

Une formation qualifiante différée pour les jeunes non diplômés ?

Un éclairage à partir du cheminement professionnel de jeunes sortis du système éducatif en 1998

Marie de Besses, Benoît Cart, Céline Gasquet, Alberto Lopez, Virginie Mora, Philippe Mouy, Elise Verley,
Coordination du rapport : Alberto Lopez

- Les jeunes sortant du système éducatif sans diplôme : un premier regard statistique
- Un regard plus qualitatif sur les trajectoires et la formation différée, avec une centaine d'entretiens semi-directifs
- Six ans après la formation initiale, des jeunes sans diplôme face à une offre de formation qualifiante différée
- Du côté des expériences de formation antérieures
- L'ancrage dans un domaine professionnel
- Une typologie des récits d'insertion
- Une analyse des différences de genre
- Conclusions en vue d'une action publique renforcée

BON DE COMMANDE • à retourner à la librairie du Céreq

Nom, Prénom : _____

Organisme : _____

Adresse : _____

Code postal : _____ Localité : _____



10, place de la Joliette - BP 21321
13567 Marseille Cedex 02
Tél. 04 91 13 28 94 • Fax 04 91 13 28 80
e-mail : antonucci@cereq.fr

Règlement par chèque bancaire ou postal, ou par virement administratif à l'ordre du régisseur de recettes, Librairie du Céreq - Trésorerie générale des Bouches-du-Rhône compte n° 0000 1005 705 - 01

Documents	Exemplaire(s) souhaité(s)	Prix	
RELIEF n°23 ISBN : 978-2-11-096903-3 ISSN : 1763-6213		18 €	Total
Participation aux frais de facturation et de port 4 € ou 6,10 € au-delà de deux publications commandées			Total

Montant total :
 Paiement à joindre à la commande

Total

Une formation qualifiante différée pour les jeunes non diplômés ?

Un éclairage à partir du cheminement professionnel de jeunes
sortis du système éducatif en 1998

éreq

Marie de Besses

Benoît Cart

Céline Gasquet

Alberto Lopez

Virginie Mora

Philippe Mouy

Elise Verley

Coordination du rapport : Alberto Lopez

RELIEF.23

Rapports du Céreq

décembre 2007

Une formation qualifiante différée pour les jeunes non diplômés ?

**Un éclairage à partir du cheminement professionnel de jeunes
sortis du système éducatif en 1998**

Marie de Besses

Benoît Cart

Céline Gasquet

Alberto Lopez

Virginie Mora

Philippe Mouy

Elise Verley

Coordination du rapport : Alberto Lopez

Sommaire

Introduction	5
1. Les jeunes sortant du système éducatif sans diplôme : un premier regard statistique	9
2. Un regard plus qualitatif sur les trajectoires et la formation différée, avec une centaine d'entretiens semi-directifs	25
3. Six ans après la formation initiale, des jeunes sans diplôme face à une offre de formation qualifiante différée	33
4. Du côté des expériences de formation antérieures	45
5. L'ancrage dans un domaine professionnel	63
6. Une typologie des récits d'insertion	79
7. Une analyse des différences de genre	95
Conclusions en vue d'une action publique renforcée	105
Bibliographie	111
Liste des annexes	113

Contexte de la réalisation de l'étude et remerciements

Ce rapport rend compte d'une étude ayant associé la Direction de l'évaluation et de la prospective (DEP) et le Céreq par le biais du département des « Entrées dans la vie active » (DEVA) et de deux centres associés : le Centre lillois d'études et de recherches sociologiques et économiques (CLERSE) et le Laboratoire d'économie de la production et de l'intégration internationale (LEPII).

Un premier rendu a déjà été publié dans une note d'évaluation de la DEP dès mars 2005 et trois communications basées sur cette enquête ont été présentées lors des journées d'analyse longitudinale du marché du travail à Toulouse en mai 2005.

L'initiateur de cette opération a été Claude Sauvageot, qui était alors responsable de la Mission éducation économie emploi et qui face à une demande pressante du cabinet de l'Éducation nationale, avait eu l'idée de mobiliser un échantillon de l'enquête « Génération 98 » pour effectuer des entretiens ouverts auprès de jeunes non diplômés et repérer ainsi leurs « besoins en formation ».

Un projet a ainsi été formalisé avec le DEVA conciliant les délais des commanditaires pour une restitution rapide et un souci de recherche sur plus long terme. Une large équipe de chercheurs a ensuite été constituée en groupe de travail avec :

- du côté de la DEP (Paris) : Claude Sauvageot et Estelle Orivel ;
- du côté du Céreq (Marseille) : Alberto Lopez, Céline Gasquet, Virginie Mora ;
- du côté du CLERSE (Lille) : Benoît Cart et Elise Verley ;
- du côté du LEPII (Grenoble) : Marie de Besses et Philippe Mouy.

Au-delà de ces personnes ayant directement participé au groupe de travail, plusieurs autres chercheurs ou étudiants ont œuvré pour réaliser les entretiens semi-directifs. Il s'agit de Danièle Trancart (DEP), Nathalie Bosse (Psychologue), Laurence Ould Ferhat (Sociologue), Cyril Allègre (Psychologue), Mathilde Dormion et Cécile Guérin-Delaunay (titulaires d'un DEA « changement social »). Leurs entretiens ont parfois été menés dans des conditions difficiles. Qu'ils soient ici remerciés pour leur engagement, la qualité de leur travail et pour leurs restitutions orales et écrites.

Les auteurs du rapport remercient également les jeunes étudiants qui ont retranscrit des entretiens : Aurélie Martin, Guillaume Boris et Emeline Ostermann.

De son côté, Claudia Dhouailly a assuré la gestion logistique, administrative et financière du projet. Toute l'équipe a bénéficié de sa prévoyance et de sa disponibilité ainsi que du concours du secrétariat de Christine Kinderstuth.

Enfin, les auteurs ne sauraient oublier dans leurs remerciements les jeunes qui ont accepté de prendre de leur temps et souvent de se déplacer pour répondre à nos questions et témoigner de leur parcours... en espérant que les éléments de connaissance rassemblés ici inspirent l'action publique en direction de ceux qui semblent aujourd'hui condamnés à la précarité et au chômage.

Introduction

Genèse de l'étude

L'insertion des jeunes sans diplôme : une préoccupation récurrente

Dans une Europe qui entend favoriser l'avènement d'une société de la connaissance, environ 120 000 jeunes sortent encore chaque année du système éducatif français sans diplôme, soit un jeune sur six. Loin de disparaître, ces sorties qu'on pourrait qualifier de « prématurées » ont eu plutôt tendance à stagner depuis le milieu des années quatre-vingt-dix.

Alors même que les objectifs de « 50 % de diplômés de l'enseignement supérieur » s'affirment, cette réalité statistique revient périodiquement interroger la performance du système éducatif et reste comme une épine au pied pour une nation misant sur une élévation des qualifications. Au-delà des politiques éducatives, les difficultés d'insertion croissantes de cette « queue de peloton » viennent également interroger les politiques de l'emploi.

Les dispositifs : trente ans d'histoire

La question de l'insertion professionnelle des jeunes sans diplôme, loin d'être nouvelle, réapparaît de façon périodique dans le débat public. La réponse des politiques publiques à ce problème a également une histoire assez fournie depuis le premier choc pétrolier (voir encadré 1 pour une description plus détaillée des dispositions). On peut ici rappeler le rapport Schwartz (1981) qui a entraîné dans son sillage une série de dispositifs.

Parmi les multiples réponses apportées par les pouvoirs publics, certaines se situent dans le périmètre de l'Éducation nationale, avec notamment le dispositif d'insertion (DIJEN puis MGI¹) ; d'autres se situent en dehors de l'école, avec notamment la création des missions locales et des PAIO² et la succession des dispositifs de « seconde chance » (les stages Granet, le crédit formation individualisé pour les jeunes, le programme PAQuE, TRACE puis CIVIS³...). Une partie de ces dispositifs a été transférée aux Régions, mais jusqu'ici l'État est toujours resté présent.

Difficile dans ces conditions de penser que pendant trente ans rien n'a été fait, même si les moyens affectés aux dispositifs ont pu varier.

Vœux présidentiels de 2004 : retour sur les jeunes au bord du chemin

Il reste qu'en 2004, à la suite d'une annonce présidentielle concernant des mesures pour l'emploi des jeunes et plus précisément des « jeunes au bord du chemin », les cabinets ministériels ont cherché à construire une nouvelle offre de « formation qualifiante différée » pour les jeunes sans diplôme. Pour ce faire, ils ont sollicité le concours de la Direction de l'évaluation et de la prospective et du Centre d'études et de recherches sur les qualifications.

Ce fut le point de départ de cette étude qui a associé des chercheurs implantés non seulement à Paris et à Marseille mais aussi à Lille, à Grenoble et à Lyon.

¹ DIJEN : Dispositif d'insertion des jeunes du ministère de l'Éducation nationale ; MGI : Mission générale d'insertion de l'Éducation nationale.

² PAIO : permanences d'accueil d'information et d'orientation.

³ PAQUE : Préparation active à la qualification et à l'emploi ; TRACE : Trajet d'accès à l'emploi ; CIVIS : Contrat d'insertion dans la vie sociale.

Point de vue sur la formation différée

La demande des ministères aurait pu nous conduire à réexaminer la palette des dispositifs de qualification existants, à vérifier que les jeunes sans diplôme y avaient bien accès et à chercher comment celle-ci pouvait (ou devait) être enrichie. Mais outre que les services du ministère de l'Emploi (notamment la Direction de l'animation et de la recherche des études et des statistiques (DARES)) sont mieux armés pour ce type de diagnostic, il nous est apparu plus pertinent de revenir sur cette notion de « seconde chance ».

La nécessité du diplôme et de la formation : une conviction partagée ?

La question de l'offre d'accompagnement ou de stages (en vue de la qualification) est souvent regardée du point de vue des dispositifs et de leurs logiques propres. Dans la plupart des cas, on considère qu'une formation qualifiante différée, procurant un titre de niveau V sur le marché du travail, apporte un atout indispensable pour les jeunes n'ayant pas atteint ce niveau par la formation initiale. Il s'agit d'un bien vers lequel devraient tout naturellement se tourner sinon tous les non diplômés, du moins tous ceux qui éprouvent des difficultés d'emploi. Le terme de « seconde chance » est de ce point de vue assez illustratif.

Mais jusqu'où cette conviction, à la base des dispositifs de « seconde chance », est-elle partagée par les jeunes ? Quelle peut être l'attitude des jeunes non diplômés face à une éventuelle offre de formation qualifiante ? Comment une telle attitude se construit-elle, évolue-t-elle au fil du temps et des expériences sur le marché du travail ? Comment l'intégration de certaines contraintes rend-elle pertinente ou inutile la formation aux yeux des jeunes, compte tenu de leur environnement et de leur espace de mobilité ?

Ainsi, loin de privilégier ici la thèse traditionnelle du « non accès » à une offre de formation qualifiante différée (qui à l'évidence existe), nous avons plutôt cherché à comprendre pourquoi cette offre ne trouvait pas si souvent preneur chez les jeunes non diplômés. Ce faisant, nous n'étions pas très éloignés de la posture de Claude Dubar (1992), qui situait l'offre de formation postsecondaire à l'articulation entre deux processus hétérogènes : celui par lequel les individus anticipent leur avenir à partir de leur passé et celui par lequel ils entrent en interaction avec les acteurs significatifs (« décideurs ») d'un champ particulier. Pour reprendre des termes plus savants, on se situe ainsi au carrefour entre une « transaction biographique » et une « transaction relationnelle ».

Les opportunités du dispositif des enquêtes Génération du Céreq

Pour mieux comprendre comment l'offre de formation différée s'insère (ou non) dans les cheminements des jeunes sortis du système éducatif sans diplôme, les enquêtes Génération constituent une double opportunité. En effet, d'une part ces enquêtes portent sur des échantillons volumineux de jeunes sortis de formation initiale la même année et permettent un éclairage statistique original sur leurs premières années de vie active. D'autre part, elles permettent de sélectionner des jeunes pour des entretiens semi-directifs selon toute une série de critères.

Ainsi, dans un premier temps, nous nous sommes appuyés sur l'enquête Génération 98 (jeunes sortis du système éducatif en 1998 interrogés en 2001 puis en 2003) pour à la fois préciser les caractéristiques de la population des non diplômés, dresser un bilan d'insertion à trois ans et à cinq ans, et évaluer la fréquence de divers types de formation dans leurs trajectoires (partie 1).

Au-delà de cet éclairage statistique, une centaine d'entretiens semi-directifs ont été réalisés au printemps 2004 pour mieux appréhender dans quelles perspectives se posait (ou non) pour les jeunes la question d'un investissement dans une formation qualifiante. Ces entretiens (auprès de répondants à l'enquête Génération 98 ouverts à de tels entretiens) ont été focalisés sur des jeunes ayant connu quelques expériences d'emploi significatives au cours des trois premières années de vie active sans pour autant être insérés. L'idée était que ces expériences d'emploi pouvaient générer une dynamique changeant l'attitude à l'égard de la formation. Une présentation plus détaillée de ces entretiens figure en partie 2.

Mieux comprendre les postures des jeunes face à une offre de formation

Ce matériau permet dans un premier temps de donner un panorama des postures face à la formation qualifiante différée (partie 3). Si les discours des jeunes révèlent un large éventail d'attitudes, qui vont du refus absolu à un engagement (attesté dans les faits), ils font également ressortir divers « enjeux » associés à

une formation ou à l'obtention d'un diplôme et certains jeunes précisent aussi les « conditions » d'un engagement.

Une fois explicitées, les postures affichées par les jeunes six ans après leur sortie de formation initiale demandent à être interprétées dans une histoire (ou une logique de cheminement) et dans un contexte. Parmi les éléments qui ont pu marquer l'attitude face à une formation, l'expérience scolaire, dans toutes ses composantes, figure en bonne place (partie 4). Mais tous les jeunes sont-ils irrémédiablement marqués par un échec scolaire ? Comment d'autres formations (suivies après l'école) viennent-elles conditionner l'attitude face à une formation qualifiante ?

Pour mieux comprendre les postures (et leur évolution depuis la sortie de l'école), l'examen des cheminements professionnels est intéressant (partie 5). Ces cheminements ont à la fois une dimension objective (avec les opportunités variables sur le marché du travail) et une dimension subjective (avec une relation au travail variable et un ancrage professionnel plus ou moins fort).

Une typologie permet de résumer la diversité des trajectoires scolaires et professionnelles. Elle permet aussi de mieux saisir l'opportunité variable d'une formation qualifiante différée face à une population qui est loin d'être homogène (partie 6).

Enfin, même si les différences entre hommes et femmes ressortent dans tous les chapitres, une lecture transversale permet de mieux comprendre cette dimension sexuée des parcours et des postures (partie 7).

1. Les jeunes sortant du système éducatif sans diplôme : un premier regard statistique

1.1. De qui parlons-nous ?

De plus en plus, les termes de « jeunes sans qualification » et de « jeunes sans diplôme » tendent à être employés indifféremment aussi bien dans les discours des politiques que dans les médias. D'un côté, la loi d'orientation sur l'école de 1989 met en avant la catégorie des « sans qualification » en considérant que l'objectif est que tous les jeunes atteignent la classe terminale d'un CAP ou BEP (en décrochant le diplôme ou non). Mais de l'autre côté, de nombreuses mesures récentes concernant la formation post-initiale tendent à se référer à une autre catégorie : celle des « sans diplôme ». Celle-ci est bien plus large que la précédente puisque ses effectifs sont plus du double des « sans qualification ». Ainsi, on estime qu'environ 155 000 jeunes ont quitté en 1998 le système éducatif sans aucun diplôme ou avec le seul brevet.

Parmi ceux-ci, environ 35 000 ont malgré tout atteint l'année terminale du baccalauréat, et donc le niveau IV de qualification. Cette analyse porte sur les 120 000 individus sans diplôme qui n'ont pas atteint ce niveau d'études. Ils ont pour la plupart (90 %) achevé leur formation initiale entre 17 et 20 ans.

Un arrêt d'études plus ou moins précoce

Environ 24 % sont sortis d'une classe de collège (5^e à 3^e) ou d'une section d'enseignement général et professionnel adapté (SEGPA) mais plus des deux tiers sont sortis vers la vie active après avoir préparé un BEP ou un CAP que ce soit par une voie scolaire (43 %) ou par la voie de l'apprentissage (24 %). Les jeunes ayant préparé ces diplômes de niveau V ont souvent suivi la formation jusqu'à la classe terminale mais les abandons avant cette dernière année représentent quand même un cas de figure qui est loin d'être marginal (25 % des non diplômés). À tous ceux-là, s'ajoutent quelques jeunes non diplômés sortis d'une classe de 2^e ou 1^{ère} générale ou technologique (environ 8 %).

Tableau 1
CLASSE DE SORTIE DES JEUNES NON DIPLÔMÉS

Niveau de sortie	Filière		Total
	Apprentissage	Scolaire	
Classes de SEGPA	0	6	6
5 ^e , 4 ^e , 3 ^e	0	18	18
2 ^{nde} , 1 ^{ère}	0	8	8
1 ^{ère} année CAP-BEP tertiaire	3	8	11
1 ^{ère} année CAP-BEP industriel	5	9	14
CAP-BEP non diplômés industriel	12	14	26
CAP-BEP non diplômés tertiaire	4	13	17
Total	24	76	100

Source : Génération 98, interrogation 2001.

1.2. Qui sont-ils ?

Une majorité d'hommes

La population non diplômée compte plus d'hommes (62 %) que de femmes (38 %). Lorsque les jeunes sont sortis d'une formation professionnelle, la spécialité de formation est fortement sexuée. Les filles sont souvent sorties des filières tertiaires, notamment celles du tertiaire administratif (secrétariat, comptabilité), de la vente, du nettoyage, des carrières sanitaires et sociales ou de l'hôtellerie. De leur côté, les garçons non diplômés ont essentiellement quitté des filières industrielles : électricité, mécanique, carrosserie, bâtiment, soudure, usinage, métiers de bouche. Certains d'entre eux sortent malgré tout de quelques formations tertiaires comme la vente ou la comptabilité.

Du côté des garçons, la répartition entre les différentes spécialités des non diplômés est à peu près la même que celle des diplômés d'un CAP-BEP. En revanche, du côté des filles, les spécialités plurivalentes sanitaires et sociales sont beaucoup moins présentes chez les non diplômées (10 %) que chez les diplômées (30 %). Dans cette filière, les abandons et les échecs à l'examen semblent donc nettement moins fréquents.

Des origines populaires avec une forte composante issue de l'immigration

Du point de vue des origines sociales, le profil de la population non diplômée est voisin de celui des jeunes sortis avec un CAP ou un BEP : une large majorité de jeunes sont issus des milieux populaires (ouvriers ou employés). Les origines ouvrières sont deux à trois fois plus fréquentes chez les jeunes pas ou peu diplômés (33 % des cas) que chez les jeunes diplômés de l'enseignement supérieur (13 % des cas). Seul un jeune non diplômé sur dix est fils d'un cadre moyen ou supérieur.

Mais ce qui caractérise aussi fortement la population non diplômée, ce sont ses origines nationales. En effet, cette population comprend de nombreux jeunes issus de l'immigration extra-européenne et notamment maghrébine, en général des immigrés de deuxième génération. Pour 23 % des jeunes sans diplôme, le père est né hors Europe, contre 11 % chez les jeunes sortis de formation avec un CAP ou un BEP, et 8 % chez les jeunes diplômés de l'enseignement supérieur. Deux tiers de ces jeunes non diplômés issus de l'immigration sont d'origine maghrébine.

Tableau 2
PRINCIPALES SPÉCIALITÉS DE FORMATION INITIALE CHEZ LES JEUNES NON DIPLÔMÉS

Hommes Spécialité de formation (Nomenclature NSF)	Part (%)	Femmes Spécialité de formation (Nomenclature NSF)	Part (%)
Formations générales	23,1	Formations générales	29,8
Électricité, électronique (non c. automatismes, productique)	9,4	Commerce, vente	11,8
Agroalimentaire, alimentation, cuisine	8,5	Secrétariat, bureautique	8,4
Structures métalliques (y. c. soudure, carrosserie)	7,0	Nettoyage, assainissement, protection de l'environnement	6,9
Moteurs et mécanique auto	5,7	Spécialités plurivalentes sanitaires et sociales	6,6
Mécanique générale et de précision, usinage	5,2	Accueil, hôtellerie, tourisme	6,2
Travail du bois et de l'ameublement	4,3	Comptabilité, gestion	6,0
Bâtiment : finitions	3,8	Spécialités pluritechno. matériaux souples	3,5
Comptabilité, gestion	3,3	Coiffure, esthétique et autres spécialités des services aux personnes	3,4
Bâtiment : construction et couverture	3,0		
Commerce, vente	3,0		
Spécialités pluritechno. mécanique-électricité	3,0		

Source : Génération 98, interrogation 2001.

Tableau 3
ORIGINES SOCIALES DES JEUNES NON DIPLÔMÉS

Dernière profession exercée par le père	Effectifs	Part (%)
Agriculteur	3 200	3
Artisan, commerçant, chef d'entreprise	11 500	10
Cadre, ingénieur, profession libérale, professeur	6 400	5
Technicien, agent de maîtrise, profession intermédiaire	5 700	5
Employé	34 100	29
Ouvrier	40 800	34
Non réponse ou père décédé	16 700	14
Total	118 400	100

Source : Génération 98, interrogation 2001.

Tableau 4
ORIGINES NATIONALES DES JEUNES NON DIPLÔMÉS

Pays de naissance du père de l'enquêté	Effectifs	Part (%)
France	84 700	71
Maghreb	18 800	16
Europe	6 400	5
Autres	8 500	7
Total	118 400	100

Source : Génération 98, interrogation 2001.

1.3. Leurs premiers pas sur le marché du travail : 1998-2001

Les jeunes non diplômés connaissent, en moyenne, de sérieuses difficultés d'insertion. En témoignent des taux de chômage qui restent assez élevés même lorsque la conjoncture sur le marché du travail est favorable (voir Epiphane *et alii* 2001). Pour autant, leurs trajectoires sont loin d'être uniformes, et la plupart d'entre eux échappent à ce qu'on pourrait appeler un processus d'exclusion de l'emploi.

Si on se limite aux trois premières années de vie active (période allant de la sortie de formation initiale, en 1998, à la première interrogation de l'échantillon, au printemps 2001), on peut distinguer quatre grands types de trajectoires au regard de la participation à l'emploi et du statut de l'emploi final.

Une participation à l'emploi faible ou inexistante (23 %)

Un premier type se caractérise par une participation à l'emploi faible ou inexistante (moins de six mois). 23 % des jeunes non diplômés sont dans ce cas. Certes, la probabilité de connaître ce type de trajectoire est ici deux fois plus élevée que chez les jeunes sortis avec un CAP ou un BEP (10 %) et même six fois plus élevée que pour les jeunes diplômés de l'enseignement supérieur (4 %).

Mais il reste que, à l'inverse, la plupart des non diplômés ont bien accédé à l'emploi. Cela se vérifie pour les jeunes sortis de formation initiale en 1998 (dans une bonne conjoncture) mais aussi pour les jeunes sortis en 1992 (dans une mauvaise conjoncture). Pour autant, cet accès relativement fréquent à un premier emploi, ne va pas toujours de pair avec une réelle stabilisation sur le marché du travail.

De l'emploi sans durabilité ou sans continuité (28 %)

Un deuxième type de trajectoire se caractérise ainsi par une participation à l'emploi qui, sans être anecdotique, est assez limitée ou/et discontinue. Ainsi, au printemps 2001, 28 % des jeunes non diplômés ont été en emploi pendant plus de six mois mais n'ont pas connu de période continue d'emploi de plus de 18 mois. Cette proportion est voisine de celle observée chez des jeunes plus diplômés.

Un maintien dans l'emploi mais sans statut stable (23 %)

Un troisième type de trajectoire est défini par un maintien dans l'emploi relativement prolongé (de plus de 18 mois continus) mais n'ayant pas (encore ?) abouti à l'acquisition d'un statut stable. Cela peut s'expliquer par un changement d'employeur ou une succession de missions intérimaires. Mais pour une partie des jeunes, le maintien chez un même employeur au-delà des 18 mois (durée légale au-delà de laquelle le passage en CDI s'impose dans le droit commun) ne s'est pas accompagné d'une titularisation ou d'un CDI. Environ 23 % des non diplômés sont dans ce cas ; la proportion est équivalente chez les jeunes sortis avec un CAP-BEP ou même un bac technologique ou professionnel.

Les signes d'une stabilisation (26 %)

Le quatrième type cumule les critères d'une stabilisation dans l'emploi : un maintien dans l'emploi assez long et continu, d'une part ; un statut stable, d'autre part. Au cours des trois premières années de vie active, 26 % des non diplômés ont connu une période continue d'emploi de plus de 18 mois et ont acquis un statut stable (étant embauchés en CDI, ayant intégré la fonction publique ou bien, plus rarement, travaillant comme non salariés). Cette stabilisation en emploi est évidemment plus fréquente chez les jeunes diplômés : 41 % des jeunes sortis avec un CAP ou un BEP sont concernés. Chez les diplômés de l'enseignement supérieur, ce type de trajectoire est majoritaire (56 %).

Au final, les jeunes non diplômés connaissent des débuts de vie active assez différenciés allant d'un non-emploi plus ou moins chronique jusqu'à une participation en emploi relativement continue assortie d'un CDI. Le type de parcours est évidemment lié au niveau auquel les jeunes ont quitté la formation initiale. Ainsi, les sortants de collège connaissent davantage un non-emploi durable que les jeunes ayant entamé une filière professionnelle. Au sein de ces derniers, les jeunes (souvent des filles) sortant des filières tertiaires ont une insertion beaucoup plus difficile que les jeunes (en général, des garçons) issus des filières industrielles. Dans plusieurs spécialités de formation, les jeunes issus de l'apprentissage connaissent une stabilisation dans l'emploi plus fréquente que ceux issus de la voie scolaire (en lycée professionnel). Il reste qu'environ une moitié des jeunes ne se trouve ni totalement hors de l'emploi, ni vraiment stabilisés.

