, 83, 19-31. <https://doi.org/10.4000/rechercheformation.2692>
- Morrison, E. W. (1993a). Longitudinal study of the effects of information seeking on newcomer socialization. *Journal of Applied Psychology*, 78(2), 173-183.

- Morrison, E. W. (1993b). Newcomer information seeking: Exploring types, modes, sources, and outcomes. *Academy of Management Journal*, 36(3), 557-589.
- Morrison, E. W. (1995). Information usefulness and acquisition during organizational encounter. *Management Communication Quarterly*, 9(2), 131-155.
- Morrison, E. W. (2002). Newcomers' relationships: The role of social network ties during socialization. *Academy of Management Journal*, 45(6), 1149-1160.
- Morrison, E. W., & Bies, R. J. (1991). Impression management in the feedback-seeking process: A literature review and research agenda. *Academy of Management Review*, 16(3), 522-541.
- Morrison, E. W., & Milliken, F. J. (2000). Organizational silence: A barrier to change and development in a pluralistic world. *Academy of Management Review*, 25(4), 706-725.
- Morrison, E. W., & Phelps, C. C. (1999). Taking charge at work: Extrarole efforts to initiate workplace change. *Academy of Management Journal*, 42(4), 403-419.
- Mortimer, J. T., & Lorence, J. (1979). Work experience and occupational value socialization: A longitudinal study. *American Journal of Sociology*, 84(6), 1361-1385.
- Muchielli, A. (2006). Les processus intellectuels fondamentaux sous-jacents aux techniques et méthodes qualitatives. *Conférence au Colloque international « recherche qualitative : Bilan et prospective »*. Béziers, 27- 29 juin 2006.
- Musca, G. (2006). Une stratégie de recherche processuelle : L'étude longitudinale de cas enchâssés. *M@n@gement*, 9(3), 153. <https://doi.org/10.3917/mana.093.0153>
- Myers, K. K., Jahn, J. L., Gailliard, B. M., & Stoltzfus, K. (2011). Vocational anticipatory socialization (VAS): A communicative model of adolescents' interests in STEM. *Management Communication Quarterly*, 25(1), 87-120
- Natanson, J. (2007). L'école, facteur d'exclusion ou d'intégration?. *Le Portique. Revue de philosophie et de sciences humaines*.
- Nelson, D. L., & Quick, J. C. (1991). Social support and newcomer adjustment in organizations: Attachment theory at work? *Journal of Organizational Behavior*, 12, 543-554.
- Nguyen, Q., Kuntz, J. R., Näswall, K., & Malinen, S. (2016). Employee resilience and leadership styles: The moderating role of proactive personality and optimism. *New Zealand Journal of Psychology (Online)*, 45(2), 13.
- Nicholson, N. (1984). A theory of work role transitions. *Administrative Science Quarterly*, 29(2), 172-191.
- Nicholson, N., & West, M. A. (1988). *Managerial job change: Men and women in transition*. Cambridge University Press.
- Nicole-Drancourt, C., & Roulleau-Berger, L. (2001). *Les jeunes et le travail: 1950-2000*.
- Nishii, L. H., & Rich, R. E. (2014). Creating inclusive climates in diverse organizations. In B. M. Ferdman & B. R. Deane (Eds.), *Diversity at work: The practice of inclusion* (205–228). Jossey-Bass.
- Njegovan, B. R., Vukadinović, M. S., & Duđak, L. (2017). Contribution to the research of organizational socialization: The importance of interviews in anticipatory stage. *JEEMS Journal of East European Management Studies*, 22(2), 169-198.
- Noël, A. (2012). *Conduite d'une recherche : mémoires d'un directeur*. JFD Éditions.
- Oakley A. (1981), Interviewing women, a contradiction in terms, In H. Roberts (éds.), *Doing feminist research*, Routledge Kegan Paul, Londres.
- OCDE (2013). *Regards sur l'éducation 2013 : panorama*. Paris : éditions de l'OCDE.

- Oh, S. Y. (2018). Socialization tactics and youth worker adjustment: the mediating roles of fit perceptions. *Career Development International*, 23(4), 360-381.
- Oiry, E. (2005). Qualification et compétence: deux sœurs jumelles?. *Revue française de gestion*, (5), 13-34.
- Oiry, E., Bidart, C., Brochier, D., Garnier, J., Gilson, A., Longo, M. E., Mendez, A., Mercier, D., Pascal, A., Perocheau, G., & Tchobanian, R. (2010). Propositions pour un cadre théorique unifié et une méthodologie d'analyse des trajectoires des projets dans les organisations: *Management & Avenir*, 36(6), 84-107. <https://doi.org/10.3917/mav.036.0084>
- Ortlieb, R., & Ressi, E. (2022). From refugee to manager? Organisational socialisation practices, refugees' experiences and polyrhythmic socialisation. *European Management Review*. <https://doi.org/10.1111/emre.12500>
- Ostroff C., Kozlowski S.W.J. (1993). The Role of Mentoring in the Information Gathering Processes of Newcomers during Early Organizational Socialization, *Journal of Vocational Behavior*, 42, 170-183.
- Ostroff, C., & Kozlowski, S. W. J. (1992). Organizational socialization as a learning process: The role of information acquisition. *Personnel Psychology*, 45, 849-874.
- Pagis, J. & Quijoux, M. (2019). Des ressorts aux incidences biographiques du travail: Socialisation professionnelle et circulations dispositionnelles. *Terrains & travaux*, 34, 5-18.
- Parker, S. K., & Collins, C. G. (2010). Taking stock: Integrating and differentiating multiple proactive behaviors. *Journal of Management*, 36(3), 633-662.
- Parker, S. K., & Wang, Y. (2015). Helping people to 'make things happen': A framework for proactivity at work (No 1). 10(1), 15.
- Parker, S. K., Williams, H. M., & Turner, N. (2006). Modeling the antecedents of proactive behavior at work. *Journal of Applied Psychology*, 91(3), 636-652. <https://doi.org/10.1037/0021-9010.91.3.636>
- Parlier, M. (2003), « Qualification et compétence », in Allouche, J. et al., *Encyclopédie des ressources humaines*, Vuibert, pp. 216-223.
- Parsons, T. (1937). The structure of. *Social Action*, 491.
- Pearl, R., & Bryan, T. (1992). Students' expectations about peer pressure to engage in misconduct. *Journal of Learning Disabilities*, 25(9), 582-585.
- Pelletier, D. (2004), *L'approche orientante. La clé de la réussite scolaire et professionnelle*, Sainte-Foy (Québec), Septembre éditeur.
- Pennaforte, A. (2023, October). Relation individu-organisation et comportements proactifs de socialisation des neuroatypiques: le cas des Hauts Potentiels Intellectuels (HPI). In *AGRH 2023*.
- Peretti, J.M. (1999), *Dictionnaire des ressources humaines*, Vuibert.
- Peretz, H. (2004). *Les méthodes en sociologie: l'observation* (p. 123). Paris: La découverte.
- Perez, C. M. (2011). *Apprendre et Appartenir La socialisation ouvrière à l'aune des apprentissages professionnels, sociologie comparée des ateliers de construction métallique et d'une grande entreprise d'aéronautique*. Thèse de Doctorat, Université Paris VIII Vincennes-Saint Denis.
- Périer, P. (2009). Une génération sans l'autre?. Allongement des études et nouvelles configurations relationnelles et identitaires dans les familles ouvrières immigrées. *Cahiers de la recherche sur l'éducation et les savoirs*, (8), 37-52.