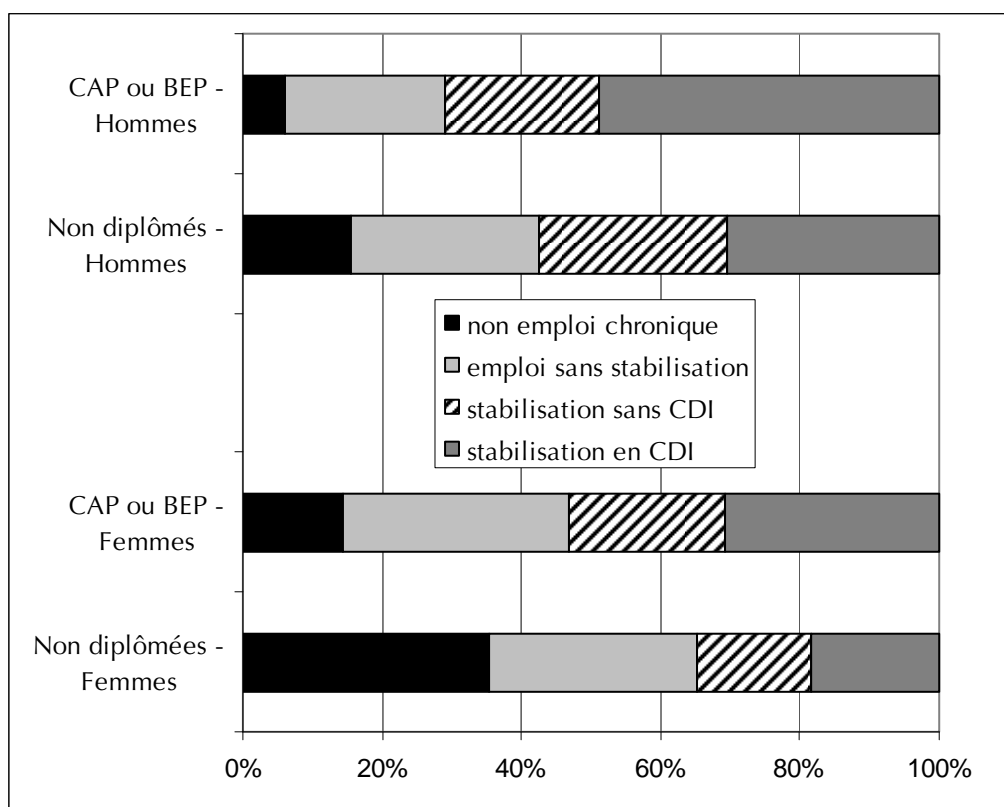
C'est dire que bien souvent la question de la participation à une formation qualifiante différée intervient dans une trajectoire où, sans être inexistante, la participation à l'emploi est loin d'être régulière et garantie.

Tableau 5
STABILISATION EN EMPLOI PAR NIVEAU DE FORMATION SUR LA PÉRIODE 1998-2001 (EN %)

Niveau de formation	Type de trajectoires 1998-2001				Total
	Non-emploi chronique	Emploi sans stabilisation	Stabilisation sans CDI	Stabilisation en CDI	
Non diplômé	23	28	23	26	100
CAP ou BEP	10	27	22	41	100
Bac non diplômé	8	33	21	38	100
Bac pro et techno	6	26	20	48	100
Bac+1, bac+2 non diplômé	10	33	22	35	100
Diplômé du supérieur	4	25	15	56	100
Ensemble de la Génération 98	9	28	19	44	100

Source : Génération 98, interrogation 2001.

Graphique 1
TRAJECTOIRES MASCULINES ET FÉMININES SUR 1998-2001



Source : Génération 98, interrogation 2001.

1.4. Place de la formation post-initiale en tout début de vie active

Les dispositifs permettant à des jeunes non diplômés d'accéder à une formation qualifiante différée sont assez nombreux. L'offre de formation (qu'elle soit directement qualifiante ou qu'elle soit préparatoire à une formation qualifiante) est abondante et diversifiée. Au-delà, plusieurs dispositions ont également développé une offre d'accompagnement en direction de jeunes peu ou pas diplômés (voir encadré 1).

Comment cette offre apparaît-elle dans les trajectoires des jeunes ?

L'enquête Génération 98 permet de livrer quelques premiers éléments statistiques reposant sur les déclarations des jeunes eux-mêmes.

Évidemment, l'intensité et la forme du recours à la formation post-initiale sont étroitement liées aux types de parcours.

Une reprise d'études presque inexistante

La formation post-initiale peut prendre une première forme : la reprise d'études à temps plein dans un établissement scolaire ou universitaire. Cette voie est marginale. Au total, moins de 3 % des jeunes ont repris des études entre juin 1999⁴ et le printemps 2001. La reprise d'études va souvent de pair avec un non-emploi prolongé, surtout lorsqu'elle est durable⁵.

La voie de l'alternance : 10 % l'ont tentée

Lorsqu'ils ont trouvé un employeur, les jeunes non diplômés ont pu se former et acquérir un diplôme dans le cadre d'un contrat d'alternance. De fait, environ 10 % des jeunes ont mentionné soit un contrat de qualification (6 %), soit un contrat d'apprentissage (3 %), soit un autre contrat en alternance. On remarque que le passage par un contrat de qualification est un peu moins fréquent que chez les jeunes sortis avec un CAP-BEP ou un baccalauréat professionnel. Cela confirme une certaine sélectivité de ce dispositif, en tout cas en tout début de vie active.

Pour les jeunes non diplômés, le passage par un contrat en alternance va plutôt de pair avec des trajectoires où la participation à l'emploi est assez conséquente mais sans stabilisation au printemps 2001. Le contrat d'alternance est encore souvent en cours à cette date. Toutefois environ 18 % des bénéficiaires de ces contrats ont abouti en 2001 à une stabilisation de statut, avec au final un CDI.

La formation continue des salariés en entreprise : moins que les autres

Les jeunes non diplômés ont également pu trouver une occasion de se former dans le cadre de « formations organisées par l'entreprise ». Au-delà de la formation d'ajustement (à l'arrivée dans le poste), 7 % des jeunes ont participé à une telle formation. Ce taux est nettement plus faible que celui des jeunes sortis avec un CAP ou un BEP (12 %) et quatre fois moindre que celui des jeunes diplômés de l'enseignement supérieur (32 %). Les inégalités des salariés devant la formation continue se trouvent ici une fois de plus illustrées.

Au total, que ce soit via une formation en alternance ou une formation organisée par l'entreprise, l'accès à une qualification reconnue reste limité : seuls 5 % des jeunes non diplômés ont acquis un titre ou un diplôme professionnel par ce biais.

⁴ Précisons que par définition, un jeune sorti de formation initiale en 1998 a interrompu ses études plus de 12 mois. Or la plupart des jeunes sont sortis de formation initiale entre juin et octobre. En général, une reprise d'études (post-initiale) ne peut donc intervenir avant juin 1999.

⁵ Comme le montre l'exploitation de l'enquête du printemps 2003 auprès d'un sous-échantillon de la même Génération 98, les reprises d'études sont également très peu fréquentes entre 2001 et 2003.

Tableau 6

LES FORMATIONS EN ENTREPRISE SELON LE NIVEAU DE FORMATION INITIALE SUR LA PÉRIODE 1998-2001

Niveau de formation	Part des jeunes ayant suivi une formation en entreprise (en %)			Part des jeunes ayant obtenu un titre par une de ces formations (en %)	
	Sur contrat en alternance		Total		Formation continue en entreprise (1)
	Dont contrat de qualification	Dont contrat d'apprentissage			
Non diplômé	5,9	3,1	9,4	7,4	5,0
CAP ou BEP	7,3	1,5	9,4	11,7	7,7
Bac non diplômé	4,8	1,1	6,1	17,4	7,3
Bac pro et techno	7,8	0,9	9,3	17,2	8,0
Bac+1, bac+2 non diplômé	8,3	1,2	9,9	22,2	8,7
Diplômé du supérieur	2,6	0,4	3,4	32,4	6,6
Ensemble de la Génération 98	5,4	1,2	7,1	21,0	7,0

(1) hors contrat d'alternance et hors formation d'ajustement
Source : Génération 98, interrogation 2001.

Les stages hors de l'emploi : plus que les autres

Pour les jeunes non diplômés, qui sont souvent confrontés au non-emploi, la formation post-initiale prend fréquemment la forme de stages plus ou moins longs, hors emploi (c'est-à-dire sans contrat de travail). De fait, 19 % des jeunes non diplômés ont mentionné des « formations hors emploi » au cours de leurs trois premières années de vie active. La fréquence est ici deux fois plus importante que chez les autres jeunes. Évidemment, cela concerne plus particulièrement les jeunes qui ont suivi des trajectoires de non-emploi chronique ou qui ne sont pas parvenus à se maintenir en emploi dans la durée. Cela étant, chez les non diplômés stabilisés en emploi sans pour autant avoir accédé au CDI, 11 % ont suivi un stage (en général, avant de se stabiliser).

Les formations suivies sont souvent assez courtes. Dans plus des deux tiers des cas, la formation la plus importante (en durée) n'a pas dépassé 6 mois. Dans les deux tiers des cas, la formation s'est déroulée uniquement dans un organisme de formation. Pour les jeunes concernés, cette formation avait souvent plusieurs objectifs : apprendre un métier, se réorienter professionnellement mais aussi dans un tiers des cas, se remettre à niveau. Dans 41 % des cas, la formation avait pour objectif d'acquérir un diplôme ou un titre professionnel. Cela concerne plutôt des formations assez longues.

Tableau 7

LA FORMATION HORS EMPLOI DANS LES DIFFÉRENTS TYPES DE TRAJECTOIRE SUR LA PÉRIODE 1998-2001

Type de trajectoire	Formation la plus longue : existence et durée (en %)						Total (en %)
	Aucune formation hors emploi	Moins de un mois	1-3 mois	4-6 mois	7-11 mois	12 mois et plus	
Non-emploi chronique	65,9	3,9	7,0	12,1	6,5	4,6	100,0
Emploi sans stabilisation	72,0	5,3	5,3	9,3	5,4	2,7	100,0
Stabilisation sans CDI	89,2	2,0	1,8	4,2	1,8	1,0	100,0
Stabilisation en CDI	96,2	0,7	0,7	1,6	0,5	0,3	100,0
Total des non diplômés	80,8	3,0	3,7	6,8	3,6	2,1	100,0

Source : Génération 98, interrogation 2001.

L'accompagnement dans les parcours

Les structures intervenant pour orienter ou accompagner les jeunes vers les formations hors emploi sont multiples. Le réseau des missions locales et PAIO tient néanmoins une place importante pour les jeunes non diplômés, surtout lorsqu'ils ont connu des périodes de chômage répétées ou un non-emploi prolongé.

Lorsqu'ils ont connu une ou plusieurs périodes de non-emploi de plus de six mois, 82 % des non diplômés déclarent être allés à une mission locale. Lorsque des jeunes non diplômés ont suivi une formation de plus de trois mois, 53 % de ceux-ci déclarent avoir été orientés vers cette formation par une mission locale ou une PAIO. Le rôle « prescripteur » de ces structures d'accueil est donc plutôt confirmé. L'ANPE tient ici une place plus marginale (9 % des jeunes ayant suivi une formation déclarent avoir été orientés par l'Agence).

Le programme TRACE (Trajet d'accès à l'emploi), qui avait pour objectif d'accompagner vers l'emploi les jeunes les plus en difficulté, ne semble avoir concerné qu'une minorité de non diplômés. 10 % des jeunes déclarent (au printemps 2001, soit trois ans après la sortie de formation initiale) avoir été engagés dans ce programme. Ce taux atteint 17 % chez les jeunes qui ont connu un non-emploi prolongé. Ce chiffre peut être sous-estimé par les déclarations erronées de jeunes. Un recoupement avec des sources administratives serait de ce point de vue très utile. Mais si l'ordre de grandeur de ces proportions est confirmé, on peut s'interroger sur le grand écart entre le public potentiel et la population effectivement bénéficiaire.

Tableau 8

CONTACTS AVEC LES MISSIONS LOCALES OU PAIO PENDANT LES SÉQUENCES DE NON-EMPLOI LONGUES

Type de trajectoire 1998-2001	Part des jeunes (en %) ayant indiqué un contact sur...				Total (en %)
	Une seule séquence	Deux séquences	Trois séquences	Plus de trois séquences	
Non-emploi chronique	44	15	6	1	66
Emploi sans stabilisation	39	18	5	ε	63
Stabilisation sans CDI	21	2	ε	ε	24
Stabilisation en CDI	12	1	ε	ε	13
Ensemble non diplômés	29	9	3	<1	42

Source : Génération 98, interrogation 2001.

Tableau 9
JEUNES AYANT ÉTÉ ENGAGÉS DANS LE DISPOSITIF TRACE

Type de trajectoire 1998-2001	Part (en %)
Non-emploi chronique	17
Emploi sans stabilisation	12
Stabilisation sans CDI	7
Stabilisation en CDI	3
Ensemble des non diplômés	10

Source : Génération 98, interrogation 2001.

Quelques différences filles-garçons dans le recours à la formation

En dehors de l'emploi, le recours à la formation est plus fréquent chez les jeunes femmes que chez les jeunes hommes. Ainsi, 24 % des filles ont suivi une formation hors emploi contre 16 % chez les garçons. En revanche, pour la formation dans l'emploi (que ce soit en alternance ou dans le cadre de la formation continue organisée par l'entreprise), les hommes arrivent en tête : 11 % (contre 7 %) ont signé un contrat en alternance, 8 % (contre 6 %) ont participé à une formation organisée par l'entreprise, 6 % (contre 3 %) ont obtenu un diplôme ou un titre par une formation de ce type.

Une bonne partie de ces disparités renvoie aux difficultés d'accès à l'emploi et de stabilisation nettement plus aiguës pour les jeunes femmes. Ces dernières étant plus souvent hors de l'emploi, elles sont de ce fait plutôt dans des dispositifs de formation hors emploi, tels que TRACE. Mais on peut aussi penser que l'offre de formation en alternance est plus développée sur des domaines professionnels traditionnellement masculins que sur les métiers féminins et que, ce faisant, une orientation professionnelle très sexuée engendre également des disparités d'accès à la formation en alternance.

Encadré 1

L'OFFRE DE FORMATION POUR LES JEUNES NON DIPLÔMÉS EN DÉBUT DE VIE ACTIVE

Il existe en France une forte tradition d'offre de formation à destination des jeunes les moins diplômés. Cette offre est abondante, diversifiée et émane aujourd'hui de différents acteurs.

Historiquement, les premiers dispositifs étaient portés par le ministère de l'Emploi avec des interventions en direction de jeunes sur le marché du travail. Mais d'une part, la Région a pris une place importante dans le cadre de la décentralisation de la formation professionnelle et d'autre part, le ministère de l'Éducation nationale a développé de son côté son propre dispositif en affirmant ainsi depuis les années quatre-vingts, sa « mission d'insertion ».

Côté ministère de l'Emploi

Les premières mesures du ministère de l'Emploi en faveur des jeunes peu diplômés remontent au milieu des années 1970 avec l'adoption en 1974 d'un programme de protection de l'emploi et de la formation professionnelle comprenant notamment les *stages Granet*. Il s'agissait de stages de préformation pour les demandeurs d'emploi de 16-20 ans sans diplôme professionnel ou sans qualification adaptée au marché de l'emploi destinés à améliorer l'orientation, à compléter la formation générale et à initier la vie professionnelle. Entre 1975 et 1982 près de 40 000 jeunes par an bénéficieront d'un stage de formation.

À côté du traditionnel contrat d'apprentissage (remontant au XIX^e siècle mais marqué par la grande réforme de 1971), d'autres formations en alternance (contrat de qualification, contrat d'adaptation et stage d'initiation à la vie professionnelle) sont créées au milieu des années 1980. Ainsi, les formations ne dépendent plus uniquement de l'État mais se fondent sur un accord signé par les partenaires sociaux et les syndicats : l'État n'est plus le seul responsable de la lutte contre le chômage des jeunes, les entreprises ont également un rôle à jouer. Depuis 1986, entre 150 000 et 200 000 contrats d'alternance ont été signés chaque année mais le niveau de formation des bénéficiaires s'est élevé au fil du temps si bien que les jeunes sans qualification ou de niveau V ne constituent plus en 2004 qu'un tiers des bénéficiaires.

La création du *CFI-jeunes* en 1989 marque une étape importante dans la politique publique de formation des jeunes. Avec ce nouveau dispositif l'objectif central est de proposer des parcours individualisés de formation. Ce n'est pas une mesure de plus mais un dispositif d'accompagnement des jeunes non diplômés dans un parcours, composé de stages de formation et d'emploi et menant à un diplôme de niveau V. Trois phases sont prévues dans le parcours. La 1^{ère}, phase de mobilisation, permet aux jeunes qui n'ont pas de projet d'en élaborer un. La 2^e est une phase de pré-qualification. La 3^e est une phase de qualification, pouvant être un contrat en alternance ou un stage de formation. Ce sont les missions locales (ML) et les permanences d'accueil, d'information et d'orientation (PAIO) qui s'occupent de l'accompagnement du jeune tout au long de son parcours. En 1990, près de 270 000 jeunes entrent dans un CFI.

Les bilans du dispositif montrent cependant que l'objectif de CFI d'offrir une 2^{ème} chance n'a pas été atteint. En particulier la composition des parcours a manqué de variété et surtout les jeunes de niveau le plus faible ont progressivement été exclus. C'est justement pour pallier cette lacune que le programme de préparation active à la qualification et à l'emploi (programme PAQUE) est créé en 1992.

La diversification de l'offre de formation à destination des jeunes non diplômés se poursuit tout au long des années 1990. Elle passe en particulier par le programme TRACE (trajet d'accès à l'emploi) engagé en 1998 dans le cadre de la loi contre les exclusions. Il s'agit d'un programme d'accompagnement renforcé des jeunes les plus éloignés de l'emploi pour reconstruire un parcours d'insertion sur mesure. Cet accompagnement se traduit par la disponibilité des conseillers des missions locales et des PAIO et un engagement à mobiliser tous les dispositifs et mesures de droit commun pour réussir le parcours d'insertion. Le programme TRACE qui aura bénéficié à 320 000 jeunes, disparaît en 2004 ; il est remplacé par le volet « accompagnement social vers l'emploi » du contrat d'insertion dans la vie sociale (CIVIS).

Enfin, l'offre de formation pour les moins diplômés reste toujours au cœur de l'actualité avec d'une part la création du contrat de professionnalisation (qui remplace les quatre contrats en alternance) dans le cadre de la loi du 05 mai 2004 relative à la formation professionnelle et au dialogue social et d'autre part le plan de cohésion sociale et son programme « accompagner 800 000 jeunes en difficulté vers l'emploi durable ».

Lorsqu'ils sont en emploi, les jeunes, comme tous les salariés, peuvent également bénéficier d'actions de formation. À côté du *plan de formation* à l'initiative de l'employeur et du *congé individuel de formation* à l'initiative du salarié, la loi du 04 mai 2004 a instauré deux nouveaux dispositifs reposant sur une négociation entre le salarié et l'employeur. Dans le cadre du DIF, *droit individuel à la formation*, tout salarié a droit à 20 heures de formation par an, en dehors de ses heures de travail et en accord avec son employeur quant à la nature de la formation demandée. Parallèlement une *période de professionnalisation* est créée, qualifiante, pour les personnes dont l'emploi semble menacé.

Côté Régions

Mais l'offre de formation pour les jeunes non-diplômés ne concerne pas que l'État. Depuis la décentralisation **les Régions sont également parties prenantes**. Les lois de 1983 ont instauré un transfert de compétence en faveur de la Région en matière de formation professionnelle et d'apprentissage (contrairement au régime de compétences partagées entre l'État et la Région instauré en matière d'enseignement). Dix ans plus tard, dans le cadre de la loi quinquennale du 20 décembre 1993 relative au travail, à l'emploi et à la formation professionnelle, la Région a reçu compétence pour organiser les actions de formation professionnelle continue financées auparavant par l'État concernant les jeunes de 16 à 26 ans. Le transfert, notamment du CFI-jeunes, s'est fait progressivement mais concerne au final aussi bien les actions de formation professionnelle continue destinées aux jeunes en vue d'obtenir une qualification (actions qualifiantes) que les actions pré-qualifiantes.

Côté Éducation nationale

La loi d'orientation de 1989 affirme la nécessité de conduire l'ensemble d'une classe d'âge au niveau minimum du CAP ou du BEP : « Tout élève qui, à l'issue de la scolarité obligatoire, n'a pas atteint un niveau de formation reconnu doit pouvoir poursuivre des études afin d'atteindre un tel niveau. L'État prévoira les moyens nécessaires, dans l'exercice de ses compétences, à la prolongation de scolarité qui en découlera » (chapitre 1, article 3). Dans ce cadre a été instauré la MIGEN, mission générale d'insertion de l'Éducation nationale. Son objectif est double : réduire le nombre de sorties sans qualification du système éducatif et préparer tous les élèves de plus de 16 ans à une qualification reconnue en vue d'une insertion sociale et professionnelle durable. Elle concerne les jeunes de plus de 16 ans sortant du système éducatif sans qualification et sans possibilité immédiate de poursuite d'études. Pendant un an, son objectif est alors de les accompagner dans un parcours d'insertion sociale et professionnelle. Pour cela elle peut proposer différents dispositifs tels que :

- des mesures d'insertion par l'alternance avec des stages d'accueil et de remotivation (Groupe d'aide à l'insertion GAIN, entretien de situation, session d'information et d'orientation SIO, module d'accueil en lycée MODAL, cycle d'insertion préprofessionnelle par alternance CIPPA) ;
- des voies de qualification selon des modalités adaptées (formation intégrée FI, module de re-préparation à l'examen par alternance MOREA, itinéraire personnalisé d'accès à la qualification et au diplôme ITHAQUE) ;
- des actions d'accompagnement vers l'emploi (formation complémentaire d'initiative locale FCIL).

Les missions de la MIGEN ont progressivement évolué, dans le cadre de la loi quinquennale relative au travail à l'emploi et à la formation professionnelle de décembre 1993, de la loi de juillet 1998 relative à la lutte contre les exclusions puis du « programme nouvelles chances » de mai 1999.

Les jeunes quittant l'école sans avoir atteint le niveau V relèvent donc de l'Éducation nationale pendant une année. Au-delà, c'est du côté du ministère du Travail qu'ils doivent se tourner pour bénéficier de dispositifs de formation post-initiale.

En 2001, 56 000 élèves ont été inscrits dans des actions spécifiques de la Mission générale d'insertion dont 12 000 dans des actions diplômantes et de qualification.

Parmi les interventions de l'Éducation nationale, on peut également mentionner l'École de la 2^e chance (E2C), initiative européenne initiée par le Livre Blanc « Enseigner et apprendre. Vers une société cognitive » de 1995. La caractéristique forte de ce dispositif est de se concentrer sur des franges de populations particulièrement fragilisées : des jeunes adultes sortis sans diplôme des systèmes d'enseignement traditionnels et qui doivent aujourd'hui faire face à des difficultés sociales et humaines marquées. L'École de la 2^e chance repose sur trois grands principes :

- faire bénéficier les jeunes accueillis dans l'école d'une discrimination positive qui tienne réellement compte de leur situation actuelle ;
- associer dès le départ les entreprises à l'effort de formation ;
- utiliser des pédagogies les moins formelles possibles.

En France, notamment à Marseille, la vocation de l'E2C est donc « d'assurer l'insertion professionnelle, par l'éducation et la formation, des jeunes sortis du système scolaire sans diplôme ni qualification ».

Bibliographie

Fleuret. A., Zamora. P. (2005), « La formation professionnelle des chômeurs », in Insee, *France, Portrait social*, 2004-2005.

Mandon T. (1991), *Rapport d'information sur l'insertion professionnelle des jeunes*, Paris, Assemblée nationale.

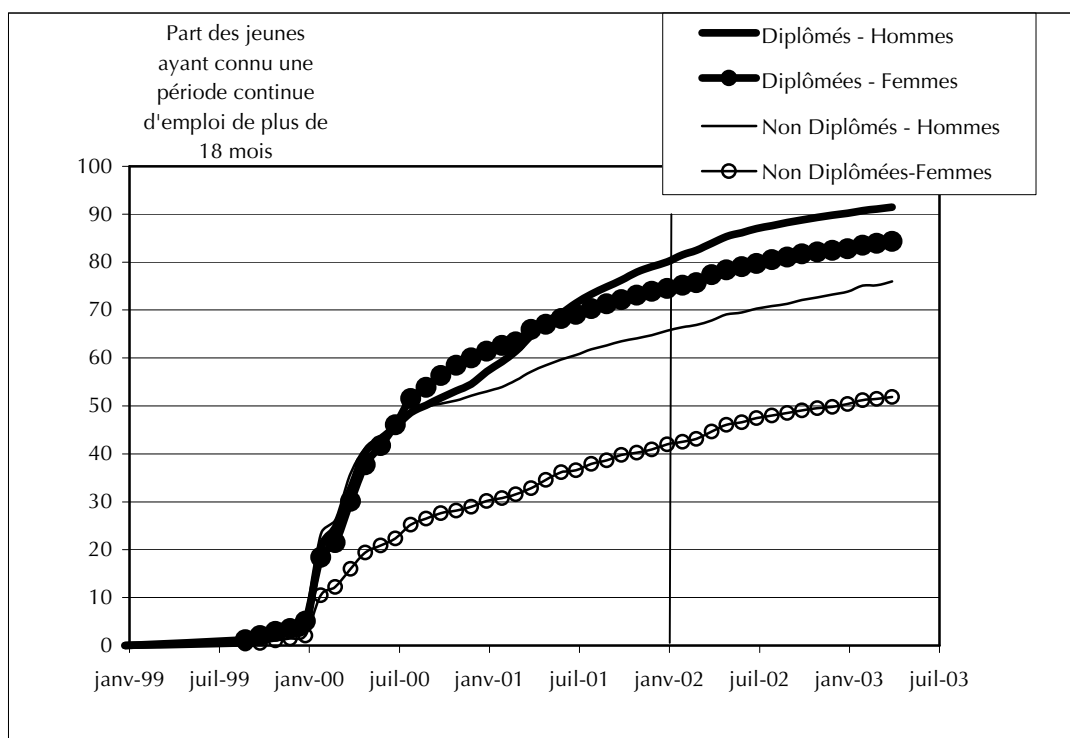
Ministère du travail, du dialogue social et de la participation (1995), *Bilan de la politique de l'emploi en 1994*, Paris, La documentation Française.