- Perls, F.S. 1973 *The Gestalt Approach and Eyewitness to Therapy*, Ben Lomond, CA : Science and Behavior Books.
- Perrenoud, P. (1995). *Métier d'élève et sens du travail scolaire*(p. 57). Paris: Esf.
- Perrot S. (2005). L'individu et l'organisation : Une approche par le concept de socialisation, *16e Conférence de l'AGRH, Paris Dauphine*, 1-27.
- Perrot, S. (2000). *L'entrée dans l'entreprise des jeunes diplômés: une approche en termes de tensions de rôles*. Thèse de doctorat, soutenue à l'Université Paris Dauphine.
- Perrot, S. (2004). Jeunes diplômés: comprendre les intentions de départ des nouveaux embauchés. *La Revue des Sciences de Gestion*, (206), 25-40.
- Perrot, S. (2008). Évolution du niveau de socialisation organisationnelle selon l'ancienneté : Une analyse des premiers mois dans l'entreprise. *M@n@gement*, 11(3), 231. <https://doi.org/10.3917/mana.113.0231>
- Perrot, S. (2009a). Échelles de mesure de la socialisation organisationnelle : État de l'art et perspectives. *Management international*, 13(4), 115-127. <https://doi.org/10.7202/038589ar>
- Perrot, S. (2009b). Les relations entre tactiques de socialisation et adéquations perçues. *Revue de gestion des ressources humaines*, 72(2), 13. <https://doi.org/10.3917/grhu.072.0013>
- Perrot, S., & Campoy, E. (2009). Développement d'une échelle de mesure de la socialisation organisationnelle : une approche croisée entre processus et contenu. *Revue de Gestion des Ressources Humaines*.
- Perrot, S., & Jaidi, Y. (2014). Comportements proactifs de socialisation : À la recherche des déterminants individuels communs. *Management & Avenir*, 70(4), 135. <https://doi.org/10.3917/mav.070.0135>
- Perrot, S., & Roussel, P. (2009). La socialisation par l'organisation : Entre tactiques et pratiques. *Revue de gestion des ressources humaines*, 73(3), 2. <https://doi.org/10.3917/grhu.073.0002>
- Pettigrew, A. M. (1977). Strategy formulation as a political process. *International studies of management & organization*, 7(2), 78-87.
- Pettigrew, A. M. (1979). On studying organizational cultures. *Administrative science quarterly*, 24(4), 570-581.
- Pettigrew, A. M. (1985). Contextualist research and the study of organizational change processes. *Research methods in information systems*, 1, 53-78.
- Pettigrew, A. M. (1987). *Context and action in the transformation of the firm*.
- Pettigrew, A. M. (1990). Longitudinal field research on change: Theory and practice. *Organization Science*, 1(3), 267-292
- Pettigrew, A. M. (1997). What is a processual analysis? *Scandinavian Journal of Management*, 13(4), 337-348.
- Pettigrew, A. M. (2011). Scholarship with Impact. *British Journal of Management*, 22(3).
- Peugny, C. (2013). *Le destin au berceau. Inégalités et reproduction sociale*. Seuil.
- Piaget, J. (1965). *L'explication en sociologie, Études Sociologiques*. Paris : Droz.
- Piaget, J. (1967). *Logique et connaissance scientifique*. Gallimard.
- Pichonnaz D., Toffel K. (2018). Pour une analyse dispositionnelle des pratiques professionnelles, *Émulations*, 25, 7-21.
- Pickett, C. L., Bonner, B. L., & Coleman, J. M. (2002). Motivated self-stereotyping: Heightened assimilation and differentiation needs result in increased levels of positive and negative self-stereotyping. *Journal of Personality and Social Psychology*, 82(4), 543.

- Pinçon, M., & Rendu, P. (1986). Un ouvrier désenchanté. *Actes de la recherche en sciences sociales*, 62(1), 93-99.
- Pinell, P., & Zafiroopoulos, M. (1983). *Un siècle d'échecs scolaires*. Paris: Éditions Ouvrières.
- Podolny, J. M., & Baron, J. N. (1997). Resources and relationships: Social networks and mobility in the workplace. *American sociological review*, 673-693.
- Point, S. (2018). Chapitre 15. L'analyse des données qualitatives: voyage au centre du codage.. *Les méthodes de recherche du DBA*, 273-294.
- Pollock, T. G., & Bono, J. E. (2013). Being Scheherazade: The Importance of Storytelling in Academic Writing. *Academy of Management Journal*, 56(3), 629-634. <http://dx.doi.org/10.5465/amj.2013.4003>
- Porter, L. W., Lawler, E. E., & Hackman, J. R. (1975). *Behavior in Organizations*. New York: McGraw-Hill.
- Potvin, P. (2015). Décrochage scolaire: dépistage et intervention. *Les cahiers dynamiques*, (1), 50-57.
- Potvin, P., & Dimitri, M. M. (2012). Les déterminants de la réussite et du décrochage scolaires et les types d'élèves à risque (p. 1-10). *Québec: Centre de Transfert pour la Réussite Éducative du Québec*.
- Poulet-Coulibando, P. (2000). Qu'est-ce qu'un sortant non qualifié?. *Education et formations*, (57), 7-9.
- Poullaouec, T. (2010). Le diplôme, arme des faibles. Les familles ouvrières et l'école. *Lectures, Les livres*.
- Pralong, J. (2009). La génération Y au travail: un péril jeune. https://www.researchgate.net/profile/Jean-Pralong/publication/267850060_LA_GENERATION_Y_AU_TRAVAIL_UN_PERIL_JEUNE/links/54bd34b40cf218d4a16a22bc/LA-GENERATION-Y-AU-TRAVAIL-UN-PERIL-JEUNE.pdf
- Pralong, J. (2010). L'image du travail selon la génération Y: Une comparaison intergénérationnelle conduite sur 400 sujets grâce à la technique des cartes cognitives. *Revue internationale de psychosociologie*, 16(2), 109-134.
- Préel, B. (2000). *Le choc des générations*. Édition la découverte.
- Préel, B. (2005). Une mise au monde. *Diversité*, 141(1), 15-16.
- Preteur, Y., Hugon, M., & Villatte, A. (2009). Expérience scolaire et image de soi chez des enfants de 6-7 ans. Approche différenciée selon les milieux de vie et l'éducation familiale et scolaire. *Psychologie & éducation*, (1), 43-55.
- Printz, A. (2020). L'inclusion : clarification d'un champ notionnel. *Mots. Les langages du politique*, 122, 75-92.
- Proteau, L. (2003). L'invention d'une nouvelle catégorie de classement et d'action : la déscolarisation, ses spécialités et ses dispositifs. *Cahiers de la recherche sur l'éducation et les savoirs*, 2, 99-122.
- Pryen, S. (1999). La prostitution: analyse critique de différentes perspectives de recherche. *Déviance et société*, 23(4), 447-473.
- Raoul, B. (2002). Un travail d'enquête à l'épreuve du terrain ou « l'expérience de terrain » comme relation en tension. *Études de communication, langages, information, médiations*, (25), 87-103.

- Rapin, J., & Gendron, S. (2022). Le réalisme critique : la valeur de sa réflexion ontologique et épistémologique pour la créativité méthodologique pour la créativité méthodologique en faveur d'une transformation plus juste des structures. *Recherches qualitatives*, 26, pp. 67-81.
- Raynaud J. P. (2006). Les mauvaises fréquentations: *Et si les parents avaient raison ? Enfances et Psy*, 31, 107-118.
- Reichers, A. E. (1987). An interactionist perspective on newcomer socialization rates. *Academy of Management Review*, 12(2), 278-287.
- Reichers, A. E., Wanous, J. P., & Steele, K. (1994). Design and Implementation Issues in Socializing (and Resocializing) Employees. *Human Resource Planning*, 17(1), 17-24.
- René, J. F. (1993). La jeunesse en mutation. D'un temps social à un espace social précaire. *Sociologie et sociétés*, 25(1), 153-171.
- Rind, B. (2007). The power of persona. *The pragmatic marketer*. 5(4), 18-22.
- Riordan, C. M., Weatherly, E. W., Vandenberg, R. J., & Self, R. M. (2001). The effects of pre-entry experiences and socialization tactics on newcomer attitudes and turnover. *Journal of Managerial Issues*, 13(2), 159-176.
- Rispal, M. H. (2002). Le positionnement de la méthode de cas dans le cadre des études qualitatives. *Perspectives marketing*, 39-58.
- Riutort, P. (2013). La socialisation: Apprendre à vivre en société. Dans : , P. Riutort, *Premières leçons de sociologie* (pp. 63-74). Paris, Presses Universitaires de France.
- Robert, A. D. & Bouillaguet, A. (1997). *L'analyse de contenu*. Presses universitaires de France.
- Roberts, B. W., Wood, D., & Smith, J. L. (2005). Evaluating five factor theory and social investment perspectives on personality trait development. *Journal of Research in Personality*, 39(1), 166-184.
- Robertson A., Collerette P. (2005). L'abandon scolaire au secondaire : prévention et interventions. *Revue des sciences de l'éducation*, 31(3), p. 687-707.
- Roché, S. (2001). *La délinquance des jeunes*. Le Seuil, Paris.
- Rodriguez L.-F. (2010). *Preventing Dropout and Promoting Engagement Among Latino Middle and High School Students : Towards a Framework for Understanding and Action*. California Association of Latino Superintendents and Administrators (CALSA). University of California Los Angeles, CA.
- Romelaer, P. (2005). Chapitre 4. L'entretien de recherche. Dans : , P. Roussel & F. Wacheux (Dir), *Management des ressources humaines: Méthodes de recherche en sciences humaines et sociales*(pp. 101-137). Louvain-la-Neuve: De Boeck Supérieur. <https://doi.org/10.3917/dbu.rouss.2005.01.0101>
- Rose, J. (2008). La formation est-elle un atout décisif pour l'accès à l'emploi?. In *Paul JJ. Et Rose J. Les relations formation-emploi en 55 questions*, 151-156.
- Rouleau-Berger, L. (1991). *La ville intervalle: jeunes entre centre et banlieue* (p. 211). Editions Méridiens-Klincksieck.
- Royer, I., & Zarlowski, P. (2007). Le design de la recherche. *Méthodes de recherche en management*, 143-172.
- Rumberger, R. W. (2001, January 13). Why students drop out of school and what can be done. Paper presented at the conference "Dropouts in America: How Severe is the Problem? What Do We Know about Intervention and Prevention?", Harvard University.

- Rumberger, R. W., & Lim, S. A. (2008). Why students drop out of school: A review of 25 years of research. <https://www.issuelab.org/resources/11658/11658.pdf>
- Saboune, K. (2012). *Réflexions sur la réussite de l'insertion professionnelle : Contribution à l'étude des attentes des jeunes sans qualification. Le cas des formations de la région Poitou-Charentes*. Thèse de gestion, Université de Poitiers, 318.
- Saboune, K. (2016). Contribution à l'audit du contrat psychologique chez les jeunes sans qualification en formation. *Question(s) de Management*, 2(13), 11-22.
- Sabri O., Manceau D., et Pras B. (2010), Taboo : an underexplored concept in marketing, *Recherche et Application en Marketing*, 25(1), 59-85.
- Saks, A. M., & Ashforth, B. E. (1997). Socialization Tactics and Newcomer Information Acquisition. *International Journal of Selection and Assessment*, 5(1), 48-61. <https://doi.org/10.1111/1468-2389.00044>
- Saks, A. M., & Gruman, J. A. (2011). Getting newcomers engaged : The role of socialization tactics. *Journal of Managerial Psychology*, 26(5), 383-402. <https://doi.org/10.1108/02683941111139001>
- Saks, A. M., & Gruman, J. A. (2012). Les pratiques de socialisation dans les firmes entrepreneuriales et conservatrices. In C. R. Wanberg (Ed.), *The Oxford handbook of organizational socialization* (p. 360). New York, NY: Oxford University Press.
- Saks, A. M., Gruman, J. A., & Cooper-Thomas, H. (2011). The neglected role of proactive behavior and outcomes in newcomer socialization. *Journal of Vocational Behavior*, 79(1), 36-46.
- Saks, A. M., Uggerslev, K. L., & Fassina, N. E. (2007). Socialization tactics and newcomer adjustment : A meta-analytic review and test of a model. *Journal of Vocational Behavior*, 70(3), 413-446. <https://doi.org/10.1016/j.jvb.2006.12.004>
- Sandberg, J. (2005). How do we justify knowledge produced within interpretive approaches?. *Organizational research methods*, 8(1), 41-68.
- Santor, D. A., Messervey, D., & Kusumakar, V. (2000). Measuring peer pressure, popularity, and conformity in adolescent boys and girls: Predicting school performance, sexual attitudes, and substance abuse. *Journal of youth and adolescence*, 29, 163-182.
- Sarnin, P., Bobillier-Chaumon, M., Cuvillier, B. & Grosjean, M. (2012). Intervenir sur les souffrances au travail : acteurs et enjeux dans la durée. *Bulletin de psychologie*, 519, 251-261. <https://doi.org/10.3917/bupsy.519.0251>
- Savoie-Zajc, L. (2000). *La recherche qualitative: Enjeux épistémologiques et méthodologiques*.
- Savoie-Zajc, L. (2019). Les pratiques des chercheurs liées au soutien de la rigueur dans leur recherche: une analyse d'articles de Recherches qualitatives parus entre 2010 et 2017. *Recherches qualitatives*, 38(1), 32-52.
- Scarduzio, J. A., Real, K., Slone, A., & Henning, Z. (2018). Vocational anticipatory socialization, self-determination theory, and meaningful work: Parents' and children's recollection of memorable messages about work. *Management Communication Quarterly*, 32(3), 431-461.
- Schehr, S. (2000). Processus de singularisation et formes de socialisation de la jeunesse. *Lien social et Politiques*, (43), 49-58.
- Schein E. (1978), *Career dynamics : Matching individual and organizational needs*, Adison Wesley Publishing Co.
- Schein E.H. (1971). The individual, the organization, and the career : A conceptual scheme. *Journal of Applied Behavioral Science*, 7(4), 401-426.