1.5. Un regard complémentaire sur la période 2001-2003

Le processus de stabilisation se poursuit

Comme le montre les graphique et tableau ci-dessous, le processus d'insertion de la Génération se poursuit sur la période 2001-2003. Les différenciations liées au diplôme et surtout au genre se confirment. Au bout de cinq ans, seules 50 % des jeunes femmes non diplômées ont connu une période continue d'emploi de plus de 18 mois.

Graphique 2
STABILISATION PROGRESSIVE EN EMPLOI



Source : Génération 98, interrogation 2003.

Exemple de lecture : en janvier 2002, 42 % des femmes non diplômées ont déjà connu une période continue d'emploi de plus de 18 mois. C'est le cas pour 65 % des hommes non diplômés, pour 74 % des femmes diplômées et pour 80 % des hommes diplômés.

Au final, la part des jeunes non diplômés ayant abouti à une période continue d'emploi de plus de 18 mois assortie d'un CDI passe de 26 % au printemps 2001 à 40 % au printemps 2003.

Tableau 10
RÉPARTITION PAR TYPE DE TRAJECTOIRE SUR 5 ANS

Niveau de formation	Type de trajectoire 1998-2003 (en %)				Total (en %)
	Non-emploi chronique	Emploi sans stabilisation	Stabilisation sans CDI	Stabilisation en CDI	
Non diplômé	18	14	26	40	100
CAP ou BEP	6	11	25	58	100
Bac non diplômé	6	12	25	57	100
Bac pro et techno	4	8	20	68	100
Bac+1, bac+2 non diplômé	7	12	23	58	100
Diplômé du supérieur	2	5	13	80	100
Ensemble de la Génération 98	6	9	20	65	100

Source : Génération 98, interrogation 2003.

Une part croissante des jeunes ayant expérimenté la formation post-initiale...

Sur la période 2001-2003, 8 % de jeunes non diplômés sont passés par une formation hors emploi alors qu'ils n'en avaient suivi aucune au cours des trois premières années de vie active. Il s'agit essentiellement de jeunes qui n'avaient pas été stabilisés sur CDI lors de cette première période. Au total, sur l'ensemble des cinq années de 1998 à 2003, c'est donc plus d'un quart des jeunes qui a été concerné par une formation hors emploi.

...surtout en emploi

La part des jeunes ayant bénéficié d'un contrat en alternance progresse elle aussi de 9 % (à trois ans) à 12 % (à 5 ans). Sur les contrats de qualification, les jeunes non diplômés rattrapent leur retard sur les CAP-BEP ou les bacheliers.

Mais ce sont surtout les expériences de formation continue proposées par l'employeur qui se sont multipliées entre 2001 et 2003, passant de 7 % à 18 %. Cela est évidemment lié au processus de stabilisation en emploi illustré ci-dessus. La part des jeunes ayant obtenu un titre par le biais d'une formation en entreprise a également doublé, passant de 5 à 10 %.

Des expériences qui restent différenciées suivant le type de trajectoire initiale

L'ampleur et le type de formation suivie sur cinq ans restent corrélés au type de trajectoire dans les trois premières années de vie active. À une extrémité, les jeunes stabilisés sur CDI assez rapidement sont par exemple 27 % à avoir bénéficié d'une formation proposée par une entreprise (hors alternance) et 16 % à avoir obtenu un titre. À l'autre, les jeunes qui ont démarré avec peu ou pas d'emploi sont 28 % à avoir suivi une formation hors emploi de plus de 3 mois, mais ont rarement bénéficié d'une formation en emploi que ce soit en alternance (6 %) ou non (5 %).

On peut penser à ce stade que le passage de stages hors emploi à une véritable formation en alternance est loin d'être facile pour les jeunes sans diplôme.

1.6. Conclusion

Ce premier regard statistique sur la population des non diplômés et sur ses trajectoires de début de vie active permet à la fois de prendre quelques repères et de mieux cadrer la question de la place d'une formation qualifiante différée dans les parcours.

À l'issue de leur formation initiale, ces jeunes, qui sont pour l'essentiel issus des milieux populaires et pour un tiers issus de l'immigration, ont connu des débuts de vie active très différenciés. Si les uns se sont rapidement stabilisés en emploi avec un CDI, d'autres sont restés à l'écart de l'emploi au cours des trois premières années. D'autres encore, ont connu l'emploi mais sans être stabilisés avec une participation à l'emploi plus ou moins discontinue.

Suivant le type de trajectoire, la fréquence et la forme d'une formation post-initiale sont évidemment très différentes : stages plus ou moins courts pour certains, formations à l'initiative de l'entreprise pour d'autres, contrats en alternance pour d'autres encore...

Un autre facteur important de différenciation est le genre. Il distingue les femmes, plutôt présentes dans les formations hors emploi, et les hommes, plutôt dans des formations en entreprise. Cela tient pour partie à une orientation scolaire et professionnelle très différenciée mais aussi à des difficultés d'insertion sensiblement plus aiguës pour les jeunes femmes.

Au terme de cinq années de vie active, le bilan global révèle une participation à la formation assez fréquente : un quart des jeunes a suivi une formation hors emploi, et environ 30 % une formation en emploi ; certains jeunes ayant d'ailleurs suivi plusieurs types de formation. Mais on peut aussi regarder ce bilan en creux en notant que la moitié des jeunes ne sont pas passés par la formation et que peu de jeunes ont acquis un diplôme de niveau V.

Ainsi, la « seconde chance » proposée par les dispositifs serait loin de fonctionner et ne se transformerait en accès réel à un diplôme de niveau V que pour une faible part des jeunes. Mais la question de la formation qualifiante différée se pose-t-elle vraiment dans ces termes ?

2. Un regard plus qualitatif sur les trajectoires et la formation différée, avec une centaine d'entretiens semi-directifs

2.1. Une enquête approfondie auprès des jeunes ayant expérimenté l'emploi dès les trois premières années de vie active

L'attitude du jeune à l'égard d'un investissement en formation : une réalité incontournable

En réalité, la question de la formation ne peut pas être conçue comme celle de l'accès à un bien prodigué par les pouvoirs publics mais relève d'une décision d'investissement (ou de co-investissement lorsqu'elle intervient dans un collectif de travail). Dès lors, la question des « attitudes face à une formation différée » et de leur genèse devient centrale. En effet, comment repenser une offre de formation post-initiale pour cette population non diplômée sans prendre en compte et examiner son point de vue ?

Que ce point de vue puisse être jugé rationnel ou irrationnel, fondé ou non fondé...peu importe : il reste incontournable dans la mesure où l'engagement dans une formation dépend de celui-ci. Voici donc ce qui nous amène à examiner de près les « postures » des jeunes, que celles-ci soient ancrées sur un héritage culturel, sur l'expérience scolaire passée, sur l'expérimentation du marché du travail ou qu'elles s'intègrent dans une dynamique plus globale.

Une approche par des entretiens semi-directifs, avec un regard rétrospectif

Si l'enquête statistique permet de fixer quelques repères sur la diversité des trajectoires et sur le faible accès au diplôme après la formation initiale, elle livre peu d'éléments sur les logiques de cheminement dans lesquelles peut s'inscrire ou aurait pu s'inscrire une formation qualifiante différée. C'est pourquoi nous avons effectué des entretiens semi-directifs.

Ces entretiens, en face à face, ont été menés auprès de jeunes de la Génération 98 au printemps 2004.

L'idée était de profiter d'un recul de six ans pour examiner comment l'expérimentation du marché du travail peut mener un jeune à positionner la formation dans une perspective renouvelée par rapport à celle qui peut se dessiner juste à la sortie de l'épreuve scolaire, qui s'est généralement soldée par un échec plus ou moins cuisant.

Une investigation centrée sur une population non diplômée...

Évidemment, ont été principalement interrogés des jeunes sortis du système éducatif sans diplôme. Mais comme nous le verrons, quelques entretiens ont concerné des jeunes diplômés de niveau V. Cela nous permet de voir dans quelle mesure des constats concernant les jeunes non diplômés s'appliquent ou non à des populations voisines, comme des jeunes titulaires d'un BEP ou CAP tertiaire.

Comme l'atteste notre premier éclairage statistique, le type de trajectoire suivi conditionne la situation vis-à-vis d'une formation qualifiante. La question de la formation se pose différemment suivant les cas de figure.

Pour des jeunes rapidement stabilisés avec un CDI, on peut penser que la problématique rejoint celle de la formation continue des salariés peu qualifiés, déjà largement traitée dans le cadre de l'analyse des inégalités d'accès à la formation continue.

Pour des jeunes ayant connu une expérience d'emploi assez longue sans pour autant être totalement stabilisés à l'issue des trois premières années de vie active, on peut penser que la posture vis-à-vis de la formation professionnelle a pu sensiblement évoluer depuis la sortie de l'école, compte tenu de cette expérience.

Pour des jeunes n'ayant connu aucune expérience d'emploi significative, il en va tout autrement. Dans le cas où le non-emploi se prolonge, l'analyse de l'interaction entre des expériences d'emploi et la posture vis-à-vis d'une formation qualifiante différée, devient sans objet. Certains jeunes sont d'ailleurs, plus ou moins provisoirement, en retrait du marché de l'emploi.

...ayant expérimenté le marché du travail et l'emploi...

Ces considérations nous ont donc amenés à interroger en priorité des jeunes dont la trajectoire en début de vie active n'était marquée ni par une participation à l'emploi inexistante ni par une stabilisation rapide en emploi sur CDI. Comme nous l'avons vu précédemment, ce cas de figure concerne la moitié des jeunes non diplômés.

Quelques entretiens ont aussi été réalisés auprès de jeunes ayant débuté leur vie active par une quasi-absence d'emploi. L'idée est de voir jusqu'où des jeunes à l'écart de l'emploi sont dans un processus particulier et ont des postures spécifiques, à la différence de jeunes ayant expérimenté l'emploi dès les trois premières années de vie active. Ces entretiens ont été effectués par téléphone, compte tenu de la difficulté à trouver, au sein de l'échantillon, un nombre de jeunes assez conséquent dans un périmètre géographique donné. On trouvera un compte rendu de ces entretiens en annexe 3.

...dans des environnements territoriaux assez variés

Géographiquement, l'échantillon de jeunes interviewés en face à face a été tiré sur douze départements, situés dans quatre grandes régions. Les entretiens ont été réalisés autour de Lille, Paris, Lyon, Grenoble et Marseille. Beaucoup ont été effectués en zone urbaine (villes centres ou banlieues) mais les jeunes dans un environnement rural n'ont pas été écartés. Les entretiens correspondants ont principalement été menés dans le Pas-de-Calais.

2.2. Contexte et contenu des entretiens

Les entretiens ont été effectués par des personnes différentes ce qui introduit inévitablement une certaine hétérogénéité dans le matériau recueilli. Nous y reviendrons. Malgré tout, un protocole type avait été mis au point.

Présentation de l'entretien dans une démarche de recherche en lien avec le ministère

Les entretiens étaient précédés d'un (ou plusieurs) contact(s) téléphonique(s). C'était l'occasion de formuler notre demande d'entretien en explicitant notre démarche. Nous faisons en général état d'une démarche de recherche liée à un mandat du cabinet du ministère de l'Éducation nationale. Le thème général affiché était celui de la formation.

Une des présentations types pouvait être celle-ci :

« Notre objectif est de mieux cerner comment vous vous positionnez par rapport à une formation qui serait proposée, plusieurs années après l'école. Nous voulons savoir ce que vous en pensez. Nous cherchons à mieux comprendre si une telle formation aurait un sens pour vous, dans votre parcours et avec vos perspectives. »

Recherche d'un lieu propice

À l'issue du contact téléphonique, un RDV était fixé. La recherche d'un lieu propice à l'entretien en face à face était réalisée avec le jeune (homme ou femme) : mission locale, domicile, café, bureau... Évidemment, aucun lieu n'est neutre et chacun des lieux présente un risque lié soit à sa connotation, soit aux interférences possibles avec d'autres personnes présentes dans ce lieu. Mais les possibilités étaient parfois limitées, surtout en milieu rural.

Malgré un environnement sonore variable, l'enregistrement de l'entretien (avec l'accord du jeune) a été possible et les entretiens ont pu être retranscrits dans presque tous les cas.

Dans quelques cas, une tierce personne (en général, un parent) a marqué par sa présence l'entretien. Ainsi, une mère de famille intervient dans un entretien avec des propos plutôt dévalorisants pour son fils. De tels « incidents » sont évidemment instructifs et révèlent parfois la faible autonomie de certains jeunes. Il faut d'ailleurs préciser que la plupart des jeunes cohabitent encore (six ans après la sortie de formation initiale) avec leurs parents. Mais de telles conditions d'entretien influent fortement sur le discours du jeune et introduisent de ce fait une hétérogénéité. Heureusement, ces cas de figure ont été très limités.

Un entretien basé sur un premier récit plus ou moins spontané

Les entretiens ont été menés avec une même grille d'entretien qui comportait cinq volets (pour le détail, voir en annexe) :

- le cheminement depuis la fin de formation initiale
- le bilan des expériences de travail
- les projets ou la vision de l'avenir (proche ou lointain) dans toutes ses dimensions
- l'opinion sur un éventuel dispositif d'accès à une formation qualifiante
- le bilan de la formation initiale et de la formation continue

Le premier objectif était de recueillir un récit décrivant le cheminement depuis la sortie de formation initiale. C'est en général ce récit qui servait de support à des questions d'approfondissement dans une démarche compréhensive. La grille d'entretien n'était donc pas utilisée comme un questionnaire mais elle permettait de repérer en cours d'entretien les thèmes importants qui n'avaient pas encore été abordés.

2.3. De la population cible aux jeunes interviewés

Sans viser une représentativité exacte, nous avons cherché à recueillir des entretiens auprès d'une population de jeunes qui se répartisse sur les critères tels que le sexe et le niveau de sortie du système éducatif, à peu près comme la « population cible ». Rappelons que dans le cas des non diplômés comme des diplômés d'un CAP-BEP tertiaire, il s'agit de jeunes ayant connu en début de vie active et des expériences d'emploi sans pour autant être stabilisés en CDI au terme de trois ans.

Notre ambition de représentativité était d'autant plus limitée que nous avons anticipé un fort taux de refus de cette démarche d'entretien long. L'idée était simplement d'éviter que les entretiens se concentrent sur certaines catégories de jeunes. On pouvait en particulier craindre de sous-représenter les jeunes de plus bas niveau d'études sortant de collège.

Qu'en est-il ?

Un taux de refus de l'ordre de 40 %

Un premier bilan effectué début mai a fait apparaître un nombre de refus assez limité. Pour 109 contacts, on a essuyé 41 refus et 4 RDV non tenus (des « lapins »). Pour 32 autres jeunes, les coordonnées dont nous disposions ne nous ont pas permis de les joindre dans le délai imparti.

Au final, 82 entretiens en face à face ont été réalisés : 44 auprès de jeunes non diplômés et 38 auprès de jeunes diplômés⁶. Cette répartition est assez éloignée de l'objectif initial qui prévoyait 60 jeunes sans diplôme et 20 titulaires d'un CAP-BEP tertiaire. Cela tient principalement au fait que plusieurs jeunes qui apparaissaient comme « sortants sans diplôme » d'après l'enquête Génération 98⁷ ont déclaré au cours de l'entretien avoir obtenu un diplôme (en général, BEP ou CAP) lors de leur formation initiale.

Pour aller plus loin sur l'analyse des biais, la population non diplômée qui a été interviewée peut être comparée à la population cible.

⁶ Pour des raisons techniques un entretien n'a pu être retranscrit.

⁷ Dans l'enquête, les jeunes sont interrogés sur l'obtention du diplôme correspondant à la classe de sortie de formation initiale (repérée dans la base de sondage) mais des jeunes qui préparent à la fois le BEP et le CAP, peuvent échouer l'un mais réussir l'autre.

Des sortants de collège bien représentés

Avec 28 hommes et 16 femmes, la répartition par sexe est assez fidèle. En termes de niveaux de sortie, les abandons en cours de CAP ou BEP ou en lycée (avant la classe terminale) sont sous-représentés (15 % des entretiens contre 30 % de la population cible). Les autres niveaux sont surreprésentés y compris les sorties de collège (29 % des entretiens contre 18 %). Les plus bas niveaux sont donc assez présents dans cette enquête. Il faut signaler qu'en cours de collecte, une priorité avait été donnée sur ceux-ci. En termes de filières de formation, il y a une distorsion au détriment des apprentis (11 % dans les entretiens contre 24 % attendus).

Pour ce qui est des origines socioculturelles, les jeunes issus de l'immigration (40 %) et les enfants d'ouvrier (51 %) se trouvent surreprésentés mais c'est surtout la fréquence des pères sans emploi en 1998 (chômeur, retraité, invalide...) qui est élevée (38 % dans les entretiens contre 24 % dans la population cible). En sens inverse, les fils ou filles d'employés se trouvent peu représentés.

Chez les non diplômés, aucune grande catégorie n'a été écartée

Malgré toutes ces distorsions, la population des jeunes interviewés en 2004 garde une grande variété sur la plupart des critères qu'on peut juger importants. Aucune grande catégorie définie par le sexe, l'origine sociale ou le niveau de formation n'a été radicalement écartée. Mais qu'en est-il des biais en termes de trajectoire et de formation post-initiale ?

On pouvait ici craindre d'un côté que les jeunes les plus éloignés de l'emploi au cours des dernières années, ayant éventuellement connu un chômage de longue durée, soient peu enclins à répondre et que, de l'autre côté, des jeunes ayant connu plus d'expériences d'emploi et de formation post-initiale soient au contraire beaucoup plus disposés à accepter un entretien sur ce sujet.

La variété des trajectoires semble préservée...

Un premier élément de réponse apparaît dans les motifs des refus. Lorsqu'ils sont le fait des jeunes (et non des parents qui font barrage), ceux-ci invoquent parfois le fait qu'ils se considèrent « tirés d'affaire » et donc « hors champ » par rapport à une démarche qu'ils sentent tournée vers « ceux qui ne s'en sortent pas ». La comparaison des trajectoires de 1998 à 2003 (2^e interrogation de Génération 98) permet d'aller plus loin. Au printemps 2001, le taux d'emploi chez les jeunes interviewés est de 64 %, soit 10 points au-dessous de celui de la population cible. Ils ont moins souvent connu une période continue d'emploi de plus de 18 mois dans la période 1998-2001. Le bilan au printemps 2003 est équivalent. Le taux d'emploi des jeunes interviewés est descendu en raison de la conjoncture à 53 % mais ce mouvement n'est pas propre aux interviewés. Le différentiel avec la population cible est de 14 points. Ainsi, les entretiens, loin d'avoir conduit à une focalisation sur les trajectoires les moins précaires, surreprésentent plutôt celles où le chômage reste présent en 2003.

...mais avec une surreprésentation des jeunes « formés »

Dans ces conditions, il n'est pas surprenant de trouver plus de formations hors emploi dans les trajectoires des jeunes interviewés (40 % contre 30 %). En revanche, la fréquence des contrats en alternance dans les trajectoires est moins attendue. Elle semble indiquer un certain biais dans l'échantillon apparemment lié au thème de l'entretien affiché dès le départ. Ainsi, 28 % des jeunes ont ici travaillé avec un contrat de qualification, d'apprentissage (contre 17 % attendus). Au total, que ce soit au travers de formations hors emploi, de contrats d'alternance, de formation continue en entreprise ou de reprise d'études (assez rares), 70 % des interviewés (contre 55 % de la population cible) ont déclaré avoir participé à une formation au cours de leurs cinq premières années de vie active.

Au final, on peut conclure avec quatre points :

1°) Il existe quelques distorsions entre la population interviewée en 2004 et la population cible non diplômée. Mais ces distorsions indiquent rarement des biais significatifs, au sens où elles sont attribuables au hasard. Une partie de ces distorsions peut d'ailleurs être liée à la sélection des départements où ont été menés les entretiens.

2°) Elles ne vont pas toujours dans le sens attendu (les plus bas niveaux de formation et les trajectoires les plus « difficiles » semblent plutôt surreprésentés).

3°) En dépit des distorsions constatées, l'échantillon des jeunes interviewés semble garder la variété des profils et des trajectoires de la population cible, sur de nombreux critères. Dans la mesure où l'objectif des entretiens n'était pas de quantifier des phénomènes, on peut considérer que le résultat est acceptable.

4°) Il reste que la population restée à l'écart de toute formation post-initiale se trouve ici sous-représentée. Il faudra donc en tenir compte dans l'analyse des postures vis-à-vis de la formation.

2.4. La nature et le statut du matériau recueilli

L'ensemble des entretiens retranscrits constitue un matériau au volume assez imposant : environ 2 270 pages, si on les met bout à bout. La lecture linéaire des retranscriptions, chacune assortie des commentaires de l'intervieweur sur le contexte de l'entretien et ce qui l'a marqué, est en elle-même instructive. Mais comme toujours dans des démarches de ce type, on peut s'interroger sur le statut et la nature de ce matériau au regard d'une démarche de recherche.

Échapper à un double écueil

Dans ce domaine, on peut avoir deux tentations extrêmes.

L'une est de disqualifier les paroles des jeunes. S'agissant de jeunes avec un faible niveau d'études, supposés avoir de faibles capacités d'analyse, ayant parfois des difficultés d'expression ou un langage assez éloigné des standards de la langue française, exprimant parfois aussi des ambivalences voire des attitudes contradictoires, la tentation est d'autant plus forte. Que peuvent-ils bien nous apprendre ? Que valent leurs récits et leurs explications sur ce qui s'est passé ?

À l'opposé, une autre tentation est de réifier les discours recueillis en les considérant comme le fruit d'une connaissance intime auquel nul autre ne peut prétendre que l'acteur lui-même, dans une démarche introspective. Qui connaît leur propre parcours mieux qu'eux-mêmes ? Qui peut mieux expliquer la logique qui a guidé ces parcours ?

Face à ce double écueil, l'un déniait tout intérêt aux jeunes en tant qu'acteurs dont les logiques d'action affichées sont dignes d'intérêt, l'autre les érigeant en acteurs totalement conscients de ce qui les fait cheminer, il faut bien resituer notre matériau.

Un discours produit dans une interaction un peu insolite

Nous avons ici des récits et des discours produits par des jeunes face à un interlocuteur tout à fait inhabituel, dont le statut est sans doute assez insolite. Cet interlocuteur (ou cette interlocutrice) s'est présenté comme un chercheur mais aussi comme un « émissaire du gouvernement » sur cette question de formation différée. Face à cet interlocuteur, certains jeunes ont bien saisi la démarche et semblent prendre à pleine main l'occasion de mettre à profit (ou en valeur) leur expérience pour les générations plus jeunes. Mais d'autres se soumettent à une démarche dont la finalité n'est pas très claire pour eux et ils vont répondre aux questions sans s'engager bien plus. Bien des jeunes ont d'ailleurs très peu l'habitude de se raconter, ce qui a mis à plusieurs reprises dans l'embarras des intervieweurs(ses).

Entre repli et présentation de soi

Dans ce contexte, la longueur moyenne des réponses dans l'entretien est un indicateur important reflétant souvent une difficulté à se présenter et/ou à s'exprimer, voire une attitude de repli. Pour le reste, lorsqu'ils sont relativement spontanés, les premiers récits peuvent être considérés comme des « présentations de soi », avec ce que l'on montre (ou que l'on met en avant) et ce que l'on cache (ou qu'on minimise) dans un contexte donné.

Du côté des « omissions », même si certains jeunes n'ont pas caché être passés par la prison ou avoir consommé de la drogue, on peut penser que certaines pratiques illicites ou déviantes n'ont pas été mentionnées.

Un récit happé par le présent

Plus fondamentalement, loin d'être des narrations exactes, les récits constituent des discours filtrés et organisés sur des « histoires de vie ». Comme le souligne Daniel Bertaux (1997), « *entre les expériences vécues par un sujet et leur mise en récit s'interposent un grand nombre de médiations* ». « *Entre la mémorisation des situations, événements et actions et leur évocation ultérieure s'interpose la médiation des significations que le sujet leur attribue rétrospectivement à travers la totalisation plus ou moins réflexive qu'il a fait de ses expériences [...]* ». Les récits portent en particulier la trace du contexte actuel, de la logique d'action présente et parfois même du futur en perspective. Ainsi, dans certaines narrations, les « mobiles » qui ont tiré l'histoire vont avoir tendance à s'aligner sur la ligne de conduite présente. Au contraire, certains récits vont introduire une rupture fondamentale entre la logique d'hier et celle d'aujourd'hui selon le modèle de la « conversion ». Par exemple, dans plusieurs des entretiens menés ici, les premiers propos spontanés ont évacué une ou deux années de vie, présentées par le jeune comme une période où il « n'a rien fait ». Des expériences de travail ont pu également dans un premier temps être écartées par le jeune qui les juge sans importance pour son histoire. Le rôle de l'intervieweur aura d'ailleurs souvent consisté à éclaircir quelques « trous noirs » dans le parcours.

2.5. Conséquences sur l'exploitation du matériau

Toutes ces considérations nous amènent donc à travailler avec prudence le matériau recueilli. Peut-on par exemple conclure que les missions locales jouent un rôle très secondaire parce qu'elles sont peu citées dans les récits comme à l'origine d'une réorientation ?

Nous n'adopterons pas pour autant ici une position strictement « textualiste » qui considère que seule peut être étudiée la forme des narrations. Nous estimons que le matériau permet de repérer les « logiques d'action » et un ensemble de processus qui conditionnent les liens entre jeunes non diplômés et la formation post-scolaire. Tout en étant attentif à la « mise en mots » des récits, nous n'avons pas ici appliqué une méthode d'analyse structurale des discours comme ont pu le faire Demazière et Dubar (1996).

S'intéresser aux postures et aux associations explicatives...

Afin d'éviter de commenter directement un « passé recomposé », le plus sage est de rentrer par le présent. Nous cherchons donc dans un premier temps à saisir les postures actuelles vis-à-vis de la formation (part. 3).

...chercher ce qui dépasse les acteurs

Pour comprendre la genèse de ces postures, il faut à la fois examiner à quoi chaque posture est associée dans le discours explicatif des jeunes mais aussi regarder de façon plus factuelle les liens entre la posture affichée aujourd'hui et une série de facteurs ou d'antécédents dans le parcours. Parmi ceux-ci, il y a bien sûr tout ce qui concerne l'expérience scolaire (partie 4) mais aussi les expériences de travail (partie 5).