- Schein, E. H. (1968). Organizational Socialization and the Profession of Management. *Industrial Management Review*, 9(2), 1-16.
- Schein, E. H. (1971b). Occupational socialization in the professions: The case of the role innovation. *Journal of Psychiatric Research*, 8, 521-530.
- Schein, E. H. (1988). Organizational socialization and the profession of management. *Sloan Management Review*, 53-65.
- Schrodt, P., Cawyer, C. S., & Sanders, R. (2003). An examination of academic mentoring behaviors and new faculty members' satisfaction with socialization and tenure and promotion processes. *Communication Education*, 52(1), 17-29.
- Scott, S. G., & Bruce, R. A. (1994). Determinants of innovative behavior: A path model of individual innovation in the workplace. *Academy of management journal*, 37(3), 580-607.
- Seibert, S. E., Kraimer, M. L., & Crant, J. M. (2001). What do proactive people do? A longitudinal model linking proactive personality and career success. *Personnel psychology*, 54(4), 845-874.
- Settoon, R. P., & Adkins, C. L. (1997). Newcomer socialization: The role of supervisors, coworkers, friends and family members. *Journal of business and psychology*, 11, 507-516.
- Sewell, W. H. (1980). *Gens de métier et révolution: Le langage du travail de l'Ancien Régime à 1848*. Paris: Aubier.
- Shore, L. M., Randel, A. E., Chung, B. G., Dean, M. A., Ehrhart, K. H., & Singh, G. (2011). Inclusion and diversity in work groups: A review and model for future research. *Journal of Management*, 37, 1262–1289.
- Shore, L. M., Cleveland, J. N., & Sanchez, D. (2018). Inclusive workplaces: A review and model. *Human Resource Management Review*, 28, 176–189.
- Sirota, R. (1988). Les classes populaires et l'école primaire. *Diversité*, 75(1), 29-31.
- Slaughter, J. E., & Zickar, M. J. (2006). A New Look at the Role of Insiders in the Newcomer Socialization Process. *Group & Organization Management*, 31(2), 264-290. <https://doi.org/10.1177/1059601104273065>
- Snyder, M., (1974). Self-Monitoring of Expressive Behavior. *Journal of Personality and Social Psychology*, 30 (4), 526-537.
- Sonnentag, S. (2003). Recovery, work engagement, and proactive behavior: a new look at the interface between nonwork and work. *Journal of applied psychology*, 88(3), 518.
- Sorignet, P. E. (2004). Sortir d'un métier de vocation: le cas des danseurs contemporains. *Sociétés contemporaines*, (56), 111-132.
- Sparks, J. R., & Schenk, J. A. (2006). Socialization communication, organizational citizenship behaviors, and sales in a multilevel marketing organization. *Journal of Personal Selling & Sales Management*, 26(2), 161-180.
- Strauss, A., & Corbin, J. (1990). *Basics of qualitative research*. Sage publications.
- Strauss, K., Griffin, M. A., & Rafferty, A. E. (2009). Proactivity directed toward the team and organization: The role of leadership, commitment and role-breadth self-efficacy. *British journal of management*, 20(3), 279-291.
- Sutton, R. I., & Louis, M. R. (1987). How selecting and socializing newcomers influences insiders. *Human Resource Management*, 26, 347-361.
- Tannenbaum, S. I., Mathieu, J. E., Salas, E., & Cannon-Bowers, J. A. (1991). Meeting trainees' expectations : The influence of training fulfilment on the development of commitment, self-efficacy, and motivation. *Journal of Applied Psychology*, 76, 759-769.

- Taormina, R. J. (1994). The organizational socialization inventory. *International Journal of Selection and Assessment*, 2(3), 133-145.
- Taormina, R. J. (1997). Organizational Socialization: A multi-domain, continuous process model. *International Journal of Selection and Assessment*, 5(1), 29-47.
- Taormina, R. J. (2004). Convergent validation of two measures of organizational socialization. *International Journal of Human Resource Management*, 15(1), 76-94.
- Tapia, C. (1994). *Intégrer les jeunes dans l'entreprise*. Paris, France : Les Éditions d'organisation.
- Tassigny, L. (2024). Paradoxes d'une communauté de pratique face au défi de l'inclusion des décrocheurs scolaires : Le cas des Compagnons du Devoir et du Tour de France. @GRH.
- Tassigny, L., Abonneau, D. & Perrot, S. (2022). Quels déterminants des tactiques de socialisation ? Le cas des Compagnons du Devoir et du Tour de France. *Question(s) de management*, 38, 81-104. <https://doi.org/10.3917/qdm.218.0081>
- Taylor, S. E., Pham, L. B., Rivkin, I. D., & Armor, D. A. (1998). Harnessing the imagination: Mental simulation, self-regulation, and coping. *American psychologist*, 53(4), 429.
- Thiétart, R.-A. (2003). *Méthodes de recherche en management*. Collection gestion sup, 550 p.
- Thin D. (1998), *Quartiers populaires. L'école et les familles*, Lyon, Presses Universitaires de Lyon.
- Thomas, H. D., & Anderson, N. (1998). Changes in newcomers' psychological contracts during organizational socialization: A study of recruits entering the British Army. *Journal of Organizational Behavior: The International Journal of Industrial, Occupational and Organizational Psychology and Behavior*, 19(S1), 745-767.
- Tièche Christinat, C. (2015). Des alliances pour accrocher: un défi lancé au sein d'un dispositif vaudois destiné à des élèves en situation de décrochage. *Les cahiers dynamiques*, (1), 127-133.
- Tornau, K., & Frese, M. (2013). Construct clean-up in proactivity research: A meta-analysis on the nomological net of work-related proactivity concepts and their incremental validities. *Applied Psychology*, 62(1), 44-96.
- travail des nouveaux embauchés : rôle de la socialisation organisationnelle. In P. Desrumaux, A.M. Vonthron, & S.Pohl (Eds.), *Qualité de vie, risques et santé au travail* (pp. 81-92). Paris : L'Harmattan.
- Turchick Hakak, L., Holzinger, I., & Zikic, J. (2010). Barriers and paths to success: Latin American MBAs' views of employment in Canada. *Journal of Managerial Psychology*, 25(2), 159-176.
- Tuttle, M. (2002). A Review and Critique of Van Maanen and Schein's "Toward a Theory of Organizational Socialization" and Implications for Human Resource Development. *Human Resource Development Review*, 1(1), 66-90.
- Van de Ven, A. H. (1992). Suggestions for studying strategy process: A research note. *Strategic Management Journal*, 13(Summer), 169-188.
- Van Dyne, L., & LePine, J. A. (1998). Helping and voice extra-role behaviors: Evidence of construct and predictive validity. *Academy of Management journal*, 41(1), 108-119.
- Van Maanen J. (1975). Police socialization : A longitudinal examination of job attitudes in an urban police department. *Administrative Science Quarterly*, 20, 207-228.
- Van Maanen J. (1978). People processing : Strategies of organizational socialization. *Organizational Dynamics*, 7, 18-36.
- Van Maanen J., Barley S.R. (1984). Occupational communities : Culture and control in organizations. *Research in Organizational Behavior*, 6, 287-365.

- Van Maanen, J. (1976). Breaking in: Socialization to work. In R. Dubin (Ed.), *Handbook of work, organization, and society* (pp. 67-130). Rand McNally.
- Van Maanen, J., & Schein, E. H. (1979). Toward a theory of organizational socialization. *Research in Organizational Behavior*, 1, 209-264.
- Van Zanten, A. (2001). *L'école de la périphérie : scolarité et ségrégation en banlieue*. Paris, France : PUF. DOI : 10.3917/puf.vanza.2012.01
- Vernières, M. (1993). *Formation emploi: enjeu économique et social*. Paris : Éditions Cujas.
- Veyrié, N. (2017). Enjeux épistémologiques et éthiques d'une recherche qualitative pluridisciplinaire sur les «demandes d'euthanasie» formulées auprès des professionnels de la santé. *Recherches qualitatives*, 36(2), 8-28.
- Veyrunes, P., Gal-Petitfaux, N., & Durand, M. (2009). Configurations of activity: From the coupling of individual actions to the emergence of collective activity. A study of mathematics teaching situation in primary school. *Research papers in Education*, 24(1), 95-113.
- Vincens, J. (1997). L'insertion professionnelle des jeunes. À la recherche d'une définition conventionnelle. *Formation emploi*, 60(1), 21-36.
- Virgos, J. (2020). *Socialisation professionnelle des animateurs jeunesse : Une approche processuelle et compréhensive*. Thèse soutenue à l'Université de Toulouse.
- Wacheux, F. (1996). *Méthodes qualitatives de recherches en gestion*. Economica.
- Wacheux, F. (2005). Compréhension, explication et action du chercheur dans une situation sociale complexe. In P. Roussel & F. Wacheux (Eds.), *Management des ressources humaines: Méthodes de recherche en sciences humaines et sociales* (pp. 9-30). Paris, France: De Boeck.
- Walgrave, L. (1992). *Délinquance systématisée des jeunes et vulnérabilité sociétale*. Genève : Éditions Médecine et Hygiène ; Paris : Méridiens Klincksieck.
- Wanberg, C. R., & Kammeyer-Mueller, J. D. (2000). Predictors and outcomes of proactivity in the socialization process. *Journal of applied psychology*, 85(3), 373.
- Wanlin, P. (2007). L'analyse de contenu comme méthode d'analyse qualitative d'entretiens : Une comparaison entre les traitements manuels et l'utilisation de logiciels. *Recherches qualitatives*, hors-série, 3, 243-272.
- Wanous, J. P. (1980). *Organizational Entry: Recruitment, Selection, Orientation, and Socialization of Newcomers*. Addison-Wesley.
- Wanous, J. P., Reichers, A. E., & Malik, S. D. (1984). Organizational socialization and group development: Toward an integrative perspective. *Academy of management review*, 9(4), 670-683.
- Wasserman, I. C. (2014). Strengthening interpersonal awareness and fostering relational eloquence. In B. M. Ferdman & B. R. Deane (Eds.), *Diversity at work: The practice of inclusion* (128–154). Jossey-Bass/Wiley.
- Waung, M. (1995). The effects of self regulatory coping orientation on newcomer adjustment and job survival. *Personnel Psychology*, 48, 633-650.
- Weber, M. (1971). *Économie et Société, tome I* (J. Freund et al., Trans.). Paris, France : Plon
- Weiss, H.-M. (2002). Deconstructing job satisfaction: Separating evaluations, beliefs, and affective experiences. *Human Resource Management Review*, 22, 173-194.
- Wenger, E., McDermott, R., & Snyder, W. M. (2002). Seven principles for cultivating communities of practice. *Cultivating Communities of Practice: a guide to managing knowledge*, 4, 1-19.

- Werbel, J. D., & Johnson, D. J. (2001). The use of person–group fit for employment selection: A missing link in person–environment fit. *Human Resource Management: Published in Cooperation with the School of Business Administration, The University of Michigan and in alliance with the Society of Human Resources Management*, 40(3), 227-240.
- Wesson, M. J., & Gogus, C. I. (2005). Shaking hands with a computer: An examination of two methods of organizational newcomer orientation. *Journal of applied psychology*, 90(5), 1018.
- Wheeler, S. (1976). The structure of formally organized socialization settings. In O.G. Brim & S. Wheeler (Eds.), *Socialization after childhood: Two essays* (pp. 51-116). Huntington.
- Wu, C.-H., Parker, S.K. & de Jong, J.P.J. (2014). Need for cognition as an antecedent of individual innovation behavior. *Journal of Management*, 40,1511–1534. doi.org/10.1177/0149206311429862
- Wu, C.H & Li, W.D. (2016). Individual differences in proactivity: a developmental perspective. In: Parker, Sharon K. and Bindl, Uta K., (eds.) *Proactivity at Work: Making Things Happen in Organizations*. Routledge, New York, USA. ISBN 9781848725638
- Yin, R. K. (1981). The case study crisis: Some answers. *Administrative Science Quarterly*, 26(1), 58-65.
- Yin, R. K. (2003). *Case Study Research: Design and Methods*. Thousand Oaks, CA: Sage Publications.
- Yvon, F., & Durand, M. (2012). *Réconcilier recherche et formation par l'analyse de l'activité*. De Boeck,.
- Zahrly, J., & Tosi, H. (1989). The differential effect of organizational induction process on early work role adjustment. *Journal of Organizational Behavior*, 10(1), 59-74.
- Zarifian, P. (2004). La logique compétence, un enjeu de société. *Débat organisé par le CIBC de Nîmes*
- Zemke, R.; Raines, C. & Filipczak, B. (2000). *Generations at Work: Managing the Clash of Veterans, Boomers, Xers, and Nexters in Your Workplace*, New York: AMACOM.
- Zikic, J. (2015). Skilled migrants' career capital as a source of competitive advantage: Implications for strategic HRM. *The International Journal of Human Resource Management*, 26(10), 1360-1381.

Sitographie

- AOCDTF. (2021). Rapport annuel 2021.
- AOCDTF. (2023). Rapport moral des Assises, 2023.
- CEREQ. (2004). Quand l'école est finie. Récupéré sur <https://www.cereq.fr/sites/default/files/2018-09/5f64e59f3b93e650013f30222d622797.pdf>
- DEPP. (2014). Les notes d'informations de la DEPP. Récupéré sur <https://www.education.gouv.fr/les-notes-d-information-de-la-depp-89612>
- INSEE. *Sorties précoces du système scolaire*. Récupéré sur <https://www.insee.fr/fr/statistiques/3281681?sommaire=3281778#consulter>
- Le Conseil de l'Emploi, des Revenus et de la Cohésion sociale (2008) Enquête FQP 2003 : <https://www.strategie.gouv.fr/sites/strategie.gouv.fr/files/atoms/files/coe-avis-formation-professionnelle-avril-2008.pdf>
- Medef. (1998). Objectif compétences. In Journées Internationales de la Formation (Tome 2, p. 68).

Ministère de l'Éducation nationale. L'obligation de formation des 16-18 ans. Récupéré sur <https://www.education.gouv.fr/l-obligation-de-formation-des-16-18-ans-306954#>

Ministère de l'Éducation nationale. L'obligation de formation des 16-18 ans. Récupéré sur <https://www.education.gouv.fr/l-obligation-de-formation-des-16-18-ans-306954#:~:text=L%27obligation%20de%20formation%20permet,en%20éducation%20ni%20en%20formation>

Ministère de l'Éducation nationale. La lutte contre le décrochage scolaire. Récupéré sur <https://www.education.gouv.fr/la-lutte-contre-le-decrochage-scolaire-7214>

Ministère de l'Éducation nationale. La lutte contre le décrochage scolaire. Récupéré sur <https://www.education.gouv.fr/la-lutte-contre-le-decrochage-scolaire-7214>

Ministère du Travail et de l'Emploi. (Date de consultation). Présentation des lauréats de la 2e vague de l'appel à projets 100% Inclusion. Récupéré sur <https://travail-emploi.gouv.fr/archives/archives-presse/archives-communiques-de-presse/article/presentation-des-laureats-de-la-2e-vague-de-l-appel-a-projets-100-inclusion>

Ministère du Travail et de l'Emploi. 100% Inclusion : un appel à projets au bénéfice des jeunes et demandeurs d'emploi. Récupéré sur <https://travail-emploi.gouv.fr/actualites/l-actualite-du-ministere/article/100-inclusion-un-appel-a-projets-au-benefice-des-jeunes-et-demandeurs-d-emploi>

Ministère du Travail et de l'Emploi. Bilan PIC mi-parcours. Récupéré sur <https://travail-emploi.gouv.fr/IMG/pdf/bilan-pic-mi-parcours.pdf>