La relation à une profession ou à un métier a également une histoire. Il est de ce point de vue intéressant de regarder comment un éventuel « ancrage professionnel » intervient. Notre hypothèse est que la posture vis-à-vis de la formation différée sera largement modelée par cette histoire.

Plus globalement, nous chercherons à rendre compte de la diversité des trajectoires à travers une typologie des récits (partie 6).

Dans les pages qui suivent nous rappellerons périodiquement que les entretiens ont été focalisés sur des jeunes non diplômés qui, sans connaître une insertion rapide à l'issue de leur scolarité, ont expérimenté l'emploi dès les trois premières années de vie active. La fréquence des trajectoires précaires est de ce fait amplifiée.

3. Six ans après la formation initiale, des jeunes sans diplôme face à une offre de formation qualifiante différée

3.1. Une formation qualifiante différée : quelles attitudes chez les jeunes six ans après leur sortie de formation initiale ?

Au cours des entretiens, les attitudes des jeunes non diplômés vis-à-vis d'un possible accès à une formation qualifiante aujourd'hui, six ans après leur sortie de formation initiale, vont du franc rejet au « oui » quasi sans condition. Dans ce large éventail, on peut distinguer cinq types de postures :

- deux dans le camp du « oui » (« engagés volontaires » ou « volontaires mais frustrés »),
- une dans le camp du « non »,
- et deux postures plus hésitantes (« pas aujourd'hui mais demain peut-être », « incertains »).

Tableau 11
RÉPARTITION DES JEUNES SELON LEUR TYPE DE POSTURE

Posture type	Nombre de jeunes		
	Hommes	Femmes	Total
Engagé volontaire	4	4	8
Volontaire mais frustré	0	2	2
Pas aujourd'hui mais demain peut-être	8	6	14
Incertain	11	0	11
Non	4	4	8
Ensemble	27	16	43

Engagés volontaires

Pour une partie des jeunes interviewés, l'idée d'une formation post-initiale qualifiante fait l'objet d'une adhésion immédiate. En formation eux-mêmes au moment de l'enquête ou sur le point d'y être, ils sont très actifs et ont tous déjà effectué des démarches pour mener à bon port leur projet. Ils ont trouvé les ressources pour accéder aux bonnes informations ou mener à bien une réflexion sur leur projet professionnel. Ces jeunes apparaissent souvent portés par une vocation, un goût affirmé pour une activité (comme l'informatique), voire par une passion (la musique, par exemple).

Pour une partie des garçons concernés, cette adhésion à un projet impliquant de la formation intervient plusieurs années après la fin de leur scolarité, dans un scénario où ils trouvent leur « voie ». Pour les filles, l'adhésion semble souvent bien plus ancienne. Cette adhésion s'avère parfois « imposée » par le métier visé (comme dans le cas des professions réglementées autour de la santé et des enfants, par exemple). C'est ainsi le cas pour Natacha⁸ (Paris) qui doit posséder un diplôme spécifique afin d'obtenir le poste de directrice d'un centre d'animation.

Lorsque les études ont été interrompues pour raisons de santé (comme pour Maguy à Paris et Claire à Lyon), la volonté de se former n'a pas disparu et le retour au cadre scolaire s'est fait aussi tôt que possible. Aucune de ces deux jeunes femmes n'envisage d'ailleurs d'arrêter ses études encore.

Volontaires, mais « frustrés »

Mais une forte volonté ne suffit pas systématiquement à concrétiser un souhait de formation. Ainsi deux jeunes non diplômés portent un réel projet sans que, jusqu'à présent, l'accès à la formation ait pu avoir lieu. Dans les entretiens menés, cette posture ne concernait que des filles.

Pour ces filles, un niveau scolaire trop faible constitue encore un obstacle pour accéder à la formation de leur choix. C'est un niveau insuffisant en français qui, depuis la 3^e, empêche Séma (Paris) de faire une école d'esthéticienne, et ce malgré des démarches récurrentes en ce sens. De même, et en dépit de ses efforts, Marie-Noëlle (Paris) n'arrive toujours pas à accéder à un BEP Carrières sanitaires et sociales, pourtant

⁸ Les jeunes sont ici désignés par un prénom et le nom d'une agglomération de rattachement. Leur formation initiale est parfois précisée.

indispensable pour le métier qu'elle veut exercer, Agent territorial spécialisé des écoles maternelles (ATSEM).

« C'est pas la première année que j'essaye de trouver des formations. Chaque fois j'y arrive pas à les trouver... » (Marie-Noëlle, Paris).

Que penser de l'absence de garçons parmi ce groupe des jeunes « privés » de la formation qu'ils souhaiteraient ? Plus qu'une affaire de conditions d'accès, de qualité des efforts mis en œuvre, ou même de plus ou moins grand soutien reçu dans leurs démarches, cela renvoie aux conditions d'accès aux professions envisagées par les filles. En effet, celles-ci aspirent plus souvent à des « professions réglementées » que dans celui des garçons. L'obtention d'un diplôme est alors imposée quelles que soient l'appétence pour la formation et les capacités réelles du jeune ; situation délicate à laquelle les garçons se trouvent dès lors moins souvent confrontés.

Pas aujourd'hui, demain peut-être

Plusieurs jeunes apparaissent ouverts à une perspective de formation mais ne l'envisagent pas dans l'immédiat. Ils ne se sentent simplement pas concernés du fait de leur situation au moment de l'entretien.

Qu'ils soient en emploi ou bien temporairement retirés du marché du travail, pour eux, il n'est pas question de s'engager dans une formation aujourd'hui. Toutefois, cette position apparaît avant tout conjoncturelle.

Par le passé, une partie de ces jeunes a d'ailleurs déjà fait l'expérience de la formation post-initiale. Ils se déclarent alors prêts à recommencer dans un futur plus ou moins proche, selon l'évolution de leur situation (mais avec des exigences variables toutefois). Pour d'autres, en particulier des jeunes filles, cette absence d'engagement dans la formation semblerait plus ancienne. Elles n'ont jusqu'à présent jamais ressenti le besoin d'une formation. En revanche, elles apparaissent conscientes que leur situation peut évoluer et affirment qu'une formation leur sera un jour ou l'autre utile et nécessaire. C'est le cas d'Audrey, à Lyon, qui considère qu'elle devra se réorienter lorsqu'elle sera « trop vieille pour être vendeuse », ou de Cindy, à Lille qui souhaite exercer un métier qu'elle aime réellement quand viendra la fin de son congé parental.

« À un moment vous avez eu envie [de faire une formation] ?

– Ouais, parce que bon on peut pas être vendeuse toute sa vie quoi, faut voir pour après. Quand on aura... ses enfants, quand on sera vieille. Je veux dire... L'équipe là-bas est jeune, je vais pas rester jusqu'à quarante ans » (Audrey, Lyon).

« Là je suis en congé parental [...] Et puis bon après, je vais certainement faire... Ou je retourne travailler dans la vente, parce que je veux plus aller à l'usine. Ou je reprends une qualification. Ce serait bien la Petite Enfance. Parce que je sais très bien que je pourrais pas rentrer dans la Petite Enfance si j'ai pas le diplôme » (Cindy, Lille).

Les incertains

Dans ce groupe les jeunes produisent une réponse floue à l'éventualité d'une formation. Cela procède de deux positions un peu distinctes.

Un premier groupe exprime un « oui » éventuel, très peu convaincu. La question n'est pas envisagée dans le court terme, et surtout il s'agirait, de toute façon, d'un pis-aller. Ces jeunes hommes émettent un discours convenu sur l'utilité des diplômes (« toujours un plus sur le CV »), mais visiblement, n'entendent pas creuser de sitôt dans cette direction. Ils ne s'y retrouvent pas, que ce soit pour accéder à un emploi, se réorienter ou progresser dans leur domaine. Pour la plupart ils ont déjà fait l'expérience d'une formation post-initiale mais leur manque d'empressement ne semble pas renvoyer à une quelconque déception.

Fabrice (Lille), en recherche d'emploi, ne se tournerait vers la formation qu'« en dernier recours, pour garder (son) logement ». Kamel (Lyon) qui n'est jamais allé au bout de ses expériences de formation précédentes, car il continuait à s'occuper de son camion-pizza, n'y songerait qu'« au cas où les affaires marchent moins bien ». Jacques (Lille), sans emploi actuellement, reconnaît que la formation « c'est un bagage en plus, oui c'est pas mal » mais dans le même temps se trouverait aujourd'hui trop âgé pour se lancer dans une formation à l'issue incertaine en termes d'accès à l'emploi :

« J'ai 28 ans et... je peux pas me permettre de dire... reprendre encore deux ans d'école et... voir si à la fin je débouche encore sur rien... » (Jacques, Lille).

« Faut voir... c'est toujours bien d'avoir des diplômes dans sa poche... si j'ai rien de mieux à faire alors j'y vais...c'est pas quelque chose que j'envisage... » (Éric, Lille).

Un second groupe rassemble des jeunes hommes dont l'approbation apparente par rapport à une perspective de formation qualifiante est contredite par une attitude particulièrement passive. Ce groupe peut se décliner selon le degré de flou qui entoure le projet professionnel (absence de projet, attente d'un « déclic », domaine visé très/trop vaste...). Le projet s'est parfois plus ou moins arrêté à l'occasion d'un contact téléphonique qu'on ne parvient pas à établir depuis plusieurs mois (Jérôme, Lille), ou d'une réponse qui n'est pas donnée (José, Lille). Ces attermoissements ne semblent pas provoquer de réactions, ces jeunes disent continuer d'attendre, avec une patience suspecte. C'est leur passivité qui retient surtout l'attention. Au niveau syntaxe, la voix passive est fréquente. Ils semblent rejouer, après plus de six ans de « vie active » l'hasardeux processus d'orientation par lequel ils sont passés, en règle générale, en 3^e, et les institutions qui pourraient les aider (ML, ANPE, organismes de formation) semblent perçues comme les héritières des conseillers d'orientation du collègue. Ils connaissent mal les possibilités d'accès et les formations effectivement disponibles sur le marché.

« Je pensais aller voir l'ANPE, je voulais prendre rendez-vous avec un conseiller en fait. [...] Ouais. Pour me renseigner sur les possibilités qu'y a de formations. Trouver quelque chose qui pourrait me séduire... » (Mohammed, Lyon).

« J'ai plein de projets, après, on va voir ce qui va se réaliser, ce qui va pas se réaliser [...] J'aimerais bien faire quelque chose dans la charcuterie, ou un truc comme ça, enfin, quelque chose qui touche un peu la cuisine [...] il faut que je voie avec, soit l'ANPE, sinon, il faudrait que je retourne dans un milieu scolaire, encore. Jusqu'à 25 ans, il y a le CAP, après, après, bon, après, je sais pas, après. Je pense qu'il doit y avoir des formations avec tout ce qui est ANPE, tout ça » (Mickaël, Paris).

« C'est eux [la ML] qui vont me réorienter vers le choix que j'ai voulu faire : la mécanique moto... Ils sont en train de chercher une entreprise qui pourrait me prendre. Pour voir comment je me débrouille en mécanique moto et après pour me faire passer un diplôme de qualification. Là ils doivent me trouver quelqu'un pour avoir mon niveau avant de passer un diplôme » (Jérôme, Lille).

Cette posture apparaît typiquement masculine, les filles se positionnant plus clairement vis-à-vis de la formation qualifiante différée.

Le parti du « non »

Ce groupe rassemble les jeunes qui ont manifesté une opposition très claire à l'idée de formation qualifiante aujourd'hui, au moins pour ce qui les concerne, et souvent même sur le principe.

Pour la plupart de ces jeunes, cette réticence est ancienne. Les expériences de formation antérieures (au cours des six années écoulées depuis la sortie de l'école) sont quasi inexistantes. Souvent, ils peuvent professer ne pas croire au pouvoir du diplôme sur le CV ou bien ils perçoivent leur horizon professionnel comme excluant la nécessité de diplôme – point qui semble concerner essentiellement les filles. C'est le cas de Djamila (Paris) qui s'estime parfaitement compétente pour exercer son métier de vendeuse. Mais c'est aussi le cas de Sophie (Paris) qui de toute façon se pense condamnée à des emplois ne nécessitant pas de qualification (elle travaille dans la confection).

« Je sais pas si ça va me servir, parce que je connais beaucoup de personnes qui ont été au lycée, qui ont fait des formations et qui sont rien, quoi maintenant » (Sophie, Paris).

« Moi, je pense qu'on trouve plus de travail sans diplôme qu'avec des diplômes » (Fabien, Lille).

Ce « non » peut enfin tout simplement traduire un refus de quoi que ce soit ressemblant à un retour vers du scolaire maintenant qu'ils sont dans la vie active.

« Maintenant c'est comme si je retournais à l'école, et là ça me rappellera des mauvais souvenirs. J'aime bien la lecture mais rentrer des choses dans la tête, non » (Djamila, Paris).

Cette attitude opposée à toute idée de formation semble en général assez « enracinée », ancienne, chez ces jeunes.

Fait exception Christelle (Marseille) pour qui ce refus est chargé de traduire les mauvaises expériences passées en matière de formation. Après deux échecs au CAP Coiffure et plusieurs mois de chômage, Christelle a trouvé le courage de recommencer une formation : elle a obtenu un CAP Petite Enfance puis le concours pour travailler dans les crèches municipales. Mais depuis, plus rien, faute de place disponible :

« D'après moi ils nous mènent en bateau, parce qu'ils se servent de nous, pendant 5 ans, 4 ans, on va faire un truc et au bout de 5 ans, 4 ans, ils nous jettent et nous remettent au chômage...après ils nous mettent en emploi-jeune et c'est kif-kif avec le chômage...c'est reculer pour mieux sauter... »

3.2. Une position par rapport à des enjeux multiples

La plupart des jeunes rencontrés relie prioritairement la question d'un retour en formation à celle de l'emploi et beaucoup plus rarement à la recherche de bénéfices immédiats, financiers notamment. Ils donnent dans l'ensemble l'impression d'avoir peu de temps « à perdre », voire peu de temps à investir. Pour quelques autres l'acquisition d'un diplôme rime surtout avec prestige social.

Enjeux par rapport à l'emploi

Lorsqu'on a évoqué une possible offre de formation qualifiante différée, les jeunes ont tous pensé prioritairement accès à l'emploi, amélioration de l'emploi, réorientation professionnelle, plutôt que tout autre bénéfice qu'on aurait pu imaginer (gagner un peu d'argent, s'occuper en attendant de trouver un boulot, etc.).

C'est parce qu'ils pensent qu'une formation qualifiante différée peut améliorer leur situation professionnelle que certains jeunes y sont favorables. C'est au contraire parce qu'ils pensent qu'une formation qualifiante différée ne peut pas améliorer leur situation professionnelle que certains jeunes y sont opposés. Si la question de la formation va bien de pair le plus souvent avec celle de l'emploi, plus précisément elle peut être en lien avec la question de « l'employabilité », celle du changement de segment d'emploi ou encore avec celle du changement de domaine professionnel.

La question de l'employabilité

Le plus souvent les jeunes « ne croient pas » en la formation, ni en son « effet titre », ni en son « effet compétence ». De fait, les jeunes interrogés sont peu nombreux à relier problèmes durables d'accès à l'emploi (au-delà des premiers mois post scolaires) et manque de formation. Plusieurs garçons mettent un point d'honneur à considérer que ce que recherchent les employeurs, c'est l'expérience, les qualités pratiques, de terrain.

« Moi, ce que je pense moi, dans mon CV, je préfère marquer que j'ai trois ans d'expérience, que j'ai travaillé trois ans, plutôt que de dire que je viens d'avoir mon CAP » (Ryiad, Marseille).

On cite tel ou tel diplômé qui exerce le même emploi que des non qualifiés, on remet en cause l'efficacité des stages de formation.

« Je connais quelqu'un, ici, qui a le BTS, il cherche du boulot, il a rien. Ça fait un an et demi, il cherche du boulot, il a le BTS, et rien » et plus loin : « Pour moi, on apprend pas assez dans les stages. On apprend plus sur le terrain même » (Mounir, Paris).

« Bac ou pas, on revient tous au même point » (Fabien, Lille).

D'autres, moins nombreux, pensent au contraire que la formation peut faciliter leur accès à l'emploi, parce qu'elle sert de « signal » auprès des employeurs.

« Pour moi c'est pas un handicap [de ne pas avoir de diplôme] mais ça risque de l'être au niveau du regard de la personne qui embauche » (Audrey, Lyon, vendeuse).

Au final, peu de jeunes mettent en relation la formation avec l'acquisition de compétences qui les rendraient plus employables.

Changer de domaine professionnel

Les jeunes favorables à une offre de formation qualifiante différée peuvent également y voir une possibilité de se réorienter professionnellement, en fonction de leurs goûts, d'une passion, parfois de leur besoin de rêve.

Cédric, à Lyon, qui a le projet (le rêve ?) de devenir ingénieur du son :

« Je pense que... moi je pense que [la formation] c'est pas mal dans le sens où justement la personne qui... qui va vers un métier qui lui plaît pas du tout, elle puisse justement euh... faire un retour en arrière, refaire une formation pour essayer d'accéder à ce qu'elle aime vraiment ».

On retrouve également ici le cas des jeunes filles aspirant à intégrer une profession réglementée en lien avec les enfants ou la santé. La formation est alors le sésame qu'elles recherchent sans toujours arriver à l'obtenir.

Changer de segment d'emploi

C'est, sans surprise, un enjeu important de la formation qualifiante : échapper à la précarité, à l'intérim, à des conditions d'emploi difficiles, insatisfaisantes, au travail à la chaîne, ou au bleu de travail... : en quelque sorte, ce peut être une clé pour passer d'un « marché secondaire » à un « marché primaire ».

Ainsi Mohammed (Lyon), en train de faire des démarches pour une formation qui l'aide à se démarquer de son emploi actuel, dit :

« J'ai dit c'est ça électricien ? C'est ça électricien ? Moi ça fait vingt ans que je suis à l'école, et je fais ça ! [...] C'est ça le bâtiment, c'est des saignées, après tu repasses du plâtre, tu rebouches, c'est la misère quoi, moi quand je rentre du boulot je suis crevé hein... Je suis pas... je suis pas propre hein ! Je suis en bleu !... »

Pour Sabrina (Marseille) aussi, la formation apparaît comme un moyen de sortir de ses emplois d'intérim en usine, d'améliorer ses conditions d'emploi.

Mais tous les jeunes ne croient pas la formation capable de les faire sortir de leur précarité. À l'inverse, pour certains, l'horizon professionnel qu'ils anticipent rend justement caduque la possession d'un diplôme. Ils se sentent, dans tous les cas, voués à des emplois peu qualifiés et/ou précaires, sans perspective de promotion. L'inscription dans le marché secondaire leur semble programmée :

« Faire une formation [...], continuer l'école, ça m'aurait quand même amenée à faire ce boulot. J'en suis, j'en étais sûre et certaine, en fait. C'était...

– La fatalité ?

– Oui, voilà. Sûre et certaine que je fasse ce boulot, quoi »

(Sophie, Paris, en emploi dans la confection dont elle est peu satisfaite).

Du côté des bénéfices immédiats d'une formation

Un autre motif évoqué derrière une éventuelle formation qualifiante, mais uniquement par de rares garçons, a pu être celui des bénéfices immédiats : accès à un revenu de secours entre deux emplois, pouvoir conserver son logement, s'occuper, échapper à l'ennui.

Ainsi, José, de Lille : « [La formation] C'est bien. Moi je dis que c'est bien. Comme là moi je suis au chômage, bon je cherche du boulot mais entre deux... [...] Tout le temps à la maison c'est pas possible, moi je commence à en avoir marre un peu... »

Ou Éric, de Lille encore : « Si j'ai rien de mieux à faire alors j'y vais [en formation]... »

Les jeunes ont finalement très peu évoqué un argument de type financier pour se déterminer quant aux dispositifs de formation différée, être intéressé ou pas. Ce point a semblé déterminant dans de très rares entretiens, plutôt pour souligner qu'en ce qui les concernait, même plutôt précaires, peu payés, peu satisfaits de leur emploi actuel, ils n'étaient pas prêts, comme Mohammed, à Lyon, à être payés en-dessous du SMIC même pour obtenir un diplôme...

« Il faut avoir le même salaire. Ah ouais, ouais !... Le même salaire, ça serait bien. Parce que si on dit 75 %... ou 50 %... après les gens y disent ben non ! C'est pas la peine la formation, le diplôme on n'en veut pas si c'est pour perdre de l'argent. »

Acquérir du prestige social

Un dernier enjeu associé à la formation, à l'obtention de diplôme de tel ou tel niveau (niveau bac, BTS...) via la formation, est celui du prestige. Il est évoqué par quelques jeunes.

Ainsi Jimmy, de Lyon, à propos de sa formation différée et du prestige du diplôme : *« Donc à l'issue de [...] on a un niveau IV d'un bac pro qui est reconnu par l'État. Donc c'est... c'est un bac normalement... Je croyais jamais dans ma vie que j'allais avoir un bac. »*

Maguy (Paris) a choisi de reprendre ses études pour obtenir un diplôme d'un niveau plus élevé, plus en accord avec son milieu et ses fréquentations : *« Mes amis ont un niveau d'études beaucoup plus élevé. Ils sont à la fac. Moi je ne suis pas à la fac [...] J'ai des amis qui sont beaucoup plus avancés que moi...J'ai quelques complexes par rapport à eux... »*

Claire (Lyon) n'a cessé d'arrêter et de reprendre les études, au gré de sa santé mentale. Aujourd'hui en fac elle semble avant tout motivée par la volonté de ne pas faire comme sa mère... : *« Je subissais quand même cette pression qui est il faut pas...faut pas laisser tomber les études, il faut faire un métier qui nous plaît [...] Je voulais pas...ben justement quoi aller bosser sur les marchés et en faire ma vie, ou faire des ménages comme ma mère. »*

Si le maintien ou l'acquisition d'un certain niveau social sont parfois évoqués, la question des retombées ultérieures de la formation sur le salaire est la grande absente dans les discours des jeunes. Ceux-ci semblent donc très éloignés de l'« *homo economicus* » modélisé par la théorie du capital humain. Et au final, c'est quand-même le type de travail, son intérêt, et surtout sa stabilité qui a semblé au cœur des préoccupations des jeunes interrogés ici.

3.3. Quelles exigences accompagnent la perspective d'un retour en formation qualifiante ?

Le mode de formation et son ciblage professionnel sont des exigences fréquemment évoquées par les jeunes interrogés, garçons comme filles. D'autres exigences semblent, en revanche, plus sexuées, comme celles relatives au profil du formateur et à la rémunération, principalement masculines, ou celles relatives au diplôme, essentiellement féminines.

Le ciblage professionnel : « Faut vraiment [...] un métier que j'aie envie de faire. »

Pour les jeunes rencontrés la formation ne semble avoir d'intérêt que si elle concerne un métier choisi, attendu, qu'ils ont réellement envie d'exercer.

Pour Sabrina (Marseille) c'est même ce qui distingue la formation de l'école.

« La formation c'est pas l'école. Non c'est autre chose. Parce que si on fait une formation pour le métier qu'on aime, enfin qu'on veut faire et qu'on aime, qu'on voudrait faire, et ben non, moi je me donnerais à fond dans la formation. »

Cette volonté d'un ciblage professionnel rejoint alors la revendication de certains : trouver des formations dans des domaines variés. Plusieurs jeunes ont le sentiment qu'on trouve difficilement des formations dans certains domaines qui rejoignent des passions : musique, sport, etc.

« Il faut qu'il y ait plusieurs choix, quoi, en fait. S'il y a des choix assez restreints, ça va pas être évident, pour les jeunes, en fait. Ils vont pas avoir le choix, et ça va revenir exactement comme le problème de, comment dire, quand vous sortez des études à 18-17 ans, et que vous avez pas le choix de beaucoup de formations, vous allez dans les voies de garage, en fait. Il faut que ce soit assez varié, assez divers pour qu'il y ait le choix pour les personnes de faire une formation, quoi, qui leur plaise, qu'il y ait vraiment un truc. Un éventail assez large, quoi. C'est ça » (Frédéric, Marseille).

« J'ai remarqué y a moins de jeunes qui souhaitent travailler dans les usines et... voilà quoi. Ils en ont un peu marre du... du marteau, du clou ou... du bruit de... C'est bien, y a des passions mais bon... y en a qui ont envie de changer, quoi ! » (Jimmy, Lyon).

Le mode de formation : éviter le retour à l'école

En s'exprimant sur le type de formation souhaitable, certains jeunes ont une nouvelle occasion pour manifester leur aversion par rapport à l'école. Même pour ceux qui envisagent sérieusement une formation, l'idée est de ne pas « retourner à l'école ». D'abord, ne plus retrouver une formation basée sur la « théorie ». Ensuite ne plus se retrouver cloué sur sa chaise alors qu'on a besoin de bouger. Enfin, ne plus vivre un rapport « enseignant-enseigné » traditionnel.

« Maintenant c'est comme si je retournais à l'école, et là, ça me rappellera des mauvais souvenirs. J'aime bien la lecture mais rentrer des choses dans la tête, non » (Djamila, Marseille).

La crainte de retrouver « l'ennui » de l'école pousse plusieurs jeunes à revendiquer des formations courtes et/ou un maintien en emploi pendant la formation (dans ce dernier cas, les horaires de la formation deviennent un enjeu).

« Il vaut mieux courte parce qu'après c'est chiant » (Sébastien, Lille).

« Ça va être dur de... rester dix mois comme ça... De s'y remettre. Rester dix mois assis sur une chaise, pendant huit heures. C'est pas évident hein. Parce que moi je fais du bâtiment, j'aime bien bouger » (Mohammed, Lyon).

Ce rejet de toute formation qui ressemblerait à l'école est peut-être moins marqué chez les filles. Certaines acceptent même l'idée d'une formation vraiment « scolaire » (Sabrina, Marseille).

Beaucoup des garçons se lancent dans une apologie de l'apprentissage sur le tas, sollicitant une formation en entreprise parfois à l'exclusion d'une formation théorique complémentaire. Certains demandent quand-même une formation par alternance articulant « école-entreprise », « théorie et pratique » mais reste à voir ce qu'ils entendent par « théorie ». Ceux-ci ont en référence des formations en alternance vécues assez positivement. La théorie était parfois très proche de la pratique (exemple du CAP boucherie). Illustrant complètement la conviction qu'on se forme par la pratique, un jeune lance l'idée qu'il faudrait faire venir dans le centre de formation des « anciens » dans le métier.