Ministère du Travail et de l'Emploi. Le Plan d'investissement dans les compétences. Récupéré sur <https://travail-emploi.gouv.fr/le-ministere-en-action/pic/>

Ministère du Travail et de l'Emploi. Mesures pour les jeunes : contrat d'engagement jeune. Récupéré sur <https://travail-emploi.gouv.fr/emploi-et-insertion/mesures-jeunes/contrat-engagement-jeune/>

Ministère du Travail et de l'Emploi. Plan d'investissement dans les compétences, appel à projets. Récupéré sur https://travail-emploi.gouv.fr/IMG/pdf/appel_a_projets_-_100_inclusion.pdf

Ministère du Travail et de l'Emploi. Rapport d'analyse des pratiques au service des parcours intégrés dans le cadre des appels à projets 100 % Inclusion et Intégration Professionnelle des Réfugiés. Récupéré sur https://www.extranet-acteurs-competences.emploi.gouv.fr/upload/docs/application/pdf/2023-02/rapport_de_capitalisation.pdf

OCDE. (2012). Regards sur l'éducation 2012. Récupéré sur <https://www.oecd-ilibrary.org/docserver/eag-2012-fr.pdf?expires=1715352433&id=id&accname=guest&checksum=991850F9DE3A6BD9583942FA97C1B6D8>

Troisième rapport du comité scientifique de l'évaluation du Plan d'investissement dans les compétences (Novembre 2022). Récupéré sur <https://dares.travail-emploi.gouv.fr/sites/default/files/616f7a757ed28ba50327277f520ffe2e/Troisième%20Rapport%20CS-%20PIC.pdf>

LISTE DES ANNEXES

ANNEXE 1 : DETAIL DES ENTRETIENS REALISES AVEC LES BENEFICIAIRES	593
ANNEXE 2 : DETAIL DES ENTRETIENS REALISES AVEC LES AGENTS SOCIALISATEURS	600
ANNEXE 3 : NOMBRE (ET %) DE JEUNES SUIVIS EN REGION SELON LES PERIODES D'INTEGRATION ET LES PROFILS IDENTIFIES.	602
ANNEXE 4 : GUIDE D'ENTRETIEN DE POSITIONNEMENT DES PROFILS	603
ANNEXE 5 : GUIDE D'ENTRETIEN A DESTINATION DES BENEFICIAIRES DU 100% INCLUSION.....	604
ANNEXE 6 : DETAILS DE L'ENSEMBLE DES ENTRETIENS REALISES AU SEIN DES DIFFERENTES REGIONS.....	612
ANNEXE 7 : EXEMPLE DE GRILLE D'OBSERVATION PDL 12/04/2022.....	617
ANNEXE 8 : DETAIL DES OBSERVATIONS REALISEES	621
ANNEXE 9 : TABLEAU D'OCCURRENCE DES COMPORTEMENTS PROACTIFS SELON LES TYPES D'AGENTS SOCIALISATEURS.	626
ANNEXE 10 : TEMPORALITE DES DIFFERENTS PROJETS REGIONAUX DU 100% INCLUSION ET LEURS ACTEURS	627
ANNEXE 11 : PROFILS DES REFERENTS REGIONAUX	628
ANNEXE 12 : CONTENU DES DISPOSITIFS REGIONAUX.....	630
ANNEXE 13 : OBJECTIFS QUANTITATIFS DE BENEFICIAIRES ACCUEILLIS SELON LES REGIONS	639
ANNEXE 14 : RESEAU RELATIONNEL AUTOUR DU PROJET « 100% INCLUSION »	640
ANNEXE 15 : NUMEROS DE JEUNES CONCERNES PAR LA SITUATION SELON SON PROFIL ET SA REGION D'APPARTENANCE	642
ANNEXE 16 : NOMBRE DE JEUNES CONCERNES PAR LES SITUATIONS DE TENSION SELON LE PROFIL ET LA REGION D'APPARTENANCE	643
ANNEXE 17 : NUMEROS DE JEUNES CONCERNES PAR LES DIFFERENTS TYPES DE SORTIES DANS LA TRAJECTOIRE.	643
ANNEXE 18 : DETAILS DES JEUNES CONCERNES PAR LES DIFFERENTES TRAJECTOIRES EN FONCTION DE LEURS PROFILS ET REGIONS.	644
ANNEXE 19 : NOMBRE DE JEUNES CONCERNES PAR LES DIFFERENTES TRAJECTOIRES EN FONCTION DE LEURS PROFILS ET REGIONS	645
ANNEXE 20 : SCHEMATISATION GLOBALE DES TRAJECTOIRES DE SOCIALISATION DES JEUNES EN SITUATION DE DECROCHAGE.....	646

LISTE DES VIGNETTES

VIGNETTE 1 : KEVIN, NOTRE PERSONA.....	67
VIGNETTE 2 : JOUR 1 DES ENTRETIENS SEMI-DIRECTIFS AVEC LES BENEFICIAIRES	303
VIGNETTE 3 : JOUR 2 DES ENTRETIENS SEMI-DIRECTIFS AVEC LES BENEFICIAIRES	305
VIGNETTE 4 : EXEMPLE D'UN JEUNE AU PROFIL ACCOMPAGNE.....	374
VIGNETTE 5 : EXEMPLE D'UN JEUNE AU PROFIL AUTONOME	375
VIGNETTE 6 : EXEMPLE D'UN JEUNE AU PROFIL NOUVEL ARRIVANT.....	376
VIGNETTE 7 : EXEMPLE D'UN JEUNE AU PROFIL INSEPARABLE	377
VIGNETTE 8 : EXEMPLES DE TRAJECTOIRES « AUTOROUTE »	472
VIGNETTE 9 : EXEMPLES DES TRAJECTOIRES « ITINERAIRE BIS ».....	477
VIGNETTE 10 : EXEMPLES DES TRAJECTOIRES « DEPARTEMENTALE ».....	483
VIGNETTE 11 : EXEMPLES DES TRAJECTOIRES « VOIE SANS ISSUE ».....	489
VIGNETTE 12 : EXEMPLES DES TRAJECTOIRES « CHEMIN DE RANDONNEE »	497

LISTE DES ENCADRES

ENCADRE ABDUCTIF 1 : LA SOCIALISATION PRIMAIRE DES JEUNES EN SITUATION DE DECROCHAGE SCOLAIRE	80
ENCADRE ABDUCTIF 2 : LA SOCIALISATION PROFESSIONNELLE	110
ENCADRE ABDUCTIF 3 : LA SOCIALISATION ORGANISATIONNELLE DANS LA TRAJECTOIRE DE SOCIALISATION	130
ENCADRE ABDUCTIF 4 : LES ACTEURS ET LEURS ACTIONS DANS LA TRAJECTOIRE DE SOCIALISATION	144
ENCADRE ABDUCTIF 5 : L'EVALUATION DE LA REUSSITE ET DE L'ECHEC DE SOCIALISATION ORGANISATIONNELLE	212
ENCADRE METHODOLOGIQUE 1.....	339
ENCADRE METHODOLOGIQUE 2.....	365
ENCADRE METHODOLOGIQUE 3.....	399
ENCADRE METHODOLOGIQUE 4.....	442
ENCADRE METHODOLOGIQUE 5 : PRECISIONS QUANT AUX DONNEES EN NOTRE POSSESSION POUR L'ETUDE DES TRAJECTOIRES.....	456

LISTE DES FIGURES

FIGURE 1 : SORTIES PRECOCES DU SYSTEME SCOLAIRE DES 18-24 ANS EN FRANCE DE 2006 A 2022	16
FIGURE 2 : PUBLIC CIBLE DU « 100% INCLUSION »	19
FIGURE 3 : SE FORMER CHEZ LES COMPAGNONS DU DEVOIR. GRAPHIQUE ISSU DU RAPPORT ANNUEL 2021 DE L'AOCDTF	42
FIGURE 4 : CAPTURES D'ECRAN ISSU DU TWITTER DES COMPAGNONS LORS DE L'ELECTION DE CHRISTIAN PONS	51
FIGURE 5 : LES OBJECTIFS DES COMPAGNONS POUR L'ANNEE 2022	52
FIGURE 6 : LES ETAPES DU PROGRAMME « 100% INCLUSION »	56
FIGURE 7 : CERCLES D'ACCOMPAGNEMENTS AUTOUR DES BENEFICIAIRES	58
FIGURE 8 : PLAN DE NOTRE CADRAGE THEORIQUE	74
FIGURE 9 : SCHEMATISATION DE NOTRE CADRAGE THEORIQUE	74
FIGURE 10 : ZOOM SUR LA SOCIALISATION PRIMAIRE ET PROFESSIONNELLE	78
FIGURE 11 : ZOOM SUR LA SOCIALISATION ORGANISATIONNELLE	128
FIGURE 12 : LA CONSTRUCTION D'UN COMPORTEMENT PROACTIF (INSPIRE DE CHAUME ET AL., 2020)	182
FIGURE 13 : CHOIX RELATIFS A L'ETUDE DE LA SOCIALISATION DANS LE CAS D'UNE ORGANISATION ATYPIQUE, LES COMPAGNONS DU DEVOIR	246
FIGURE 14 : SCHEMATISATION FINALE DE LA REVUE DE LA LITTERATURE ET IDENTIFICATIONS DE NOS QUESTIONS DE RECHERCHE	253
FIGURE 15 : RESUME DE NOS DIFFERENTES QUESTIONS DE RECHERCHE	261
FIGURE 16 : NOTRE POSITIONNEMENT EPISTEMOLOGIQUE REVISITE	281
FIGURE 17 : VERS L'ANALYSE DE LA CONCEPTION DE LA REUSSITE OU DE L'ECHEC DES TRAJECTOIRES DE SOCIALISATION	339
FIGURE 18 : MODELISATION DE NOS RESULTATS SUR LA DEFINITION DE LA REUSSITE ET DE L'ECHEC DE SOCIALISATION	363
FIGURE 19 : VERS L'ANALYSE DES PROFILS ET COMPORTEMENTS DES NOUVEAUX ENTRANTS DANS LA TRAJECTOIRE DE SOCIALISATION	365
FIGURE 20 : COMPORTEMENTS MOBILISES PAR LES NOUVEAUX ENTRANTS CORRESPONDANT AU PROFIL « ACCOMPAGNE »	392
FIGURE 21 : COMPORTEMENTS MOBILISES PAR LES NOUVEAUX ENTRANTS CORRESPONDANT AU PROFIL « AUTONOME »	393
FIGURE 22 : COMPORTEMENTS MOBILISES PAR LES NOUVEAUX ENTRANTS CORRESPONDANT AU PROFIL « NOUVEL ARRIVANT »	393
FIGURE 23 : COMPORTEMENTS MOBILISES PAR LES NOUVEAUX ENTRANTS CORRESPONDANT AU PROFIL « INSEPARABLE »	394
FIGURE 24 : VERS L'ANALYSE DES COMPORTEMENTS DES AGENTS SOCIALISATEURS DANS LA TRAJECTOIRE DE SOCIALISATION	399
FIGURE 25 : PROCESSUS DE SOCIALISATION SELON LES COMPORTEMENTS DES AGENTS SOCIALISATEURS	434
FIGURE 26 : RESUME DES COMPORTEMENTS DES AGENTS SOCIALISATEURS	439
FIGURE 27 : VERS L'ANALYSE DES TRAJECTOIRES DE SOCIALISATION	441
FIGURE 28 : RESUME DES SITUATIONS DE TENSION DANS LA TRAJECTOIRE DE SOCIALISATION	455
FIGURE 29 : TRAJECTOIRE « AUTOROUTE »	469
FIGURE 30 : TRAJECTOIRE « ITINERAIRE BIS »	475
FIGURE 31 : TRAJECTOIRE « DEPARTEMENTALE »	480
FIGURE 32 : TRAJECTOIRE « VOIE SANS ISSUE »	486
FIGURE 33 : TRAJECTOIRE « CHEMIN DE RANDONNEE »	493
FIGURE 34 : POSITIONNEMENT DES TRAJECTOIRES DE SOCIALISATION	503
FIGURE 35 : COMPOSITION DE LA SOCIALISATION POLYRYTHMIQUE	506