« Justement... des personnes qui ont quarante ans d'expérience, qui viennent justement leur dire les techniques, les... comment eux ils voient la chose. Voilà quoi. Une espèce de... donner des connaissances, des anciens qui donnent des connaissances aux jeunes quoi » (Cédric, Lyon).

Le formateur : comme un collègue ou un parent

De fait, le profil du formateur paraît très important, chez certains garçons exclusivement. Le profil idéal est aux antipodes de celui du « prof » aux rapports distants. Il faudrait qu'il soit plutôt comme un collègue qui « connaisse » (ou reconnaisse ?) les jeunes ou bien comme un « parent ».

« Comme nous les formateurs par exemple, ils essaient d'être comme nous, ils apprennent à nous connaître. Parce que y a des formateurs qui apprennent à nous connaître, qui essayent pas trop de... de dire ouais non ça faut ça, ça c'est pas bon... comme les professeurs au... » (Jimmy, Lyon).

« Moi la dernière fois qu'on a passé l'habilitation, ça s'est bien passé quoi, parce que le formateur bon... il connaît... il connaît... parce que bon il parle plus avec des gamins quoi. Nous le formateur, on rigole avec lui quoi. On parlait comme si c'était... voilà un collègue quoi. Maintenant j'accepterais plus qu'il dise ouais tais-toi, lève le doigt avant de parler... » (Mohammed, Lyon).

« Il y a moins d'élèves dans une classe, donc ils prennent plus le temps à vous expliquer, même les gens qui arrivaient pas, ils se prenaient un peu plus la tête sur eux, donc ils essayaient de leur faire comprendre, ils prennent plus le temps avec vous, et c'est plein de bonnes choses, que le collègue, ils vous prennent différemment, ils sont plus, on va dire, c'est plus comme des parents que des profs » (Mickaël, Paris).

L'accompagnement vers l'emploi

Plusieurs jeunes ont insisté sur la nécessité d'un débouché en termes d'emploi à l'issue de la formation. Cela peut se traduire par la revendication d'un accompagnement à la sortie de la formation.

« Et surtout, après toutes ces formations [...] de pas nous faire la formation et de nous laisser tomber après, de nous dire "c'est bon, vous avez fait votre formation". Nous présenter à des entreprises, nous indiquer des endroits où aller, pas "c'est bon, vous avez fait votre formation, au revoir, très bien". Non. Avoir un suivi après la formation » (Ryiad, Marseille).

Christelle (Marseille) a du mal à se remettre de ses expériences de formations qui, bien que qualifiantes, n'ont pas débouché sur un emploi. Aujourd'hui, elle ne semble plus du tout disposée à se relancer dans de telles expériences, à moins qu'un emploi soit garanti derrière.

« Si c'est sûr et certain qu'on me prend après, oui. Bon, que ça dure un ou deux ans, pas plus de deux ans. On me signe un papier comme quoi après c'est sûr et certain que j'ai un boulot fixe, demain j'y vais. C'est sûr. Moi, on m'aurait dit "Christelle, continue encore un an à galérer, mais on te promet, regarde, le papier est signé, c'est sûr et certain qu'on te garde", dans la crèche où j'étais ou dans une autre, tant pis, j'aurais patienté. »

La rémunération

Les exigences en termes de rémunération au cours de la formation sont très variables. Chacun a ses références. Elles peuvent être très faibles, certains se limitant à demander qu'on rende des formations (qu'ils payent ou doivent payer de leur poche) moins coûteuses. C'est à cause du prix que Sabrina (Marseille) n'a pas pu faire une formation d'ambulancière ou que Séma (Paris) n'a pas pu intégrer une école d'esthéticienne. Les exigences peuvent au contraire aller au-delà du SMIC soit pour manifester le désagrément qui serait associé au passage par une formation, soit parce qu'ils ont le sentiment d'avoir été exploités par les employeurs lors d'expériences précédentes.

« Avoir un diplôme c'est bien mais il ne faut pas toujours être à l'école, pouvoir travailler en même temps et puis ne pas le faire gratos parce que sinon tous les patrons prendraient des gars comme nous pour travailler et ils gagneraient de l'argent grâce à ça » (Jérôme, Lille).

Beaucoup de jeunes se réfèrent quand-même au SMIC, et d'autres à la rémunération des contrats de qualification, même s'ils reconnaissent que c'est peu.

3.4. Conclusion

Au terme de cette première présentation des postures vis-à-vis de la formation, les jeunes non diplômés sont loin de se regrouper autour des deux positions extrêmes de référence. Ils ne se rangent massivement ni derrière une adhésion inconditionnelle à un projet de formation, ni derrière un rejet de tout ce qui rappellerait leur échec scolaire. Beaucoup révèlent une position incertaine ou conditionnelle.

Les enjeux par rapport auxquels les jeunes jaugent l'intérêt (ou l'absence d'intérêt) d'une formation sont multiples. Leur vision du marché du travail, auquel ils se sont confrontés et leur appréciation sur le rôle du diplôme semblent assez déterminantes mais la formation peut aussi être appréhendée au regard du gain en « prestige social » qu'elle est susceptible d'apporter.

Les exigences exprimées sur les conditions dans lesquelles doit se dérouler une formation qui leur est destinée portent, elles aussi, sur des registres très variables. Évidemment, une partie des jeunes cherche un contre-modèle par rapport à la formation scolaire dans laquelle ils ont échoué. Mais au-delà, la nécessité d'une qualification professionnelle correspondant à une aspiration souligne aussi la nécessité d'avoir un réel « moteur » pour s'engager dans une formation.

Après ce panorama rapide des postures vis-à-vis de la formation, on peut s'interroger sur ce qui façonne les attitudes observées. Plusieurs éléments sont déjà apparus mais méritent d'être mieux identifiés, autour de l'expérience de l'école ou de formations ultérieures mais aussi autour de l'expérimentation du marché du travail. Rappelons sur ce dernier point que nous nous centrons ici sur des jeunes qui ont eu des expériences d'emploi sans pour autant être stabilisés avec un CDI⁹.

⁹ On trouvera dans l'annexe 3, une description des attitudes pour les deux populations voisines avec d'une part, des jeunes ayant un diplôme de niveau V et d'autre part des jeunes ayant peu ou pas expérimenté l'emploi au cours des trois premières années de vie active. On retrouve la même palette des attitudes. Seuls les cas de « volontaires mais frustrés » n'ont pas été observés.

4. Du côté des expériences de formation antérieures

4.1. Retour sur l'expérience scolaire

Après les avoir disqualifiés à travers la notation scolaire, souvent rejetés des filières « nobles » ou simplement considérées comme « normales », l'école a renvoyé les jeunes non diplômés avec un attribut négatif sur le marché du travail. Mais la scolarité n'a pas seulement laissé comme trace chez ces jeunes une « absence de diplôme ». D'après les travaux conduits en sociologie – ou en psychologie – de l'éducation (Charlot *et al.* 1992 ; Dubet et Martuccelli 1996 ; Duru-Bellat et Van Zanten 1999 ; Plaisance et Vergnaud 2001 ; Rochex 1995), l'expérience scolaire des jeunes non diplômés est nécessairement une épreuve difficile. Pour beaucoup, l'échec aurait généré une véritable « qualification négative », voire, aux yeux des psychologues, une « blessure narcissique » entraînant une « perte de l'image de soi » (Calin 2002). L'expérience scolaire forcément difficile et douloureuse, rendrait donc les jeunes concernés réticents à toute nouvelle expérience de formation...

Mickaël qui a arrêté les études en classe de 3^e après avoir été refusé en BEP Carrières sanitaires et sociales, commente ainsi sa ligne de conduite dans les années qui ont succédé : « *Moi, de toute façon, à partir du moment où je pouvais m'écarter de l'école j'étais preneur...* »

La posture de Mickaël est certes partagée par d'autres jeunes sortis sans diplôme. De nombreux discours révèlent les marques toujours visibles d'une scolarité difficile : les jeunes disent ne pas avoir aimé l'école, la trouvant inintéressante, rencontrant trop de difficultés (4.2). Mais l'intérêt des entretiens réalisés est ici de révéler que ce schéma de l'échec scolaire avec toutes ses répercussions négatives est loin de s'appliquer à tous les jeunes non diplômés. En effet, à côté de discours très négatifs envers l'école, d'autres discours, parfois émanant des mêmes jeunes, évoquent au contraire un souvenir beaucoup moins douloureux de l'école, voire de véritables « bons souvenirs » associés à cette période de leur vie (4.3). Ces sentiments peuvent concerner toute la scolarité ou seulement les dernières années passées en lycée professionnel par exemple. L'orientation à l'issue de la classe de 3^e apparaît alors comme un moment clé dans l'histoire de ces jeunes non diplômés (4.4).

Un autre événement mérite également attention dans les cheminements : l'arrêt de la formation initiale. Les conditions de cette sortie du système éducatif viennent parfois éclairer la décision de reprendre les études ou une formation qualifiante quelques mois après cet événement. Les expériences de formation post-initiale sont en réalité assez variées et les bilans qu'en tirent les jeunes assez contrastés (4.5).

Qu'elles soient négatives ou positives, comment les appréciations sur toutes les expériences de formation vécues dans le passé (à l'école, au lycée, dans des centres de formation, en entreprise) s'articulent-elles avec l'attitude actuelle vis-à-vis d'une offre de formation qualifiante différée ? Si certains discours et certains récits mettent en avant une continuité, d'autres révèlent de véritables « conversions ». D'un côté, des jeunes semblent sortir du mépris du scolaire (ou de ce qui peut rappeler l'école) pour considérer qu'une formation constitue aujourd'hui un réel enjeu. De l'autre, quelques rares individus présentent plutôt un mouvement de repli (4.6).

4.2. Les multiples facettes d'une expérience douloureuse

« L'échec scolaire est bien autre chose que le simple ratage d'une entreprise et d'un projet, c'est un verdict qui appelle une réorganisation de la perception de soi » (Dubet et Martuccelli 1996, p. 273).

Pour certains jeunes interrogés la douleur/pénibilité de cette épreuve transparaît effectivement encore, malgré les six années écoulées depuis leur sortie de l'école.

Un désamour de l'école

Chez de nombreux jeunes, et plus particulièrement chez les garçons, l'expérience scolaire semble ainsi se résumer à cette expression type qui revient comme un leitmotiv : « *J'aime pas l'école.* »

Au fil des discours, cette absence de « goût pour le scolaire » apparaît tantôt pour expliquer l'absence de réussite scolaire ou un arrêt d'études plus ou moins précoce, tantôt pour conjurer toute perspective de retour en formation ou pour marquer des exigences fortes sur le style de formation qualifiante différée qu'ils

accepteraient. Un rejet de l'école apparaît chez certaines filles (« *moi et scolaire ça fait deux* », Stéphanie, 3^e d'insertion, Paris) mais souvent de façon moins explicite que chez les garçons.

Pour ces derniers, dans plusieurs entretiens, ce « j'aime pas l'école » apparaît comme l'alpha : un principe en amont duquel on ne peut remonter dans la chaîne explicative.

L'entretien avec Fabrice qui a quitté le système scolaire alors qu'il suivait un CAP de menuiserie est de ce point de vue assez illustratif :

« *Vous avez obtenu le diplôme ?*

– *Non, j'ai arrêté presque à la fin en fait, parce que j'en avais marre, j'aime pas l'école en fait et c'est pour ça que j'ai arrêté.*

– *Pourquoi ne pas avoir attendu de passer le diplôme ?*

– *Je sais pas.*

– *Pourquoi est-ce que vous n'aimiez pas l'école ?*

– *Je sais pas, j'ai jamais aimé l'école de toute façon. Je sais pas c'est comme ça. Je sais pas pourquoi.*

[...]

– *On va revenir sur votre CAP de menuiserie, qu'est ce que vous pouvez m'en dire ?*

– *C'était bien, à part ça. En fait c'est l'école que j'aimais pas c'est pour ça que je n'y allais pas sinon en atelier le plus souvent j'étais là. C'est les matières générales que j'aimais pas.*

– *Pourquoi ?*

– *Je sais pas c'est entendre "école" déjà. [...]*».

Ces jeunes, pour lesquels l'expérience scolaire constitue, comme attendu, un mauvais souvenir, ne l'ont pour autant pas tous vécue de la même façon. Ce sont le désintérêt et l'ennui qui transparaissent chez certains. Ce sont plutôt les difficultés ou l'incapacité à réussir qui ressortent chez d'autres.

Un désintérêt pour un univers vide de sens

L'absence de motivation marque fortement le discours des jeunes filles rencontrées. L'école ne semble avoir aucun intérêt à leurs yeux, justifiant leur absence de tout travail et tout effort.

« *J'aimais pas l'école, j'aimais pas apprendre les cours... c'était pour rien, je gagnais rien...* » (Christelle, CAP Coiffure échoué deux fois, Marseille).

« *Non les cours ça ne m'intéressait pas du tout. C'est vrai qu'en cours, ça m'intéressait pas, je faisais rien* » (Marie-Noëlle, 1^{ère} année Bio-services, Paris).

Chez les garçons cette absence d'intérêt a surtout le (mauvais) goût de l'ennui.

« *Ennuyeux. Difficile non : je pense que si on écoute, il n'y a rien de difficile. Mais ennuyeux, oui !* » (Pascal, BEP Électrotechnique).

« *Comment vous l'avez vécue cette période là ?*

– *Bah je trouve que c'était bien... enfin c'était bien, ouais... ouais mais un peu chiant, quand même. Un peu long.*

– *Au niveau des cours ?*

– *Ouais. Ouais. Surtout. Ouais. Puisque c'était beaucoup... enfin je veux dire, des heures... quatre heures de maths, enfin des trucs comme ça, fallait faire. Pour moi c'était... pff. C'était long. C'était long* » (Lionel, CAP Bijouterie échoué).

Cet ennui vécu dans les salles de classe est évoqué parfois aussi lorsque des jeunes ont suivi des formations professionnelles en alternance. Voici comment Sébastien présente l'alternance lors de son apprentissage en boulangerie :

« *Bien, c'était de travailler chez l'employeur. Moins bien, c'était aller à l'école, c'était chiant. Je partais une semaine et puis je dormais là-bas, c'était sur Arras donc... et puis les cours c'est chiant.* » « *Toujours se lever et aller en cours, ça rappelle l'école en fait et comme l'école j'aimais pas tellement...* »

« On était quatre, cinq, et on écoutait pas trop ce que disaient les profs. Ca nous plaisait pas » (Pascal, au sujet de son BEP Électrotechnique).

C'est peut-être « l'impression d'absurdité issue du vide de la culture scolaire » (Dubet et Martuccelli 1996, p. 273), l'absence de sens donné à l'école (Charlot *et al.* 1992) qui pousse les jeunes à un tel détachement, une telle absence d'intérêt : « *Scolarisés dans des établissements peu réputés et dans les filières les moins prestigieuses, ils estiment avoir de "bonnes raisons" de ne pas accomplir d'avantage d'efforts* » (p. 282). Ils ne croient souvent pas aux diplômes et trouvent donc l'investissement scolaire non rentable.

Il est logique pour ces jeunes de justifier leurs mauvaises notes tout simplement par une absence de travail. Les jeunes ne se disent alors pas nuls mais tout simplement fainéants, non intéressés, non motivés. Ils distinguent ainsi clairement capacités intellectuelles et réussite scolaire, ce que plusieurs entretiens illustraient bien.

« *J'étais pas bête du tout [...] Je faisais un peu trop le touriste* » (Kamel, arrêt des études en 3^e, Lyon).

« *Ca s'était bien passé, mais juste que, après, par rapport à mon comportement, on m'avait expulsé, sinon, j'avais des bons résultats, et tout* » (Fouad, 2^e année de BEP Vente, Paris)

« *Je sais qu'à ce moment là déjà, je pensais pas avoir mon BEPC, je l'ai eu quand même mon brevet des collèges. Pourtant j'ai rien fait pour l'avoir. J'ai pas travaillé du tout. Donc j'ai eu de la chance que même sans travailler juste à écouter les professeurs je retiens bien donc j'ai eu de la chance d'écouter quand même en cours* » (Marie-Noëlle, 1^{ère} année BEP Bio-services, Paris).

L'expérience d'un désavantage : « J'arrivais pas du tout à suivre »

Mais cette attitude n'est-elle pas en réalité qu'une façade, une « face », que les jeunes se construisent pour dissimuler leurs véritables difficultés scolaires et rendre leur échec psychologiquement acceptable ? (Dubet et Martuccelli 1996 ; Duru-Bellat et Van Zanten 1999).

À côté de ces jeunes qui, on peut le supposer, dissimulent une part de leurs difficultés scolaires derrière une certaine désinvolture, d'autres au contraire l'expriment très clairement, preuve d'une intériorisation de leur échec (Charlot *et al.* 1992). Ils relatent alors avant tout l'expérience pénible d'une difficulté, voire d'une incapacité, et ce malgré d'importants efforts :

« *Vous avez eu quel rapport à l'école, ça se passait comment ?* »

– *Ben, plutôt bien pourtant, moyen...moyen bien on va dire, rien d'extravagant. Moyenne quoi. J'avais assez des... pas mal de difficultés, je faisais beaucoup d'efforts pour peu de résultats donc...* » (Audrey, 2^e année BEP Élevage canin, Lyon)

« *L'école, j'arrivais pas. J'avais des mauvaises notes. J'étais bon qu'en sport. Ah ouais j'avais des mauvaises notes un peu partout. Mathématiques ça allait pas. Ca allait en aucune matière* » (Éric, 2^e année BEP Maçonnerie, Lille)

L'évocation de l'expérience scolaire renvoie alors à un sentiment de malaise, voire une véritable souffrance, l'absence de réussite scolaire ayant pu entraîner une forte dévalorisation de soi.

La notation semble avoir balisé ce parcours difficile, avec plus de « bas » que de « hauts » :

« *J'arrivais pas. J'avais des mauvaises notes [...] Très difficile. Très difficile de... ben, depuis en fait que je suis rentré en sixième, euh... j'ai essayé. Y a des périodes donc ça allait. Y a des périodes où ça redescendait en fait c'était toujours euh... c'était toujours un va et vient parce que...ça montait, ça descendait, c'était... c'était sans plus...* » (Jimmy, arrêt en troisième d'insertion).

Éric garde en mémoire la somme de matières qu'il n'arrivait pas à ingurgiter :

« *Ouais en plus, j'avais pas un niveau super. J'étais vite coulé. Ca rentrait pas dans ma tête. Les calculs, les mathématiques, ça rentrait pas du tout. Y'avait quoi ? Dessin, ça rentrait pas. Y'avait que en technologie et histoire-géo que je m'en sortais un petit peu quoi. Sinon à part ça, toutes les autres matières, ça rentrait pas* » (Éric, BEP Maçonnerie échoué deux fois).

Un échec dont la responsabilité est souvent assumée : « *C'est pas de leur faute.* »

Comme l'indiquent Duru-Bellat et Van Zanten (1999, p. 194), « *dans les lycées de masse où l'idéologie de l'effort s'est largement substituée à l'idéologie des dons, l'idée que les inégalités de réussite sont le résultat d'un manque de travail de la part des élèves fait l'objet d'un consensus chez les enseignants comme chez les élèves. Pourtant, les enquêtes montrent que la majorité de ces derniers travaillent beaucoup* ».

Dans tous les cas, que les jeunes attribuent leur échec scolaire à un simple manque de travail ou à de réelles difficultés de compréhension, d'apprentissage, ils affirment le plus souvent en assumer l'entière responsabilité. Comme précédemment, « *un des traits essentiels d'un système scolaire de masse est de définir la plupart des compétiteurs par leur niveau d'échec et de pousser chacun à se tenir lui-même pour responsable de ses succès et de ses échecs* » (Dubet et Martuccelli 1996, p. 342).

Attribuant explicitement leur destinée à leur « comportement insouciant et/ou indiscipliné », il s'ensuit logiquement que la plupart des jeunes ait exprimé très peu de critiques et de ressentiment à l'égard de l'institution scolaire.

« *Est-ce que vous en voulez à l'école, est-ce que vous avez envie de lui reprocher quelque chose ?*
– *Non. Si on travaillait pas déjà c'est pas de leur faute. C'est la faute de ceux qui travaillent pas. Si on aurait voulu travailler, on aurait pu travailler* » (Marie-Noëlle, 1^{ère} année BEP Bio-services, Paris)

« *Est-ce qu'il y a des choses que vous reprocheriez un peu à l'école ?*
– *Non. Non, pour moi j'avais des bons profs. Bon, après, c'est vous, vous avez des bons profs, après c'est à vous d'écouter ou de pas écouter, de pas suivre. Donc je pense que j'ai pas suivi la moitié des cours qu'il y avait, c'est tout* » (Djamila, 2^e année CAP Vente, Paris).

Lorsque le jeune parvient à distinguer clairement son travail de sa personne, il peut « assumer » plus facilement ses échecs scolaires, remettant en cause le premier mais jamais la seconde. Cette distinction n'est cependant pas toujours aisée et lorsque le jeune n'y arrive plus la déprime est proche. Toutefois, seul Sébastien, de Lille, s'est présenté comme radicalement atteint (y compris dans sa capacité à se projeter dans le futur) par l'appréciation négative des enseignants sur ses potentialités :

« *Comment vous envisagiez l'avenir à ce moment là ?*
– *Je sais pas, on va dire comme maintenant, sans rien.*
– *Vous pensiez déjà ça ?*
– *Bah oui tellement qu'on nous a bourré le crâne à l'école, au niveau du collègue. À ce moment là les profs disaient : "T'es un bon à rien, tu ne feras rien dans ta vie". On nous a tellement bourré le crâne que maintenant, voilà... »*

4.3. Malgré l'échec, des facettes conviviales et des expériences positives

Comme attendu, un certain traumatisme lié à l'échec scolaire apparaît donc dans de nombreux discours. Les jeunes interrogés révèlent toutefois d'autres facettes, plus positives, de l'expérience scolaire.

Pour quelques jeunes interrogés, l'école n'évoque même en rien une période difficile. Ils ne relatent que de bons souvenirs : malgré leur absence de diplôme, l'école reste pour eux attachée à une période de leur vie agréable, voire intéressante, et constructive...

Un lieu de sociabilité entre jeunes

Quels que soient leurs parcours et les causes de leur sortie précoce du système éducatif, plusieurs jeunes filles en particulier disent avoir aimé l'école et une certaine nostalgie transparaît dans leurs propos.

« *Enfin quand même l'école c'est les meilleurs moments de la vie c'est, j'étais pas malheureuse du tout, j'étais bien. En fait quand je vois mes copines au lycée, ça, c'est sûr, on a, on est, on a, on fait d'autres*

connaissances, on grandit, enfin je sais pas, et des fois, je regrettais le lycée, quand même aussi » (Sophie, 3^e, Paris).

« Je vais revenir sur votre formation scolaire. Comment avez-vous vécu cette période-là ?

– C'était la meilleure. J'aimais bien l'école. Plus pour m'amuser qu'autre chose quand même. Mais non ça allait quoi » (Cindy, 2^e année BEP Comptabilité, Lille).

Chez les garçons, peu sont restés inactifs face à l'ennui et plusieurs laissent penser qu'ils ont pris du bon temps, avec une certaine insouciance. Insouciance qu'ils disent aujourd'hui regretter.

« Ça rigolait. Ça rigolait beaucoup. Beaucoup. Beaucoup. Ouais je regrette pas hein. Franchement je regrette pas. Si c'était à refaire je le referais mais... j'ai des bons souvenirs mais... mais c'est dommage quoi. C'est dommage » (Mohamed, arrêt en terminale STI après deux échecs au bac).

« Il faut se dire, le matin, super, je vais au boulot. Comme quand j'étais au lycée. Quand j'étais au collège, content d'y aller. Il y avait une bonne ambiance, tout ça. J'étais content d'y aller » (Fouad, BEP Vente).

Même Éric, alors qu'il était « coulé » dans la plupart des matières, déclare :

« Moi je voulais rester encore à l'école. Je me sentais bien à l'école. Mais voilà, y'avait pas d'autre solution. Comme je vous dis, c'est eux qui m'ont arrêté. Y'avait plus de solution » (Éric, BEP Maçonnerie échoué deux fois).

Reprendre pied dans une filière professionnelle

Parfois, les souvenirs de l'école comme d'une période épanouissante datent de l'accès à une filière professionnelle ou spécialisée, alors que jusque-là l'école avait été plus ou moins un pensum. Ainsi, après une orientation réussie (qui a malgré tout pu être difficile à accepter pour eux), ils sont plusieurs, filles comme garçons, à raconter comment ils ont tout à la fois pu identifier un centre d'intérêt, trouver un sens à la scolarité, s'épanouir, voire regagner une certaine estime de soi. Souvent, ça semble avoir été l'occasion de découvrir un métier qui leur plaît et par là de reprendre goût à l'école, d'y trouver un intérêt... Parfois, les relations avec les enseignants, passées sur un autre mode qu'au collège, paraissent avoir joué un rôle primordial.

« Ca se passait comment à l'école ?

– Très mal. Ca me plaisait pas du tout, j'avais pratiquement pas de copains...

– Qu'est-ce que c'est qui ne vous plaisait pas ?

– J'aimais pas l'école, j'aimais pas apprendre les cours... C'était pour rien, je gagnais rien. Après, quand je suis partie dans la coiffure, j'ai trouvé un métier qui me plaisait, et du jour au lendemain j'ai eu des bonnes notes.

– Et, quand vous êtes partie en coiffure, vous avez été orientée ou c'est vous qui avez choisi...

– C'est moi.

– Donc, à partir de là...

– De là, j'ai commencé à faire des progrès, j'ai eu des 17, des 18... J'étais un très bon élève, une très bonne élève, j'arrivais pas à le croire » (Christelle, CAP Coiffure échoué deux fois, Marseille).

« Et c'est vrai que donc la troisième d'insertion ça m'a beaucoup plu parce qu'on avait des stages, et c'était une classe seule, que de bas niveau et c'est vrai que ça m'a plu... parce qu'on faisait de la techno, on avait fait des voyages enfin des trucs comme ça c'était bien » (Sabrina, 3^e d'insertion, Marseille).