LISTE DES TABLEAUX

TABLEAU 1 : RESUME DES PRATIQUES ET EXEMPLES CONCRETS (INSPIRE DE LACAZE ET PERROT, 2010).....	158
TABLEAU 2 : LES TACTIQUES DE SOCIALISATION ORGANISATIONNELLES DE VAN MAANEN ET SCHEIN (1979)	160
TABLEAU 3 : TYPOLOGIE DES STRATEGIES DE SOCIALISATION EN TROIS DIMENSIONS (JONES, 1986)	163
TABLEAU 4 : SYNTHESE DES DEFINITIONS DES TACTIQUES ORGANISATIONNELLES	164
TABLEAU 5 : REFLEXION DE VAN MAANEN ET SCHEIN QUANT AUX CHOIX DES TACTIQUES ORGANISATIONNELLES	169
TABLEAU 6 : PROFILS DES EMPLOYES SELON LA NATURE ET LA QUALITE DE L'EXPERIENCE PRECEDENTE.....	175
TABLEAU 7 : COMPORTEMENTS PROACTIFS SELON LES DIFFERENTES ETUDES	186
TABLEAU 8 : LES STRATEGIES D'AJUSTEMENT COOPER-THOMAS ET AL. (2012).....	189
TABLEAU 9 : LE RYTHME DE SOCIALISATION SELON REICHERS (1987)	207
TABLEAU 10 : RESUME DES APPROCHES DE LA SOCIALISATION ORGANISATIONNELLE	210
TABLEAU 11 : RESUME DES SIMILITUDES ENTRE LA SOCIALISATION ORGANISATIONNELLE ET PROFESSIONNELLE	241
TABLEAU 12 : LES DIFFERENTES APPROCHES EPISTEMOLOGIQUES (INSPIRE D'AVENIER ET THOMAS, 2012)	276
TABLEAU 13* : LES CRITERES DE VALIDITE DE L'APPROCHE INTERPRETATIVE SELON SANDBERG (2005).....	282
TABLEAU 14 : CAS ENCHASSES ETUDIES	291
TABLEAU 15 : RECAPITULATIF DES DIFFICULTES, MENACES ET SOLUTIONS ADOPTEES FACE AU PUBLIC SENSIBLE	309
TABLEAU 16 : COMPARATIF DES CONCEPTIONS DE LA REUSSITE ET DE L'ECHEC DE SOCIALISATION DES JEUNES EN SITUATION DE DECROCHAGE	340
TABLEAU 17 : INDICATEURS DE PROFILS VERSION 1	366
TABLEAU 18 : INDICATEURS RELATIFS A LA PROJECTION METIER	367
TABLEAU 19 : INDICATEURS DE PROFILS VERSION 2.....	368
TABLEAU 20 : PROFILS DES JEUNES NOUVEAUX ENTRANTS	373
TABLEAU 21 : POSITIONNEMENT DES JEUNES INTERROGES DANS NOTRE ETUDE SELON LES PROFILS ET REGIONS	378
TABLEAU 22 : INDICATEURS RELATIFS A LA PROJECTION METIER	382
TABLEAU 23 : PROFILS RELATIFS A LA SOCIALISATION AU METIER ANTICIPEE REELLE ET PERÇUE	382
TABLEAU 24 : RECAPITULATIF DES COMPORTEMENTS DES NOUVEAUX ENTRANTS ET LEURS FINALITES ASSOCIEES	391
TABLEAU 25 : LES COMPORTEMENTS AYANT POUR FINALITE LA NON-DISCRIMINATION, SELON LES AGENTS SOCIALISATEURS	404
TABLEAU 26 : LES COMPORTEMENTS AYANT POUR FINALITE LA CONSTRUCTION D'UNE RELATION DE CONFIANCE, SELON LES AGENTS SOCIALISATEURS	406
TABLEAU 27 : LES COMPORTEMENTS AYANT POUR FINALITE LA TRANSMISSION DES REGLES, SELON LES AGENTS SOCIALISATEURS	410
TABLEAU 28 : LES COMPORTEMENTS AYANT POUR FINALITE LA COMPREHENSION DU PROFIL ET DES BESOINS DES NOUVEAUX ENTRANTS, SELON LES AGENTS SOCIALISATEURS.....	413
TABLEAU 29 : LES COMPORTEMENTS AYANT POUR FINALITE LA COMPREHENSION DU SOUHAIT PROFESSIONNEL, SELON LES AGENTS SOCIALISATEURS	415
TABLEAU 30 : LES COMPORTEMENTS AYANT POUR FINALITE L'ADAPTATION DES PARCOURS AUX PROFILS DES JEUNES, SELON LES AGENTS SOCIALISATEURS	420
TABLEAU 31 : LES COMPORTEMENTS AYANT POUR FINALITE LA MOBILISATION D'AUTRES AGENTS, SELON LES AGENTS SOCIALISATEURS	422
TABLEAU 32 : LES COMPORTEMENTS AYANT POUR FINALITE DE MARQUER L'APPARTENANCE, SELON LES AGENTS SOCIALISATEURS	425
TABLEAU 33 : LES COMPORTEMENTS AYANT POUR FINALITE LA TRANSMISSION DU METIER, SELON LES AGENTS SOCIALISATEURS	427
TABLEAU 34 : LES COMPORTEMENTS AYANT POUR FINALITE D'EVALUER LES COMPORTEMENTS MIS EN ŒUVRE, SELON LES AGENTS SOCIALISATEURS	431
TABLEAU 35 : LES COMPORTEMENTS AYANT POUR FINALITE D'EVALUER LES COMPORTEMENTS MIS EN ŒUVRE PAR LES NOUVEAUX ENTRANTS, SELON LES AGENTS SOCIALISATEURS	432
TABLEAU 36 : RECAPITULATIF DES COMPORTEMENTS DES AGENTS SOCIALISATEURS ET LEURS FINALITES ASSOCIEES	433
TABLEAU 37 : POURCENTAGE DE JEUNES DES DIFFERENTS PROFILS, CONCERNES PAR LES SITUATIONS DE TENSION	457
TABLEAU 38 : POURCENTAGE DE JEUNES AYANT CONNUS CES DIFFERENTES SORTIES AU SEIN DES QUATRE REGIONS.	461
TABLEAU 39 : TYPES DE SORTIES SELON LES DIFFERENTS PROFILS DE JEUNES.....	463
TABLEAU 40 : DECOMPOSITION DE LA TRAJECTOIRE « AUTOROUTE » SELON LES REGIONS ET LES PROFILS CONCERNES	468

TABLEAU 41 : RESULTATS DE LA TRAJECTOIRE « AUTOROUTE »	469
TABLEAU 42 : DECOMPOSITION DE LA TRAJECTOIRE « ITINERAIRE BIS » SELON LES REGIONS ET LES PROFILS CONCERNES	475
TABLEAU 43 : RESULTATS DE LA TRAJECTOIRE « ITINERAIRE BIS »	475
TABLEAU 44 : DECOMPOSITION DE LA TRAJECTOIRE « DEPARTEMENTALE » SELON LES REGIONS ET LES PROFILS CONCERNES	480
TABLEAU 45 : RESULTATS DE LA TRAJECTOIRE « DEPARTEMENTALE »	480
TABLEAU 46 : DECOMPOSITION DE LA TRAJECTOIRE « VOIE SANS ISSUE » SELON LES REGIONS ET LES PROFILS CONCERNES	486
TABLEAU 47 : RESULTATS DE LA TRAJECTOIRE « VOIE SANS ISSUE »	486
TABLEAU 48 : DECOMPOSITION DE LA TRAJECTOIRE « CHEMIN DE RANDONNEE » SELON LES REGIONS ET LES PROFILS CONCERNES	493
TABLEAU 49 : RESULTATS DE LA TRAJECTOIRE « CHEMIN DE RANDONNEE »	493
TABLEAU 50 : REPARTITION DES TRAJECTOIRES SELON LES PROFILS	499
TABLEAU 51 : APPORTS DE LA RECHERCHE SELON NOS QUESTIONS DE RECHERCHE	551

RÉSUMÉ

Cette thèse CIFRE explore les trajectoires de socialisation des jeunes en situation de décrochage scolaire et social, dans le cadre du programme « 100% inclusion » développé au sein des Compagnons du Devoir et du Tour de France.

Nous mobilisons le cadre de la socialisation organisationnelle élargi en faisant appel à la socialisation primaire et professionnelle.

À partir d'une étude de cas unique et longitudinale (161 entretiens et 147h d'observations), quatre profils de décrocheurs sont identifiés : « accompagné, autonome, nouvel arrivant, inséparable » et nous conduisent à relever cinq trajectoires : « autoroute, itinéraire bis, départementale, chemin de randonnée, voie sans issue ».

Cette thèse propose une nouvelle perspective « holistique » de la socialisation organisationnelle en s'éloignant de la conception linéaire et séquentielle et en soulignant l'intérêt de considérer des trajectoires décloisonnées, prenant en considération des publics jusqu'alors peu considérés, les décrocheurs. Elle recommande de construire des dispositifs modulaires en discutant collectivement, en amont, de la définition attribuée à la réussite de la socialisation et en renforçant la formation des agents socialisateurs.

MOTS CLÉS

Socialisation organisationnelle, trajectoires, métier, décrochage scolaire, Compagnons du Devoir

ABSTRACT

This CIFRE thesis explores the socialisation trajectories of young people who have dropped out of school and society, as part of the '100% inclusion' program developed within the Compagnons du Devoir et du Tour de France.

It broadens the framework of organisational socialisation by incorporating primary and professional socialisation.

Based on a single longitudinal case study (161 interviews and 147 hours of observation), four drop-out profiles are identified: 'accompanied, autonomous, newcomer, inseparable', leading us to identify five trajectories: 'motorway, alternative route, B-road, footpath, dead end'.

This thesis proposes a new 'holistic' perspective on organisational socialisation, moving away from the linear and sequential conception and emphasising the interest of considering trajectories that are decompartmentalised, taking into account groups that have previously received little consideration, such as school drop-outs. It recommends building modular systems by discussing collectively, upstream, the definition attributed to successful socialisation and by strengthening the training of socialising agents.

KEYWORDS

Organisational socialisation, trajectories, profession, school dropouts, Compagnons du Devoir