De manière générale, l'arrivée en filière professionnelle est, pour beaucoup de jeunes, l'occasion de se réconcilier avec l'école « dans la mesure où l'apprentissage d'un métier, les expériences d'un stage, la proximité avec les professeurs leur permettent de découvrir l'utilité d'une formation générale » (Dubet et Martucelli 1996, p. 258). Mais cette transformation de la relation à l'école et à la formation est tributaire des conditions d'arrivée dans cet enseignement professionnel. Le sentiment de relégation peut plus ou moins provisoirement l'emporter.

« Et me retrouver dans une école où tu passes un CAP au lieu d'aller passer un bac comme tout le monde... eh non, c'était plus possible... J'avais un peu maronné !!! ... Mais après, je me suis retrouvé avec une école, c'était un lycée professionnel un peu spécial, on nous apprenait l'école... c'était comme des collègues qui

m'apprenaient l'école, c'était pas comme des professeurs [...] Après cette école, c'est là que j'avais envie d'apprendre. C'est là que j'ai aimé ce métier, par rapport à cette école » (Riyad, 2^e année CAP Conducteur de machines, Marseille).

Mais tous les jeunes n'ont pas, comme Riyad, trouvé leur voie à l'issue de la classe de troisième. L'orientation à l'issue du collège apparaît alors bien comme une étape capitale dans les parcours...

L'école comme « révélateur de leur nature »

Pour une partie des garçons, l'école paraît avoir été le révélateur de leur « nature » : ils sont « manuels » plutôt qu'« intellectuels », et cet ordre des choses semble accepté (« c'est comme ça »). L'assignation à une « nature manuelle » elle-même est fréquemment revendiquée. L'école aurait comme conforté certains jeunes dans leur croyance en un « ordre du monde » séparant les manuels des intellectuels, sans qu'il y ait nécessairement une hiérarchie entre les deux groupes. L'école est la porte d'entrée vers le monde des intellectuels, en les rejetant elle les a comme confortés, comme ouverts à ce monde autre, celui des « manuels ». Échec ou réussite, l'école est alors une porte d'entrée imparable vers l'un ou l'autre, jamais véritablement une porte de sortie, de mise au ban. Le départ du monde scolaire est alors un « acte d'adulte », qui fait sens pour ces jeunes.

Chez les garçons cette évolution se traduit par le passage d'une révélation d'une inaptitude à la revendication d'une nature « manuelle ». De manière plus positive en effet, pour plusieurs jeunes, le passage en formation initiale a révélé une identité de « manuel » qui apprend en faisant des « choses utiles »¹⁰ :

« Je suis pas du tout "écrit" ; beaucoup "manuel" mais "écrit" pas du tout. Donc, j'ai arrêté l'école » (José, sorti de 4^e technologique).

José insiste même sur sa capacité à apprendre sur le tas :
« Quand on me fait voir quelque chose, j'apprends très vite. »

Il faut ici souligner le rôle des stages et des formations en alternance. Les jeunes y font l'expérience d'une voie alternative pour acquérir des savoirs et des compétences :

« Quand j'étais au collège il fallait faire des stages et j'ai fait un stage en boulangerie, c'est mon collègue qui m'a tout appris. J'arrivais 2 heures avant et pendant ce temps là il m'apprenait les recettes. J'adore travailler dans la bouche et après j'ai refait des stages avec l'AFPA » (Ludovic, BEP Mécanique échoué).

« Au collège, j'apprenais rien, je ne faisais rien. J'aimais pas l'école donc j'ai commencé à travailler quand j'étais en formation. Mais au collège, je ne foutais rien, rien du tout. Je me suis fait renvoyer. J'ai fait la sixième, je me suis fait renvoyer de l'établissement. Après j'ai fait cinquième, quatrième. Ça n'allait pas alors je suis parti dans un autre établissement. C'est là je faisais des stages pour apprendre un métier et ça allait un peu mieux mais sinon avant rien du tout mais vraiment rien. » « Oui ça m'intéressait, depuis que j'ai commencé à faire des stages en quatrième. » « [L'école] c'était une perte de temps pour moi. Rester assis 8 heures sur une chaise à ne rien faire, ça ne servait à rien. J'avais l'impression d'apprendre en étant dehors à faire quelque chose d'utile que d'être devant un tableau ou devant une feuille à devoir écrire. De toute façon quand j'ai fait mon CAP de maçon, quand j'avais une semaine d'école je ne faisais rien et ce n'est pas pour ça que je n'ai pas eu mon CAP. Si j'ai eu mon CAP c'est parce que j'ai appris en travaillant sur les chantiers mais pas à l'école. À l'école je dormais, j'ai vraiment pas aimé, je foutais rien. Me lever le matin pour aller à l'école je n'avais pas envie. Pour aller travailler oui mais pour aller à l'école non » (Jérôme, exclu d'un BEP Agricole).

¹⁰ On peut penser qu'il y a une opposition implicite par rapport à « l'intellectuel » qui accepte le détour par l'abstrait et de faire des « choses inutiles ».

4.4. Le moment clé de l'orientation scolaire

Lorsqu'ils reviennent sur un moment clé de leur orientation (en général sur l'orientation dans une filière professionnelle à l'issue de la classe de troisième), le scénario de loin le plus fréquent est celui d'un choix fortement contraint. Souvent orientés sans inspiration, ils étaient très souvent aussi sans attirance vers un quelconque domaine professionnel précis. Ils ont été peu assistés et peu soutenus dans leur démarche. Pour plusieurs jeunes, un sentiment d'impuissance transparaît, à l'occasion de cette première étape vers l'emploi.

S'orienter sous contrainte...

Pourquoi Djamila (Paris) a fait un CAP Vente ?

« J'avais pas le choix en fait. »

Pourquoi Jimmy est-il allé en CAP de plomberie ?

« Parce qu'on me l'a dit ; c'est pas moi qui ai choisi. »

Pourquoi Fabien a-t-il préparé un BEP Tourneur-Fraiseur alors qu'il aurait voulu faire « maintenance » ?

« J'ai fait ça parce que j'étais obligé, pour avoir une école. Sinon j'aurais pas fait ça. »

Pourquoi Mohamed est-il entré en STI Électrotechnique alors que l'électrotechnique ne l'intéressait pas trop en fait ?

« Il a fallu que je prenne une voie, il fallait bien que je continue l'école. »

Tout en échappant à une affectation d'office, beaucoup de jeunes non diplômés font état d'un « choix contraint », choix dans lequel la palette des possibilités était parfois restreinte à une alternative de type « la peste ou le choléra », l'essentiel étant de faire quelque chose parce qu'il « fallait continuer l'école ».

« On m'a imposé, par rapport à mes résultats scolaires du collège. Ils m'ont imposé, parce que moi, je voulais faire des choses dans l'électrotechnique, plutôt de la mécanique, des choses comme ça, et, par rapport à mes résultats, on m'a dit c'est soit comptabilité, soit vente. Je suis en vente. » « C'est ça que j'avais pas compris. Je pourrais dire un peu qu'ils choisissent quand même d'autres personnes qui veulent être là ... » (Fouad, Paris).

« Moi déjà je savais pas ce que je voulais faire. J'avais pas de truc. Et après j'avais pas une moyenne assez bonne. Et je pouvais pas faire ce que je voulais. Ça fait que j'ai dû mettre le BEP le plus nul qu'il y avait la possibilité de faire : maçonnerie. Alors j'ai fait ça, sinon j'étais à la rue en 3^e » (Éric, Lille).

Lionel semble s'être retrouvé en BEP Imprimerie par hasard et par erreur : *« En fait je me suis trompé d'orientation : je voulais faire de la sérigraphie et en fait c'était pas du tout ça : l'imprimerie, c'est sur papier... et la sérigraphie, c'est sur tissu. »* En réalité, il voulait faire de l'« électronique » (premier vœu) et avait inscrit en deuxième choix, l'électrotechnique. L'imprimerie (confondue avec la sérigraphie) ne venait qu'en troisième place dans ses vœux. Lors de sa réorientation, après un échec au BEP Imprimerie, il ré-exprime son souhait sur l'électronique mais il acceptera un CAP Bijouterie parmi la « short list » de spécialités que lui propose le chef d'établissement. *« J'avais 17 ans, et je me voyais pas aller chercher du travail »,* commente-t-il. L'élargissement de la recherche sur d'autres établissements de formation ne semble pas avoir été envisagé.

À ce processus d'orientation « par l'échec », s'ajoutent en effet des contraintes liées à l'offre de formation professionnelle située à proximité. Après une troisième « un peu technologique », Laurent (CAP Maintenance échoué) « devait » partir dans un lycée professionnel et le seul lycée professionnel (LP) sur Aulnay avait assez mauvaise réputation. (*« Ça regroupait tous les gens des cités »*). Sophie (Paris) voulait faire du secrétariat mais n'a été acceptée que dans un lycée beaucoup trop éloigné de chez elle pour qu'elle puisse y aller. Stéphanie (3^e d'insertion, Paris) a arrêté l'école en 3^e car n'a pas eu de place en CAP Petite Enfance dans l'école souhaitée.

L'orientation professionnelle de certains jeunes a également été contrariée par l'impossibilité de trouver un maître d'apprentissage pour une formation qu'ils souhaitaient en alternance.

Dans quelques cas, plutôt chez les filles, ce sont les parents qui ont contrarié l'orientation. Ceux-ci semblent admettre beaucoup moins vite le fameux « verdict scolaire » et ses conséquences, dont l'orientation rapide vers la voie professionnelle.

« Ben moi à la base j'avais demandé à mes parents de faire de l'apprentissage vu que j'arrivais pas en fait. Ils m'ont dit non il faut que tu continues en classe normale. Moi je voulais faire un CAP dans la boulangerie ou dans la restauration mais ils n'ont jamais voulu. Donc j'ai continué à faire l'école mais bon j'y allais quand je voulais » (Mickael, Paris, sorti après une classe de troisième).

À noter enfin que des problèmes de santé peuvent également être à l'origine d'un « projet contraint », comme chez Claire qui a longtemps arrêté l'école en raison de dépressions ou chez Maguy qui après deux ans en centre de rééducation doit être orientée en 3^e technologique.

... avec ou sans inspiration

En réalité, si la plupart des jeunes non diplômés estiment avoir été orientés sous contrainte, avec un choix très limité, certains reconnaissent aussi qu'au moment de la décision, ils manquaient certainement d'inspiration pour remplir leur fiche de vœux et de ce fait, de détermination. Peut-être que tout simplement *« [...] ces jeunes rêvent alors de ce à quoi ils peuvent prétendre »* (Dubet et Martuccelli 1996, p. 245) ?

« En fait, j'étais pas sûr de ce que je voulais vraiment faire, mais... » reconnaît Fouad.

Frédéric trouve une formule très expressive pour qualifier l'état d'esprit dans lequel il a choisi ses deux formations professionnelles : *« C'est plus par dépit que j'ai choisi ces BEP. »*

« Le BEP... c'est moi qui l'ai choisi, mais c'est vraiment pareil. Parce qu'en fait je sortais du collège, de troisième, en fait, et puis j'avais pas fait grand chose, je pensais plus à m'amuser qu'autre chose, en fait. Donc c'est plus par dépit que j'ai choisi ces BEP, que par passion, quoi, en fait. Pas trop le choix, quoi, voilà, surtout. En fait on vous donne une liste, et on vous dit : "Maintenant, qu'est-ce que tu veux faire ?". Alors il faut trouver quelque chose, donc vous voyez BEP Vente, "Oui, ça a l'air pas mal, ça". Finalement, en fait, c'est... Industrie Chimie et Traitement des Eaux. »

Frédéric confirme d'ailleurs qu'il n'envisageait pas du tout exercer un métier dans ce domaine.

Si les choix d'orientation de ces jeunes en échec scolaire sont le plus souvent contraints, plusieurs d'entre eux déclarent quand même avoir choisi telle ou telle voie eux-mêmes, en fonction de leurs envies, de leurs goûts, voire de leur passion.

« Pour que je sois motivé, il faut que je sois passionné », confirme Mohamed.

Ainsi, Audrey (Lyon) a choisi de faire un BEP Élevage canin en raison de sa passion pour les chiens ; Djamila (Paris) s'est orientée vers la vente après des stages appréciés en 4^e et Christelle (Marseille) a choisi de devenir coiffeuse, un rêve de toujours...

« Et vous avez choisi cette filière comment ?

– Euh... parce que ben j'avais la passion des chiens quoi, j'étais passionnée par ça et je trouvais que c'était sympa moi qui aimais pas les études de...d'être dans ce domaine-là quoi » (Audrey, Lyon).

Même si une orientation choisie par passion ne protège pas de la déception et de l'échec : *« Et finalement en fait en voyant de plus près je me suis rendue compte que c'était pas du tout... ça. »*

Frédéric (aujourd'hui engagé dans une formation musicale à l'IMFP) avait choisi par défaut son BEP Industrie chimique après la troisième. À la lumière de la suite de son parcours, il révèle ce qui aurait pu être une première source d'inspiration au moment d'un tel choix, la passion :

« Alors, non, ce moment, il vient parce que vous réfléchissez au moment où vous avez dit "Oui", en fait, pour aller dans ce truc, mais à ce moment-là, vous êtes pas sûr, en fait, que ça va vraiment vous plaire. Mais

vous y allez quand même. Donc, forcément, ça marche pas, quoi, en fait. Vous êtes pas sûrs... Quand vous êtes sûrs de quelque chose, dans la vie, vous y allez à fond, comme la musique, après vous voyez que ça, quoi. Que ma passion... »

Une autre source d'inspiration pour l'orientation apparaît chez plusieurs jeunes. Elle passe par la fréquentation des adultes au travail. Certains s'inscrivent tout simplement dans un modèle de la filiation, voulant hériter du métier de leur père :

*« C'est parce que mon père le faisait . Alors je voulais faire la même chose. »
« C'est mon père. Comme il faisait de la menuiserie à la maison, je regardais et j'apprenais et il m'a conseillé aussi de faire la même chose » (Fabrice, CAP Menuiserie abandonné).*

Le choix de Jacques (BEP Carrosserie-Peinture) se situe lui aussi par rapport à son père, *« qui est dans la branche »*. En fait, celui-ci travaille dans un service technique de mairie, comme carrossier, mécano, chauffeur... Jacques lui donnait *« des coups de main »*, et a été ainsi amené à s'intéresser à ce domaine.

L'inspiration professionnelle peut aussi être trouvée chez un autre adulte, avec pour Mounir un projet professionnel fortement socialisé :

« J'ai choisi, parce que l'ami, le père de mon ami, là, qui travaille en plomberie, quand j'allais chez lui, je voyais tout le temps son père bricoler. Et lui aussi, c'est mon copain, s'est mis avec moi sur la plomberie, d'ailleurs, il y est encore. Il travaille tout le temps avec son père. Et puis voilà, quoi. Moi, c'était pas ça » (Mounir, BEP Bio-service puis CAP-BEP Chauffagiste-Plomberie).

Une dernière source d'inspiration professionnelle apparaît enfin à partir de l'expérimentation professionnelle dans le cadre des stages. Jérôme a clairement mis le cap sur des formations agricoles à la suite de stages :

« Oui, ça m'intéressait. Depuis que j'ai commencé à faire des stages en quatrième, j'étais déjà parti là-dedans et je voulais faire ça ; mais comme je me suis fait renvoyer et puis après je ne trouvais plus. Je voulais faire un CAP agricole mais je ne trouvais pas de patron » (Jérôme, BEP Agricole, renvoyé)

Pour Jimmy (sorti de 3^e d'insertion), des stages en entreprise en troisième ont permis d'expérimenter divers domaines. Il s'est ainsi orienté en mécanique après avoir testé la vente qui ne lui avait pas plu.

... avec une assistance limitée

Si les jeunes assument pleinement leurs « mauvaises notes », ils sont en revanche plus enclins à critiquer l'institution scolaire sur le processus d'orientation. Dans leurs propos, ils apparaissent ainsi souvent bien seuls au moment de l'orientation en troisième.

Certes, quelques entretiens révèlent une forte présence des parents (la mère, en général) avec une réelle prise en charge, mais ce sont plutôt des exceptions.

Si certains jeunes semblent avoir bénéficié des services du DIJEN, d'autres manifestent une insatisfaction par rapport à l'accompagnement dont ils auraient eu besoin.

« Le conseiller d'orientation, si, je l'ai fait, mais bon, c'est pareil, enfin, il vous donne des voies, et après, voilà. Enfin, il vous aide à faire quelques démarches et puis c'est tout, non, il vous suit pas. Il vous oriente juste un peu, après, il vous laisse faire, donc non, c'est quelqu'un, quand même, qui a... je sais pas, qui donne, qui accompagne jusqu'au bout à faire les démarches, je sais pas, quelque chose. Vraiment, les jeunes, ils arrivent pas tous seuls, il faut qu'il les aide à aller plus loin avec eux » (Mickael, sorti après une classe 3^e).

À l'issue de sa troisième, Kamel a été orienté vers une formation de type « remise à niveau » avec un organisme *« qui se chargeait de trouver un apprentissage »*. Malgré cela, il estime qu'au collège, on ne l'a pas aidé à s'orienter et conclut : *« Sans mon frère, je ne sais pas où je serais. »*

Dans quelques cas, un sentiment de relégation

Pas soutenus dans leur choix (contraint) d'orientation, quelques jeunes s'indignent également contre la relégation dans des établissements « bas de gamme » ou des classes de « bordelleurs » ; relégation dont ils estiment avoir fait les frais :

« Parce que, justement, ils nous envoient dans des classes où c'est encore plus le chahut. C'est con. Plus le niveau est bas, plus c'est une classe perturbante. C'est ça, qu'il faudrait un peu gérer, quand même, aussi. C'est ça qu'il faudrait savoir gérer », même s'il reconnaît que « En fait, moi, ce qui m'a bloqué ma scolarité, il faut être franc, c'est mon comportement. Un comportement indiscipliné » (Fouad, exclu d'un BEP Vente).

« L'école, surtout l'école où j'étais elle était pas terrible. Ouais c'était le bordel partout, devant la grille, dans l'école, que des bordelleurs partout. Je me rappelle que de ça. Ah ouais c'était le bordel, le bordel, les bordelleurs. C'était pas des bonnes conditions » (Éric, sorti après deux échecs à un BEP Maçonnerie).

« Les professeurs là-bas, c'était la raclure des profs. De vieux profs qui allaient bientôt être en retraite. Bas de gamme » (Fabien, BEP Tourneur-Fraiseur échoué deux fois).

Frédéric parlant de son second BEP, en Chimie :

« C'est un peu la voie de garage, quoi, le lycée "voie de garage", quoi, où on parque tout le monde, tous les mauvais élèves, comme ça. » « Très très difficile, oui. J'étais beaucoup dans la rue, je faisais rien de bon, quoi, en fait. Sans raconter le détail, en fait, voilà. Voilà. Tout ce qui va avec, quoi, voilà. Première cigarette... »

Pour plusieurs jeunes cette orientation, contrainte, semble à l'origine même de parcours non linéaires où se succèdent deux formations de niveau V dans des spécialités sans aucun lien, d'une absence d'ancrage professionnel dans les spécialités suivies en formation initiale, d'un investissement limité dans les études, mais aussi parfois d'une sortie précoce du système éducatif.

4.5. Les expériences de formation post-initiale

Avant d'entrer dans l'analyse des expériences de formation post-initiale, il est utile de préciser les conditions dans lesquelles les jeunes ont arrêté leurs études initiales, au moins telles qu'ils les présentent dans leur récit. En effet, dans plusieurs cas, la formation post-initiale s'apparente à une reprise d'études involontairement interrompues.

Les circonstances de l'arrêt des études

Chez les jeunes hommes, l'interruption des études apparaît le plus souvent comme une décision du jeune. Une partie met alors plutôt en avant le « désamour de l'école ». Une autre partie motive ce choix par l'attrait du marché du travail (et d'un revenu). À ce stade, l'intérim apparaît une formule assez séduisante pour la transition. Évidemment, les deux motifs peuvent s'entremêler : *« J'en avais marre de l'école. [...] J'étais un peu plus jeune, donc je réfléchissais pas trop, j'en avais marre de l'école, quoi, je voulais travailler. »*

Toutefois, dans plus du tiers des entretiens, l'orientation vers la vie active est présentée comme le résultat d'une contrainte. Les jeunes déclarent alors avoir été empêchés de poursuivre leur vie scolaire : *« C'est l'école qui m'a arrêté. J'ai pas arrêté, moi. Sinon j'aurais jamais arrêté l'école »,* revendiqué Éric (Lille).

Certains admettent que leur « comportement » était à l'origine d'une décision d'exclusion. D'autres sont arrêtés par les échecs parfois répétés aux examens finaux. D'autres encore présentent leur décision comme inévitable au regard de leur niveau scolaire et de leur faible probabilité de décrocher le diplôme.

Chez les filles, l'arrêt contraint apparaît largement dominant. Quelques-unes évoquent une véritable décision de leur part : *« Déjà en classe de 3^e je n'aimais pas l'école. Alors là j'ai décidé d'arrêter. Ma mère me poussait mais je n'avais pas envie de continuer »* (Valérie). Mais la plupart semblent en effet avoir été

obligées d'arrêter leurs études. Les raisons évoquées sont diverses. Pour beaucoup, cet arrêt s'est imposé, faute de solution. Sabrina et Maguy n'ont pas trouvé de maître d'apprentissage, Stéphanie n'a pas eu de place dans l'établissement souhaité, Hawa a été refusé en raison de son niveau, Sophie et Séma n'ont pas eu l'autorisation de leurs parents, etc. Le découragement peut être également à l'origine de cette sortie de l'école : après un échec au diplôme, souvent dans une spécialité non choisie, elles abandonnent et ne retiennent pas leur chance.

Enfin, l'arrêt précoce des études est parfois mis en rapport, chez les garçons comme chez les filles, avec un « événement accidentel » : décès d'un parent, problème de santé.

Compte tenu des circonstances dans lesquelles les jeunes disent avoir arrêté les études initiales, il n'est pas étonnant qu'une partie d'entre eux suivent une formation par la suite.

De fait, les entretiens viennent confirmer les résultats statistiques exposés dans la 1^{ère} partie. En dépit de nombreux discours négatifs sur l'école et d'une sortie précoce du système éducatif, la majeure partie des jeunes a mentionné, même rapidement, une ou plusieurs formations suivies après leur fin d'études. Les formes de cette « formation post-initiale » sont assez variées et les bilans que les jeunes en font sont contrastés.

La reprise d'études générales après un incident de parcours

Citons d'abord Claire et Maguy qui sont un peu à part : elles ont rapidement repris le chemin de l'école après leur sortie non diplômée en 1998. Elles n'avaient arrêté que pour des raisons de santé et aspiraient depuis toujours à poursuivre des études, que ce soit pour fuir un emploi (femme de ménage comme sa mère pour Claire) ou pour ressembler à ses proches (comme Maguy).

« Je subissais quand même cette pression qui est il faut pas... faut pas laisser tomber les études, il faut faire un métier qui nous plaît. » « Je voulais pas... ben justement quoi aller bosser sur les marchés et en faire ma vie, ou faire des ménages comme ma mère » (Claire).

« J'ai mon ami, et puis j'ai d'autres amis, qui ont monté leur restaurant. Ils peuvent m'aider. J'ai des amis qui sont beaucoup plus avancés que moi.

– Ca vous embête ?

– ...Oui. Ils sont quand même en licence... J'ai quelques complexes par rapport à eux » (Maguy).

Elles ont aujourd'hui le niveau bac toutes les deux et ont bien l'intention d'aller plus loin.

L'obtention de diplômes professionnels

Sept autres jeunes ont réussi à obtenir un diplôme à l'issue de formations post-initiales. Deux filles ont suivi une formation scolaire pour accéder, l'une à un CAP Petite Enfance et l'autre, à un diplôme dans l'animation. Pour quatre des cinq garçons concernés, le diplôme a été obtenu via un contrat de qualification. Jérôme (CAP Maçon), « allergique » à l'école, a été guidé par sa mère vers ce retour en formation, Cédric (CQPM ajusteur-monteur) voulait quitter le domaine de la manutention, Mickaël (CAP Boucher) a été mobilisé par une opportunité d'emploi trouvée par sa mère. Aldéric, à la suite d'une conversion spirituelle, a retrouvé le goût des études, passé un BEP en candidat libre et ensuite un bac pro « énergétique » en alternance, avec un contrat de qualification également. Pour la plupart de ces jeunes-là, le passage par une formation différée a permis d'obtenir un diplôme... mais pas un emploi, ou alors seulement avec des contrats précaires. Ce dernier résultat n'est pas étonnant dans la mesure où les entretiens sont ciblés sur des jeunes qui n'ont pas réussi à se stabiliser dans un emploi avec un CDI. Il ne faut pas l'interpréter comme la preuve d'un effet limité des formations en alternance pour les non diplômés puisque beaucoup de jeunes non diplômés passés par un contrat de qualification accèdent au CDI.

Des tentatives de formation qualifiante

Parmi les garçons interrogés, plusieurs racontent également des passages par la formation qualifiante qui n'ont pas conduit à un diplôme ou une certification. Certains ont échoué juste à la fin, comme Éric, qui n'a pas obtenu de certification après six mois de formation de peintre en bâtiment. Même s'il pense trouver du travail dans ce secteur, Éric renonce à sa formation vers laquelle sa mission locale l'avait aiguillé :

« Et, après, ça m'a pas plu la peinture. L'odeur. Après toujours mes doigts plein de peinture... C'était la galère, la peinture. Même si dans la peinture, ils recherchent beaucoup de peintres, des peintres qualifiés, des bons peintres. Un bon peintre, il trouve du travail. Mais, j'arrivais pas à supporter ce travail-là. J'ai travaillé deux mois dans une entreprise, deux mois dans une autre. Après, j'ai laissé tombé la peinture. Ça me prenait la tête. L'odeur et tout. J'arrivais pas à suivre. J'étais pas un bon peintre. C'était pas mon truc » (Éric, Lille).

D'autres ont abandonné à l'inverse presque immédiatement pour des motifs variés : formation qui ne correspond pas aux attentes (comme pour Éric), mais aussi niveau scolaire pré-requis trop élevé, manque d'implication...

José, qui avait débuté peu après l'école un contrat de qualification pour devenir couvreur, y met rapidement un terme : *« Les conditions de sécurité étaient mauvaises »*, et il lui paraissait aussi qu'il ne pourrait pas apprendre correctement le métier dans l'entreprise où il était. Kamel, qui travaille en pointillé dans le camion-pizza de son frère, et qui estime avoir regardé les années d'école défiler « en touriste », a abandonné précocement plusieurs formations dans lesquelles il s'était engagé depuis la fin de ses études. Le travail, même précaire et incertain prend vite le pas sur les éventualités attachées à une formation :

« Et à chaque fois que... je mettais le premier pas ben... ça m'intéressait plus. Comme j'avais le camion aussi... »

Parce qu'elle voulait être standardiste, Sabrina avait été orientée vers une formation de secrétariat. Elle l'abandonne très vite car elle n'estime pas avoir le niveau suffisant pour suivre.

« Standardiste, on m'a dit "faut faire une formation secrétariat". Donc, de là, j'ai fait une formation secrétariat, mais avec la comptabilité et tout, j'ai fait : "Non, je peux pas ! je peux pas m'en sortir !" J'ai un... déjà, un niveau très bas, donc, comptabilité, c'est même pas la peine d'y croire ! » (Sabrina, Marseille).

Les stages

D'autres formations suivies sont des stages de découverte des métiers (Marie-Noëlle, Valérie, Jacques, Mounir), des remises à niveau (Sabrina, Maguy, Valérie, mais aucun garçon interrogé n'a évoqué de tels « stages »), et des formations courtes sur poste (Fabien, Fabrice, Mounir, Cédric). Une formation visant à aider à définir son projet professionnel (Hawa), et un bilan de compétences (Erika) ont aussi été recensés.

Les stages de remise à niveau paraissent avoir été plutôt un nouvel échec qu'une réussite :

« C'était une formation pour, d'abord une remise à niveau, et après, prendre des cours pour la Petite Enfance. Et en fait on parlait de tout, sauf de la Petite Enfance. J'ai tenu même pas deux semaines. J'ai quitté [...] Ca ne m'apportait rien, je perdais mon temps, donc à faire des additions, des soustractions, à mon niveau... je sortais quand même du collège, niveau, pratiquement 3^e, donc ça va... » (Christelle).

« Les formateurs nous donnaient des cours de mathématiques, de français. Cela ne m'intéressait pas beaucoup. Je replongeais dans l'école, mais je les ai suivis. C'était dans des plus petits groupes qu'à l'école. En même temps, on m'a proposé des stages en entreprise. Le premier stage a été chez un fleuriste. Cela a été physiquement intenable. Je l'ai dit au responsable et on m'a retirée de ce stage. Après, on m'a proposé un stage de secrétariat. J'ai eu deux mois de stage en deux fois au CEMAGREF » (Valérie).

Dans les autres stages courts, l'objectif pour les jeunes peut-être, et clairement pour la mission locale ou la PAIO qui les a orientés, était de « trouver leur voie », ce qui n'a pas souvent été concluant. Ces formations sont intervenues à des moments divers du parcours post-scolaire, très rapidement pour les stages généraux de découverte des métiers, au bout de quelques années pour le bilan de compétences.

En définitive, qu'elles soient qualifiantes ou non, les formations suivies se sont plus ou moins bien déroulées : les jeunes concernés ont parfois exprimé une satisfaction mais le plus souvent, ils ont relaté des

déceptions sur le contenu des formations obtenues, des difficultés de niveau, d'implication, d'entente, des problèmes de goûts à l'origine d'abandons. Certains mentionnent aussi une difficulté d'accès aux formations souhaitées, et parfois l'absence d'emploi stable en sortie. En revanche, la posture actuelle des jeunes semble peu affectée par les expériences mitigées vécues, elles restent le plus souvent un point singulier à partir duquel ils se gardent de porter un jugement sur l'ensemble des formations différées.

À l'exception notable de Christelle (Marseille), certains jeunes semblent continuer à croire aux vertus de la formation même lorsqu'ils sont passés par des stages mal adaptés ou surtout ne conduisant pas à un emploi : « *Je me suis dit que j'allais trouver un travail tout de suite. Je pensais que j'allais faire la formation et trouver du travail tout de suite, mais en fait non.* » « [...] *mais peut-être que là avec la formation que j'ai faite je me dis que j'ai un peu plus de chance [...]* » (Hawa).

4.6. Du vécu scolaire à la posture actuelle

Comment les jeunes articulent-ils les appréciations sur l'école et les discours produits sur la reprise éventuelle d'une formation qualifiante après l'école ?

« *Moi, de toute façon, à partir du moment où je pouvais m'écarter de l'école j'étais preneur.* » Cette phrase de Mickaël, déjà citée dans l'introduction, illustre comment le passif de l'expérience scolaire peut être incorporé comme un principe d'action dans le récit des jeunes. Mais il s'agit là d'un cas extrême et le processus se déroule rarement suivant un schéma simple. En réalité, l'articulation entre l'expérience scolaire et l'attitude par rapport à la formation différée apparaît très variable et souvent complexe. Au final, d'ailleurs, Mickaël lui-même se formera par alternance pour obtenir un CAP de boucher...

Un vécu scolaire souvent composite et sexué

Nous avons déjà illustré ci-dessus la grande variété des appréciations portées sur l'école. Nous avons également vu que l'expérience scolaire peut comporter différentes facettes et différentes phases.

Certes, d'un côté quelques jeunes émettent un discours sur l'école totalement positif (plutôt des filles que des garçons) et de l'autre, des jeunes ne relatent que de mauvais souvenirs. Mais l'expérience scolaire relatée comporte très souvent plusieurs facettes. Des facettes négatives avec plutôt des « cours ennuyeux » pour les garçons, plutôt des études inutiles ou la difficulté à suivre pour les filles. Mais souvent une ou plusieurs facettes positives apparaissent aussi. Dans certains cas, elles sont liées à l'ambiance et la sociabilité entre jeunes dans cette période. Beaucoup de jeunes relatent aussi une amélioration en passant de la voie générale à la voie professionnelle. C'est l'occasion de « reprendre pied » pour les unes, de travailler et de se former en entreprise pour les autres.

Un lien complexe avec la posture actuelle vis-à-vis de la formation

Les discours sur l'école sont donc variés, souvent composites et difficiles à catégoriser, dans tous les cas. Difficile dans ces conditions d'établir une correspondance systématique ou même de repérer une corrélation entre l'expérience scolaire relatée par les jeunes et leur attitude par rapport à une formation différée. Même en se limitant aux cas extrêmes, les jeunes qui présentent l'école de la façon la plus positive, comme ceux qui la présentent le plus négativement, se répartissent sur tout l'éventail des postures types à l'égard de la formation différée.

Pour autant, beaucoup de jeunes mentionnent directement ou indirectement l'école lorsqu'ils explicitent leur position par rapport à la formation qualifiante différée. Chez les garçons, l'expérience de formations en alternance introduit à la fois une capacité à différencier une « formation » et un « retour sur les bancs de l'école ». Ils peuvent alors exprimer un certain rejet de la partie scolaire, qu'ils voudraient voir supprimée ou limitée. Les jeunes arrivent aussi à exprimer des exigences sur le profil du formateur, qui se définit comme un anti-modèle du « professeur d'école » jugé trop distant et strict.

Continuités et ruptures entre hier et aujourd'hui

Dans les entretiens, on repère tantôt des continuités dans les postures, tantôt des ruptures voire des conversions.

Du côté des continuités, certains jeunes présentent leur rejet ou leur manque d'enthousiasme pour la formation différée dans le droit fil de leur décision d'arrêter l'école. Par exemple, Djamilia n'a jamais aimé l'école, qu'elle trouvait sans intérêt. Les choses n'ont pas changé : elle ne voit toujours pas ce que pourrait lui apporter une formation, dans la mesure où elle a prouvé ses compétences professionnelles pour exercer son métier de vendeuse. Sophie a beau dire qu'elle aimait bien l'école, elle affirme dans le même temps qu'elle a toujours su que l'école ne pourrait rien faire pour elle (« *Continuer l'école ça m'aurait quand même amenée à faire ce boulot. J'en suis, j'en étais sûre et certaine, en fait* »). Depuis son entrée sur le marché du travail elle pense toujours la même chose : une formation qualifiante différée ne pourrait rien lui apporter dans la mesure où sa seule sortie possible du monde de la confection est l'ouverture d'un commerce avec son époux, entreprise ne nécessitant de son point de vue aucune formation.

Du côté des continuités, il faut aussi rappeler que l'arrêt des études n'est pas toujours considéré par les jeunes comme une décision de leur fait. La sortie précoce du système éducatif n'est donc pas toujours synonyme de rejet de l'école et certain(e)s jeunes portent le souhait de prolonger leurs études ou leur formation sans discontinuer. Pour quelques garçons, cela peut se traduire par l'engagement d'un contrat de qualification juste après l'arrêt de formation initiale. Pour quelques filles, on assiste à une reprise des études (toujours en cours) après un arrêt lié à un accident (problème de santé). Chez Maguy et Claire la formation n'a ainsi cessé d'être au cœur de leurs préoccupations, avant tout dans un souci d'élévation du niveau de diplôme obtenu, et non dans un rapport avec l'emploi ; ces jeunes filles n'auraient jamais dû sortir de l'école sans diplôme, c'est leurs problèmes de santé qui en sont à l'origine. L'attrait de la formation post-initiale pour Sabrina (3^e d'insertion, Marseille), comme moyen d'obtenir un emploi « apprécié » et non uniquement de l'intérim en usine, de changer de « segment d'emploi », semble également en continuité avec sa scolarité appréciée, dès son orientation en 4^e d'insertion.

Du côté des ruptures, plusieurs discours évoquent des changements d'attitude ou d'appréciation. Chez les garçons, beaucoup expriment un regret sur leur « comportement » à l'école ou au lycée. Mais, cela se traduit rarement par un basculement radical en faveur d'une formation différée. Un deuxième élément vient dans le discours : « *Maintenant, c'est trop tard* » ; élément qui va en réalité jouer dans le sens d'une continuité. Cette dialectique apparaît typiquement masculine. Seules deux filles affirment explicitement regretter de ne pas avoir poursuivi leurs études plus loin et l'une d'elles est d'ailleurs en reprise d'études.

Les véritables conversions semblent plutôt s'appuyer sur le sentiment d'avoir trouvé sa voie. La vocation donne alors une motivation suffisante pour se former. Pour plusieurs filles, l'accès à la profession souhaitée suppose souvent une formation (cas des professions réglementées de la Santé ou de la Petite Enfance). Pour plusieurs garçons, la conversion s'ancre sur une passion qui les amène vers des domaines artistiques, culturels ou sportifs.

4.7. Quelques conclusions

Au terme de cette analyse, quelques résultats méritent d'être soulignés.

De même qu'il existe une diversité dans les postures face à une offre de formation différée, les expériences scolaires des jeunes non diplômés sont loin d'être uniformes. D'une part, certains jeunes, notamment des jeunes femmes, n'affichent pas une réelle aversion vis-à-vis de l'école. D'autre part, l'expérience scolaire présente souvent plusieurs facettes. Certains jeunes ont apprécié les études dès lors qu'ils ont fréquenté la filière professionnelle. Le lycée professionnel n'est d'ailleurs pas seulement un établissement d'enseignement. Il est aussi un lieu de sociabilité juvénile.

L'articulation entre l'expérience scolaire et l'attitude par rapport à une formation différée apparaît plus variable et plus subtile que dans un schéma où un « traumatisme scolaire » viendrait systématiquement empêcher toute formation.

En particulier, les postures ne semblent pas scellées définitivement à l'issue de la formation initiale. Quelques jeunes relatent une « conversion » à l'issue de laquelle une formation qualifiante différée a pris un sens.

Cette question de la finalité et du sens apparaît assez centrale dans les évolutions. Que ce soit pour des jeunes qui étaient plutôt hostiles à la formation en sortant de l'école ou des jeunes plutôt ouverts (au moins dans le discours) à une perspective de formation, un réel engagement dans une formation professionnelle ne semble émerger que lorsqu'un « ancrage professionnel » a été amorcé. Cet ancrage existe rarement lorsque les jeunes ont été orientés en classe de troisième. Les conditions de cette orientation sont loin de permettre un réel choix et de ce point de vue, les jeunes font souvent une expérience de « formation sans motivation ». L'ancrage professionnel ne semble pas non plus se construire directement et immédiatement dans les « stages de découverte » ou autres dispositifs d'orientation intervenant après la scolarité.

Ceci nous amène donc à regarder du côté des cheminements aussi bien dans leur dimension professionnelle avec les expériences de travail que dans des dimensions extra-professionnelles pour mieux comprendre comment peut naître une réelle dynamique de formation qualifiante.

5. L'ancrage dans un domaine professionnel

Ce chapitre a pour objet d'étudier la manière selon laquelle ces jeunes ont pu conduire leur approche du monde du travail. Pour mener cette analyse, nous nous appuyons sur la notion « d'ancrage professionnel ». Par là, nous entendons les modalités selon lesquelles un individu accède à l'emploi dans un secteur d'activité correspondant à son projet ou, au moins, à son désir. Cette notion renvoie donc à une réalité complexe, qui n'est pas une donnée toute faite offerte par le marché du travail. Elle se construit et prend forme selon la combinaison d'une multitude de facteurs.

Schématiquement, nous faisons l'hypothèse que chaque parcours renvoie à deux dimensions structurantes : l'une concerne la position sur le marché du travail, l'autre, le rapport du jeune avec un domaine professionnel. Le premier axe correspond à une dimension objective du processus, le second renvoie à une dimension plus subjective. Bien sûr, chaque parcours individuel a ses caractères propres et réalise une combinaison bien singulière des éléments objectifs et subjectifs. Cependant, chaque axe est caractérisé par une série d'indicateurs susceptibles d'aider à mieux comprendre les postures des jeunes.

Le premier axe véhicule une contrainte majeure qui pèse sur l'insertion des jeunes non diplômés : l'état du marché du travail. Sur ce marché, ils subissent de plus en plus la concurrence des jeunes diplômés, y compris sur les emplois non-qualifiés. Ils subissent aussi les effets de la désindustrialisation et les évolutions dans les modes de gestion de la main-d'œuvre. Ce sera donc le premier questionnement conduit ici : Depuis leur sortie du système scolaire, comment ces jeunes non diplômés affrontent-ils ce marché du travail ? Qu'est-ce qui caractérise leur transition professionnelle ? Comment interpréter la diversité de leurs trajectoires ?

Dans ce champ limité des possibles, quels apprentissages font-ils du monde du travail ? Comment se positionnent-ils sur ce marché ?

Même si ce questionnement fait référence aux comportements adoptés par les jeunes, il s'inscrit dans une compréhension des données objectives du marché du travail. Il permettra de saisir comment ces jeunes tentent d'inscrire leur action dans ce cadre contraignant. L'attention se portera donc d'abord sur les effets structurels du marché du travail.

Le second axe d'analyse concerne le questionnement sur la manière dont les jeunes inscrivent leur action dans une histoire personnelle structurante. Il vise à cerner non seulement leurs représentations mais aussi leurs comportements stratégiques. Des questions permettront d'analyser ce second axe de l'ancrage professionnel :

- comment les jeunes décryptent-ils et recodent-ils le monde professionnel dans lequel ils entrent pour s'y repérer ?
- comment naissent chez eux l'intérêt et le goût pour un métier ? Comment parviennent-ils à identifier un domaine professionnel auquel ils s'attachent ou auquel ils aspirent ?
- comment se concrétise et s'affermi leur insertion dans un secteur professionnel ? De quelles pratiques d'adaptation font-ils preuve ? À quelles logiques d'action se réfèrent ces pratiques d'adaptation ?

Ces deux axes de l'ancrage professionnel feront l'objet d'un examen séparé. Mais il ne s'agit pas ici de juxtaposer l'objectif et le subjectif. Tout l'enjeu consiste à percevoir comment s'articulent décisions individuelles et déterminants globaux. Tel est, pour finir, la visée du classement présenté au terme de cette analyse. Ce classement est fondé sur l'articulation des deux axes de l'ancrage professionnel.

Car au terme de six années de recherche d'insertion, certains jeunes sont ancrés dans un domaine professionnel avec un emploi durable tandis que d'autres demeurent dominés par une situation d'attente et d'expectative. La prise en compte des différentes positions dans ce classement permet de mieux appréhender la place que peuvent prendre des formations qualifiantes différées pour des jeunes non diplômés dans des contextes et des perspectives bien différents.

5.1. Sans diplôme face au marché du travail

Tous les jeunes concernés par les entretiens ont quitté le système éducatif sans diplôme. Quitter ainsi l'école laisse, bien davantage qu'autrefois, ces jeunes singulièrement désavantagés pour entrer dans la vie active. Dans un contexte de chômage de masse, leur parcours d'emploi et leurs conditions de vie sont plus fragiles, accentuant les risques de précarité voire d'exclusion sociale. Comment explicitent-ils leurs parcours depuis la sortie de l'école ? Comment assument-ils leurs désillusions et leurs échecs ?

Non diplômés, ils ne sont pas pour autant tous sans ressorts, sans qualification. La manière dont ils rendent compte, dans les entretiens, de leur engagement dans la vie active conduit à parler de transition professionnelle : une transition qui, souvent, s'éternise et qui donne lieu à une diversité de trajectoires. Dès lors, une question s'imposait au cours des entretiens : comment font-ils l'apprentissage du monde du travail ?

Une transition professionnelle qui s'éternise ?

Comme nous l'avons montré dans la première partie, seule une minorité (26 %) de l'ensemble des jeunes non diplômés apparaissent « stabilisés en CDI » trois ans après leur sortie du système éducatif. À l'opposé, 23 % des jeunes sans diplôme ont peu ou pas expérimenté l'emploi. Rappelons que les entretiens ont porté sur des jeunes dont la trajectoire de début de vie active se trouvait entre ces deux extrêmes. Pour eux, la transition de l'école à l'emploi est évidemment loin d'être immédiate. Même s'ils ont souvent connu diverses expériences d'emploi, celles-ci les ont rarement amenés vers un emploi et un statut relativement stables. Même un jeune comme Lionel (Marseille), qui, à la sortie de l'école, avait trouvé une place dans une bijouterie doit rebondir pour trouver un autre emploi en raison de la fermeture de cet établissement.

Les informations collectées au printemps 2004 lors des entretiens confirment une transition plutôt chaotique pour beaucoup de jeunes.

- Seulement environ un quart des hommes et un tiers des femmes peuvent être dits insérés. Ils ont une situation professionnelle stable qu'ils estiment plus ou moins satisfaisante et, en général, ils n'envisagent pas une nouvelle orientation. En ce qui concerne les femmes, on notera que trois quarts d'entre elles ont trouvé un emploi en rapport avec leur formation initiale.
- Un cinquième des jeunes sont également en emploi mais leur situation apparaît nettement moins stabilisée : soit elle est marquée par la précarité de statut (intérim), soit elle ne leur apporte pas de ressources financières suffisantes, soit enfin elle ne correspond pas à leur projet et ils envisagent de se réorienter. Leur absence de diplôme semble les enfermer sur un marché du travail très étroit.
- Quelques jeunes sont inscrits dans un processus de formation. Cet engagement, soit s'inscrit en continuité, malgré tout, avec la formation initiale (particulièrement pour les femmes), soit résulte d'une décision prise après une période difficile d'insertion. Pour Mickaël (Paris), qui a arrêté les études en classe de 3^e, il y a eu un déclic : sa première expérience pénible du marché du travail lui a ouvert les yeux ; ce fut pour lui « *une révélation : pas de diplôme, pas d'avenir* » s'est-il dit. Engagé dans un CAP Boucherie, il déclare : « *Je suis passé du petit cancre à celui qui veut faire quelque chose de sa vie.* » Il veut maintenant, comme il dit, « *réussir à se rétablir* ».
- Enfin, bien des jeunes sont au chômage ou en inactivité. Cette situation, qui n'est pas sans inquiéter, justifie l'intérêt de cette étude. Pour les hommes, elle traduit souvent une dégradation de leur situation professionnelle, due aussi bien au recours fait jusqu'à présent à l'intérim qu'au changement de conjoncture économique.

Les diverses formes prises par la transition professionnelle renvoient sinon à l'hétérogénéité de cette population, du moins à des dynamiques différentes de positionnement par rapport au travail.

Les voies d'accès aux emplois

Au cours de leurs six années de cheminement, tous les jeunes enquêtés ont accédé au moins une fois à l'emploi et ont même travaillé plus de six mois (c'est la base de référence de l'étude). L'observation de leurs trajectoires montre la diversité des chemins parcourus, les voies d'accès à l'emploi et l'inégalité des appuis qu'ils ont pu solliciter et trouver.

L'importance de l'intérim pour accéder à l'emploi

Le premier constat que l'on peut faire est celui de l'importance de l'intérim : près de 80 % des jeunes hommes et la moitié des jeunes femmes y ont eu recours pour accéder à l'un ou l'autre des emplois qu'ils ont décrochés.

Sabrina (Marseille), issue de 3^e d'insertion, déclare : *« Pour moi, il y a eu plein de missions d'intérim. »* Stéphanie (Paris) ajoute : *« J'ai été en intérim pendant deux ans ; ça pouvait aller de deux jours à deux mois ; ça permet de rencontrer des gens et, tout ça, c'est bien. Mais en intérim, je n'ai rien appris : porter des cartons à longueur de journée, ça n'apprend rien. Une fois, j'ai eu un ordinateur : j'ai appris à faire de la gestion de commande. »* Même constat pour Jimmy (Lyon) : *« Il n'y en a pas beaucoup qui souhaiteraient faire ce genre de travail : manutentionnaire. C'est vraiment pour pouvoir manger et avoir un toit que je fais ça. Tout le temps, ça change. Du jour au lendemain, il faut arrêter sa mission. »*

Le recours aux divers réseaux d'aide

Dans les entretiens, la mobilisation de réseaux facilitant la transition et l'accès aux emplois apparaît comme un enjeu.

Audrey (Lyon) explique bien la difficulté pour les jeunes non diplômés *« de passer du statut d'écolier à celui de demandeur d'emploi : où aller ? Quelles démarches faire ? On a tendance à attendre »*. Elle souhaiterait que les jeunes soient mieux informés, plus suivis : *« Pour ceux qui veulent arrêter, les diriger, faire une petite période de transition entre les deux. C'est passer d'un monde à un autre. Du jour au lendemain : plouf ! Débrouille-toi ! À moins d'avoir un entourage, des parents qui guident plus. »*

Un tiers de ces jeunes déclare avoir bénéficié d'un réseau personnel de relations et d'aide pour l'accès à l'emploi. Les jeunes mentionnent par ailleurs aussi des passages par l'ANPE ou par une mission locale, au sujet desquelles les appréciations sont très variées. Telle, cette déclaration de Pascal (Marseille) : *« À la sortie, j'ai cherché du travail ; donc je me suis inscrit à l'ANPE, qui m'a envoyé sur une mission locale, parce que j'avais 18 ans, pour essayer de trouver un contrat de qualification. Et ça n'a pas marché, car je n'ai pas trouvé d'entreprise qui m'accepte. Un an après, j'ai trouvé le boulot où je suis grâce à des amis. Ils pourraient aider un peu plus. Moi, à part m'avoir appris à faire une lettre de motivation, c'est tout ce qu'ils m'ont appris. J'attendais un appui vers les entreprises. »*

Les jeunes gardent souvent de ces établissements le souvenir d'une aide pour se remotiver, pour rédiger et adresser un CV, pour mieux connaître les techniques de recherche d'emploi, pour faire un bilan. Mais, dans l'ensemble, ils se plaignent d'avoir manqué d'un suivi par un conseiller. Or, il s'agit d'un réseau susceptible de les orienter et de les aider à obtenir un contrat de travail, sans en rester au déterminisme du niveau de qualification. Ceci pose la question de la capacité des pouvoirs publics à susciter et consolider de tels réseaux.

C'est auprès de son père et d'un ami que Lionel (Marseille) a trouvé des encouragements à se lancer dans l'informatique et à s'inscrire à l'AFPA, pour préparer le diplôme de technicien d'assistance en informatique. Pour Laurent (Paris), le réseau de relations fonctionne autrement : *« Pour moi, dans la vie, tout marche avec le piston. Je me dis que si je n'avais pas été pistonné à X [grande entreprise de transport express], je ne serais pas là. »*

Bien des jeunes non diplômés circulent donc entre des emplois de passage ou des activités (formation, contrats aidés...) qui ne les retiennent que de manière fugace. Pour certains, ces emplois leur permettent de se stabiliser dans des conditions de travail qu'ils jugent correctes, tandis que pour d'autres, il s'agit de retours continuels au chômage sans donner lieu à une expérience professionnelle valorisable.

L'apprentissage du monde du travail

La notion de transition souligne combien l'insertion dans l'emploi des jeunes non diplômés relève avant tout d'une logique temporelle du parcours. Cette durée, qui leur impose de multiples « déplacements », dans tous les sens du mot, se présente comme un élément structurant. Celui-ci peut être appréhendé par les multiples caractéristiques qui affectent l'apprentissage que ces jeunes doivent faire du monde du travail.

Changer d'univers

Faire l'apprentissage du monde du travail, c'est d'abord changer d'univers. Ainsi, Pascal (Marseille), qui a été accueilli en « emploi-jeune » dans un Service départemental d'incendie et de secours, déclare : « *Oui, ça a été difficile de se mettre dans le monde du travail, de tout apprendre. J'avais pas fait l'école pour apprendre ce que je fais. Donc, il a fallu tout apprendre et rentrer dans le milieu du travail. C'est assez difficile ; les journées sont longues. Mais, ça va, je me suis habitué.* » Et il ajoute : « *Dans le travail, j'apprends la vie sociale avec des adultes.* »

Conquérir sa place sans la ressource du diplôme

Par ailleurs, pour réussir cet apprentissage du monde du travail, il faut y entrer et ces jeunes n'ont pas la ressource du diplôme à faire valoir. Ils doivent donc aborder l'épreuve de l'emploi et conquérir leur place, le plus souvent, sans qualification. Certains y parviennent. Tel Mehmet (Grenoble), qui quitte le cycle d'insertion préprofessionnelle par alternance (CIPPA), bien décidé à travailler. Par la suite, il ne connaîtra jamais le chômage de longue durée : d'abord des missions d'intérim dans plusieurs entreprises (de montage, de cuir, de manutention), puis dans une entreprise qui lui propose un stage de cariste, enfin une entreprise d'intérim qui l'inscrit à une formation longue de l'AFPA, où il acquiert le titre d'agent des services mécaniques automatisés. Muni de ce diplôme, il est employé à la maintenance dans une entreprise de cuivre avec un CDI.

Pour d'autres, cet apprentissage se réalise à travers un parcours beaucoup plus chaotique. Ainsi en est-il pour Erika, qui a arrêté ses études en 3^e d'insertion de son plein gré : « *Je n'étais pas faite pour l'école.* » Elle s'est dirigée vers une mission locale qui lui a trouvé tout de suite un contrat aidé dans une crèche : « *J'aime les enfants, mais le milieu ne me plaisait pas.* » Cherchant du travail, elle a signé plusieurs contrats en grande surface : « *Mais il y a du stress, il faut travailler vite.* » Sur les conseils et avec l'appui de la mission locale, elle a décidé de reprendre une activité auprès des enfants en préparant le BEP Carrières sanitaires et sociales dans le cadre d'un GRETA. Abandonnant avant la fin de la première année, elle est retournée travailler en grande surface : « *Il faut bien que j'ai de quoi payer ma voiture !* » Actuellement, elle vient de s'engager dans un bilan de compétence : « *Ce bilan de compétence, c'est moi qui l'ai décidé. Je ne vais pas continuer comme cela. Il faut que je trouve le métier qui me convient et que je fasse une formation pour ce métier là. Je veux y voir clair dans mes projets.* »

Avec des appuis défaillants ou méconnus

Au cours de leur apprentissage du monde du travail, les jeunes découvrent que le processus d'adaptation à l'emploi n'est pas spontanément pris en charge par l'entreprise. Certes, ce processus est relayé par des dispositifs publics (organismes et stages de toutes sortes). Mais les jeunes ne savent pas bien comment les solliciter et en tirer parti ou bien, le plus souvent, ils les ignorent ; si bien qu'il n'est pas rare qu'ils doivent assumer eux-mêmes ce processus. Ainsi plusieurs jeunes déclarent avoir été seuls à rechercher, souvent en vain, une entreprise pour signer un contrat d'apprentissage ou un contrat de qualification. C'est à de telles occasions qu'ils découvrent que trop d'éléments dépendent d'eux-mêmes.

L'atout de l'expérience professionnelle

Autre obstacle dans l'apprentissage du monde du travail : l'absence d'expérience professionnelle. Tous les jeunes débutants s'affrontent à l'exigence, souvent affichée dans les offres d'emploi, d'une expérience professionnelle. Cette notion recouvre non seulement une certaine pratique des dispositifs de travail, mais surtout la construction et la démonstration d'une « employabilité » : être capable de témoigner d'une identité professionnelle.

Motivée dès sa formation initiale par le secteur de la vente, Djamilia (Paris) a vite découvert et utilisé l'atout que représente l'expérience professionnelle. « *Oui, j'aurais voulu avoir mon CAP vente, dit-elle. Mais je n'étais pas motivée pour redoubler [...]. Maintenant, quand je dépose mon CV, c'est vraiment une*

expérience, quoi. Sur mon CV, il y a beaucoup d'expériences. Ils cherchent plutôt ça, oui. Maintenant, ça y est : le fait que je n'ai pas mon CAP, ça ne change rien ».

Par contre, bien d'autres jeunes, faute d'expérience professionnelle, paraissent être en errance ; notamment des jeunes filles, issues de l'immigration, qui, avec des aspirations élevées, se cherchent, ne supportent pas la précarité et demeurent dans un attentisme. Elles ne pensent pas à la formation, tandis qu'elles regrettent leur échec scolaire. Passives et avec l'impression d'être seules, elles ne savent pas quelles bonnes démarches entreprendre pour s'en sortir. On peut parler, pour elles, de crise identitaire.

L'apprentissage des normes du monde du travail, évoqué au travers de ces différentes expériences, est donc un passage incontournable pour les jeunes non diplômés : un moment de prise de conscience, parfois un éclair de compréhension ou une occasion de révolte ; pour tous, un moment d'intériorisation, conduisant à bouleverser l'ancienne logique dans laquelle ces jeunes étaient à la sortie de l'école. À cette occasion, ils découvrent que l'intégration au monde du travail se définit par des normes et des relations et pas seulement par les seules activités techniques mises en œuvre et donc que cette intégration appelle un engagement de leur part. Dès lors, on pressent que ceux qui ont une incertitude identitaire sont handicapés pour affronter les exigences de cet apprentissage.

Au final, les entretiens révèlent donc la complexité des trajectoires des jeunes sans diplôme lorsque la transition vers l'emploi stable s'éternise. Pour accéder aux emplois, ces jeunes peuvent emprunter diverses voies mais celles-ci ont souvent leurs limites. Ainsi, le recours accru à l'intérim ou à la sous-traitance dans l'industrie constitue une opportunité mais les jeunes peuvent rester confinés dans ce secteur sans perspective d'évolution. De même, les réseaux de proximité peuvent fonctionner mais lorsqu'ils restent ancrés dans un bassin industriel en déclin, ils laissent les jeunes largement exposés à la conjoncture locale.

Les apprentissages qu'ils font sur le marché du travail et dans l'entreprise sont assez multiples. Parmi ceux-ci, l'apprentissage (sur le tas) des conditions de l'intégration dans un collectif de travail est sans doute assez central mais tous les jeunes n'ont pas eu l'occasion de pouvoir l'expérimenter. Plus nombreux sont ceux qui voient les limites d'un système où ils restent confinés dans les emplois précaires.

Une autre dimension du cheminement des jeunes mérite maintenant d'être explorée : celle de l'ancrage dans un métier ou un domaine professionnel.

5.2. L'ancrage dans un domaine professionnel

La notion de projet ou cap professionnel constitue l'autre facette de l'ancrage des jeunes dans le monde du travail. C'est la dimension plus personnelle, subjective de leur entrée dans la vie active. Quel que soit l'itinéraire scolaire que ces jeunes ont suivi, les notions de métiers ou de champ professionnel ne leur sont pas étrangères. Déjà dans le cadre de leur scolarité, pour beaucoup, la question de leur orientation professionnelle a été posée. Et rares sont ceux qui n'ont pas eu l'occasion, à ce moment-là, d'évoquer un secteur d'activité, de se sentir attiré par tel métier. Certes, il s'agissait encore souvent de simples vœux, d'une inclination peu argumentée ou documentée. En outre, le fait d'arrêter les études n'a pas contribué à enrichir ce désir. Très souvent, au contraire, il l'a enfoui. De ce fait, bien des jeunes non diplômés apparaissent, six ans après la fin de leur scolarité encore bien démunis à cet égard. Comment parviennent-ils à se constituer une image de ce qu'ils peuvent faire valoir en se présentant sur le marché du travail ? Comment se concrétise et s'affermite leur insertion dans un secteur ? De quelles pratiques d'adaptation font-ils preuve ? L'ancrage dans un domaine professionnel passe-t-il toujours par la construction et la formulation préalable d'un projet professionnel ? Telles sont les questions abordées dans cette deuxième partie.

Les attentes par rapport au travail : souvent multiples

Un revenu, mais pas seulement...

multiples sont les fonctions que remplit le travail aux yeux de nos contemporains. Pour les jeunes non diplômés, la première fonction, évidente, est économique. Il s'agit d'une fonction de survie pour ceux qui n'ont pas d'autres ressources : le cas évidemment le plus général. Il faut pouvoir gagner sa vie. Quelques jeunes ne parviennent pas à dépasser cette vision strictement instrumentale du travail, du fait notamment

des situations qu'ils rencontrent. Mais cette situation est loin d'être générale. À la question « *Qu'est-ce que représente pour vous un emploi ?* », Sébastien (Lille), qui travaille en intérim dans le secteur automobile, répond : « *C'est important quand même. Il faut travailler pour avoir des sous.* » Mais il ajoute : « *Et puis, rester chez moi à ne rien faire, je ne pourrais pas. Il faut que je travaille.* »

Bien des jeunes, bénéficient encore de l'assistance de leur famille d'origine ou de leur conjoint au moment de l'enquête. Pour ceux-ci, le travail correspond plutôt à une fonction de satisfaction de besoins pour couvrir les engagements d'une consommation personnelle. Ainsi, Kamel (Lyon) vit ce besoin comme une impulsion familiale : « *J'aurais bien voulu continuer l'école. Mais bon..., l'avenir a fait que... J'ai préféré m'occuper du camion de pizza avec mon frère. Je préférerais travailler, quoi. J'avais 16 ans. Je savais que je pouvais arrêter l'école... C'est moi qui ai décidé. On m'a toujours dit que l'école du travail, c'était la meilleure école, donc... C'était aussi une affaire familiale.* »

Ou bien il peut s'agir d'une fonction de sécurité : avoir un travail, c'est parer à toute une série d'éventualités, et cela est d'autant plus ressenti comme une assurance, que le niveau de chômage est élevé.

Réalisation professionnelle et socialisation

À propos du travail, beaucoup de jeunes expriment le désir d'y trouver une satisfaction, la réponse à un goût personnel. Pour Christelle (Marseille), ce désir est fort : « *Le plus important, c'est que j'aie un boulot qui me plaît. Pour l'instant, il ne me plaît pas. Je veux travailler en équipe. Faire le ménage chez les personnes âgées, je suis seule. On peut rêver mieux ; ça me manque de ne pas travailler en équipe.* » Pour Laurent (Paris) aussi, le travail est une affaire de goût. Une proposition lui a été faite dans les espaces verts. « *Un CDI, que j'ai arrêté, parce que ça ne me plaisait pas. Pourquoi ? L'ambiance, l'environnement... Ce n'était pas difficile, mais ça ne me plaisait pas. Ce n'est pas ce que je voulais faire. C'est le type de travail qui ne me convenait pas.* » Il n'y reste qu'un mois et retourne en intérim. Quelques-uns envisagent même leur travail comme l'accomplissement d'une passion, le souci de réalisation de soi et de développer ses facultés.

Enfin, certains jeunes évoquent, à propos du travail, sa fonction de lien social : échapper à la solitude ou l'anonymat, appartenir à une communauté de travail ; ce sont particulièrement les jeunes déjà insérés dans un emploi qui s'expriment ainsi.

Néanmoins, tout travail mélange des intérêts divers à l'image des personnes et il est clair que, même pour les jeunes non diplômés, il revêt une pluralité de sens, qui varie en fonction de leur positionnement dans l'emploi et de leur personnalité. D'ailleurs, même si l'insertion professionnelle demeure laborieuse, les entretiens soulignent comment chacun doit construire ses priorités et élaborer sa propre synthèse, car le sens du travail n'est pas donné mais à construire. On touche ici à une question essentielle : la construction d'une identité. Or l'enquête montre que bien des jeunes non diplômés demeurent encore dans une certaine errance identitaire. L'impression domine qu'ils ne parviennent pas à se construire à partir de démarches professionnelles : « *Ils prennent ce qu'ils trouvent* ». Autrement dit, le choix contraint semble plus fréquent que le projet professionnel par vocation. Néanmoins, compte tenu du contexte socioculturel actuel, la conviction peut l'emporter que les jeunes se construisent au fur et à mesure des événements et que nous n'avons pas toutes les clés de leur rationalité.

Genèse d'un ancrage professionnel

Ici, c'est la dimension projet de l'ancrage professionnel qui est abordée, puisqu'on s'intéresse à l'identification par les jeunes d'un secteur d'insertion ; peu importe qu'ils soient bien insérés ou non. La question est de savoir comment leur sont venus l'idée puis le goût pour tel métier.

À ce sujet, on a parlé de « dictature du projet professionnel » (Castra 2003), d'omniprésence de cette notion, d'injonction paradoxale : l'injonction faite aux jeunes, dont la marge de liberté est particulièrement réduite, de construire un projet professionnel, alors que ceux qui auraient toute latitude pour le formuler n'y sont pas tenus. Et, dans ces conditions, l'aide au projet consisterait à contraindre les jeunes à se conformer à l'univers des possibles. De fait, l'enquête montre que de nombreux jeunes ont du mal à se construire une représentation de leur futur et, encore plus, à la mettre en œuvre par des moyens appropriés. Ils sont complètement sous l'emprise du présent. Ce qui n'est pas pour surprendre. Néanmoins, six ans après la sortie du système scolaire, la question de l'état d'élaboration d'un projet professionnel garde toute sa pertinence : elle constitue un indice de la manière dont l'individu contrôle sa situation ; elle doit également

éclairer la compréhension des besoins et des aides nécessaires de ces jeunes. Pour en rendre compte, on examinera les différentes circonstances favorables à l'émergence de ce projet.

Ancrage professionnel et formation initiale : un lien distendu

L'orientation professionnelle de Djamila (Paris) a mûri dès le collège. C'est en classe de 4^e, pendant les stages, qu'elle a découvert son intérêt pour la vente. Inscrite en CAP Vente, elle a gardé le même intérêt, mais elle a échoué à l'examen. Devenue une « intérimaire professionnelle » de la vente, elle déclare : « *Ce qui me plaît, c'est la relation clientèle. J'ai pas mal déposé de CV un peu partout, mais toujours dans le domaine de la vente. Moi, je ne voulais pas faire autre chose.* »

Pour deux jeunes hommes seulement sur douze, l'ancrage professionnel s'inscrit dans une continuité avec leur formation initiale. Il s'agit de Pascal (Marseille), aujourd'hui électricien-mécanicien automobile, qui a fait un BEP Électrotechnique et de Ryad (CAP de Conducteur de machines). Toutefois, on ne peut pas pour autant en déduire que leur ancrage professionnel soit né au cours de leur formation initiale.

Pascal n'écoutait rien à l'école ; il considère d'ailleurs qu'il a eu pratiquement tout à apprendre sur le tas. C'est son patron qui lui donnait des explications ou lui montrait directement comment il fallait faire. Il a d'ailleurs encore beaucoup à apprendre et envisage de reprendre une formation plus tard. Ce n'est pas un goût ou des compétences qui auraient été acquis en formation initiale qui l'ont mené vers cette insertion professionnelle. Pour ce jeune homme, le lien ancrage professionnel-formation initiale tient pratiquement au hasard. Pour Ryad également, bien qu'il ait appris le métier qu'il souhaitait déjà au cours de sa formation initiale, c'est plus sa première expérience de travail, qui s'est avérée être une expérience de vie, qui l'a amené à vouloir poursuivre dans cette voie : ce qui lui a plu avant tout, c'est de « *côtoyer des gens qui ont su lui montrer le droit chemin* ».

L'ancrage professionnel ne semble donc pas prendre sa source dans la formation initiale. Ce sont les expériences de travail et plus encore les expériences de vie qui le construisent peu à peu. Plus précisément, on peut dissocier deux types d'ancrage professionnel. Il y a tout d'abord ceux qui se construisent petit à petit, en milieu de travail, suite à une opportunité qui s'avère satisfaisante de plus en plus le jeune, tant et si bien que cela l'amène à se dire qu'il pourra durablement s'ancrer dans cette voie professionnelle. Et puis, il y a les ancrages professionnels de type « coup de foudre », qui naissent préalablement à toute opportunité professionnelle : le jeune se découvre une passion, ou un intérêt suffisamment fort en tout cas pour qu'il envisage d'en faire sa vie professionnelle. Ce type d'ancrage professionnel est certainement plus profond, même s'il peut être moins concrétisé dans la réalité, tous n'ayant pas encore eu l'occasion de saisir une opportunité professionnelle.

Ancrage professionnel progressif en milieu de travail

Pour certains jeunes, l'ancrage professionnel se construit progressivement, en milieu de travail, suite à une opportunité saisie. Avec l'acquisition progressive des compétences nécessaires, le travail devient moins difficile et leur plaît de plus en plus. Pascal s'est inséré dans la fonction publique territoriale et va bientôt être fonctionnaire-titulaire. C'est progressivement qu'il apprend son métier et qu'il découvre que s'inscrire dans cette voie professionnelle et dans cette institution où l'ambiance est agréable va lui convenir durablement. Quant à Mickaël (Paris), c'est suite à la possibilité d'un contrat de qualification de boucher qu'il s'insère progressivement dans ce secteur. Il s'y plaît, mais a envie d'évoluer en se mettant à son compte dans un secteur un peu différent – la charcuterie – mais tout de même suffisamment proche pour que l'on puisse parler d'ancrage professionnel.

Parmi les jeunes actuellement insérés et satisfaits de leur emploi, mais pour des raisons autres que l'épanouissement professionnel (telles que stabilité, facilité ou salaire), quelques-uns se rapprochent des parcours de Mickaël et Pascal, au sens où ils finiront peut-être par s'ancrer dans leur voie professionnelle actuelle, notamment s'ils parviennent à acquérir davantage de qualifications et/ou de responsabilités. Éric par exemple, manager-adjoint dans une station-service, dit apprécier sa situation actuelle au jour le jour, pour la stabilité qu'elle lui apporte et pour le caractère « cool » du travail, qui ne nécessite cependant aucune qualification particulière selon lui. Peut-être toutefois finira-t-il par acquérir des responsabilités de plus en plus importantes qui pourront l'ancrer sur cette voie professionnelle.

On peut enfin inclure ici les jeunes pour qui l'intérêt pour tel métier peu ou pas qualifié s'est construit progressivement au cours d'expériences de travail, officielles ou non (avec des membres de leur famille).

Ancrage professionnel à partir de la découverte d'une passion

Aldéric et Frédéric, deux jeunes hommes en chemin vers un ancrage professionnel, l'un dans la foi, l'autre dans la musique, sont portés par une véritable passion ou un intérêt dans un domaine qui fera à la fois leur vie et leur profession, qu'ils découvrent avec des amis. Le chemin est encore long à parcourir, mais ils ne doutent pas qu'ils y arriveront. Par rapport aux individus du groupe précédent, leur ancrage professionnel est moins engagé mais peut-être plus profond.

Aldéric, quelque temps après sa sortie de l'école, découvre la foi, décide de changer de chemin, de reprendre ses études là où il les avait abandonnées ; obtient un bac pro. Il a ensuite la chance de trouver un contrat de travail dans une mairie comme plombier-chauffagiste et sera bientôt fonctionnaire-titulaire. Son objectif à terme est d'entrer dans une école de théologie et de devenir pasteur ou missionnaire.

Frédéric découvre la musique peu après sa sortie de l'école et décide d'entreprendre des études longues et chères qu'il finance en faisant des petits travaux. Il suit très certainement l'exemple de son père qui, lui aussi, s'est réorienté dans un autre domaine à l'âge de 39 ans, a entrepris des études longues (l'acupuncture), au prix de sacrifices financiers qui ont touché toute sa famille. Le chemin que Frédéric a à parcourir est encore long et sa situation actuelle guère enviable, mais il est porté par cette passion et ne doute pas qu'il réalisera son rêve un jour.

Jimmy également a une passion dans le domaine musical, qui remonte loin dans le temps. Enfin, c'est lors d'une période de chômage que Lionel (Marseille) découvre l'informatique, et c'est un intérêt très fort qu'il développe pour ce secteur : « *Tout me plaît dans l'informatique.* »

Finalement, trois types d'effets permettent de rendre compte de la manière dont l'intérêt et le goût pour un métier naissent chez les jeunes non diplômés : un effet formation, pour les rares jeunes qui emportent de leur période scolaire l'attraction pour un secteur d'activité ; un effet entreprise, pour ceux qui ont pu saisir sur le marché du travail l'opportunité de construire leur projet professionnel ; enfin un effet comportemental, pour ceux qui puisent dans leur histoire et leurs ressources personnelles les éléments nécessaires pour définir une cible professionnelle. Cependant, nous le verrons, bien des jeunes non diplômés ne parviennent pas à faire jouer avec succès l'un de ces effets et demeurent sans projet professionnel et davantage dominés par la situation.

De l'ancrage à l'insertion dans un secteur professionnel

Ici, les individus concernés sont ceux dont l'insertion dans le secteur d'épanouissement est acquise ou « programmée » dans les prochaines années.

Ancrage professionnel, opportunités et réseau

Parmi les jeunes dont l'insertion est acquise ou presque dans leur secteur d'épanouissement, tous ont bénéficié d'une opportunité, qu'ils ont su saisir et à chaque fois, leur réseau de relations a joué son rôle. Ce sont des amis de ses parents qui informent Pascal de la création d'un poste d'emploi-jeune au Service départemental d'incendie et de secours, et là, il rencontre des collègues sympathiques et un patron qui lui apprend son métier. C'est à l'hypermarché où travaille sa mère que Mickaël obtient un contrat de qualification de boucher et c'est ensuite en ayant la chance de tomber sur un patron artisan qui lui apprend « comme à un fils » qu'il peut acquérir le métier. C'est par une connaissance de son père que Lionel travaille pour la première fois dans l'informatique, c'est ensuite dans son entreprise qu'il fait son stage de formation, et c'est probablement là qu'il sera embauché bientôt. Enfin, Jimmy saisit l'opportunité de l'ouverture d'une école publique d'animation musicale et scénique, les premiers pas de cette aventure se passant au cours d'une soirée où il rencontre le directeur de cette école.

Ancrage professionnel et ressorts personnels

Mais les opportunités ne suffisent pas. À la lecture de plusieurs entretiens, on est frappé par la détermination et la persévérance de certains jeunes.

Pour les deux jeunes dont l'ancrage professionnel est né suite à une opportunité, c'est surtout de sérieux dont on peut parler. Lorsqu'il obtient son contrat de qualification, Mickaël veut enfin « *faire quelque chose*

de sa vie ». Comme ce n'est pas dans la grande distribution que l'on peut apprendre, il cherche un autre patron artisan.

Pour les jeunes dont le goût pour tel métier a préexisté à toute opportunité professionnelle, on peut tout d'abord dire qu'ils sont portés par une passion qui explique leur dynamisme, mais également qu'ils ont une volonté très forte d'apprendre même si cet apprentissage est long et recule d'autant leur insertion définitive.

Enfin, ces jeunes résistent face aux difficultés de la vie qu'ils rencontrent. Jimmy a beaucoup galéré avant de pouvoir entrer dans son école de DJ : il a fait plusieurs tentatives d'autres contrats de qualification qui ont échoué ; Frédéric lui est prêt à « vivoter » pendant encore plusieurs années, faire des petits boulots afin de pouvoir payer son école de musique ; quant à Lionel, sa découverte de l'informatique au cours d'une période de chômage suit une première réorientation (dans la bijouterie) et un licenciement pour fermeture d'entreprise

Ancrage professionnel et formation continue : un lien fort

Les jeunes concernés s'inscrivent dans un secteur professionnel qui requiert un minimum de qualification. Étant donné que ce n'est pas la formation initiale qui a pu leur apporter cette qualification, on comprend que le rôle de la formation continue soit très important dans leur cheminement vers l'ancrage professionnel.

À l'exception de Pascal (Marseille) qui a appris son métier sur le tas, tous sont passés par une formation qualifiante ou une reprise d'études. Mickaël (Paris) trouve un contrat de qualification de boucher dans la grande distribution, au cours duquel il prend conscience qu'il « veut enfin faire quelque chose de sa vie ». Il décide alors d'aller chez un artisan pour véritablement apprendre le métier et obtient son CAP. Lionel (Marseille) et Jimmy sont actuellement dans une formation de niveau IV, respectivement d'informatique et d'animateur musical et scénique. Frédéric a repris des études longues qu'il doit parfois interrompre pour faire des économies, et Aldéric a l'intention de rentrer en formation dès qu'il sera suffisamment stabilisé professionnellement ; en attendant, il travaille tout seul le soir pendant de longues heures.

Ainsi, malgré leur handicap scolaire de départ (mauvais résultats et absence de diplôme), ces jeunes ont tous fait preuve au cours de leur parcours d'une volonté d'apprendre. Pour certains, c'est la rencontre avec un patron qui a bien voulu leur « montrer » le métier qui a constitué le déclic ; pour d'autres, c'est une passion qui leur insuffle dynamisme et courage : Aldéric continue son apprentissage le soir après ses journées de travail et Frédéric, lui, est prêt à « vivoter » pendant encore plusieurs années afin de pouvoir payer son école de musique.

5.3. Articulation entre ancrage professionnel et sécurité/insécurité d'emploi

Nous avons précédemment mis en évidence deux dimensions des cheminements professionnels des jeunes non diplômés interrogés, telles qu'elles apparaissent dans leurs récits.

Dans un premier temps, nous avons insisté sur la confrontation des jeunes aux réalités du marché du travail. Ceux-ci subissent les conséquences des modes de gestion de la main-d'œuvre, notamment des modes de recrutement sur les emplois peu qualifiés. Ils profitent ainsi de certaines opportunités pour accéder aux emplois mais une bonne partie expérimente une certaine segmentation du marché du travail ou l'absence de perspectives sur le marché local. Six ans après la sortie du système éducatif, les situations auxquels les jeunes aboutissent peuvent se décliner schématiquement en trois positions distinctes :

- l'accès à l'emploi acquis et stabilisé,
- l'accès à l'emploi précaire et le chômage temporaire,
- l'insertion momentanément suspendue du fait de l'inactivité, d'un engagement dans la formation ou du chômage prolongé.

Dans un deuxième temps, nous avons analysé les parcours d'un point de vue subjectif, au regard de l'ancrage dans un métier ou dans un domaine professionnel. De ce point de vue, les cheminements et les dynamiques sont assez variés. Si le schéma qui va de l'énonciation d'un projet professionnel à sa réalisation existe, d'autres jeunes ont plutôt avancé en saisissant des opportunités et par immersion dans un milieu professionnel.

Au moment des entretiens, les situations relatives à cette deuxième dimension peuvent se décliner aussi schématiquement en trois positions distinctes :

- le cap professionnel défini et atteint,
- le cap professionnel défini et non atteint,
- l'absence de cap professionnel défini.

Le tableau ci-dessous répartit les jeunes enquêtés selon les variables considérées pour chacun de ces deux axes. On peut ainsi distinguer neuf catégories.

La catégorie la plus fréquente (9 jeunes) est celle qui combine précarité d'emploi et absence de cap professionnel (groupe 8). C'est une catégorie entièrement masculine. À l'opposé, six jeunes (2 jeunes femmes et 4 jeunes hommes) ont atteint un cap professionnel défini et un emploi stable (groupe 1). Outre ces deux catégories extrêmes, le cas paradoxal des six jeunes engagés vers un domaine professionnel mais confrontés à la précarité de l'emploi ou/et au chômage (groupe 5) est ici analysé. On trouvera en annexe 4 une présentation exhaustive des itinéraires que recouvre chacune des sept autres catégories.

Tableau 12
REPÉRAGE DES DIFFÉRENTES FORMES D'ANCRAGE PROFESSIONNEL

		Rapport au projet ou cap professionnel		
		Cap professionnel défini et atteint	Cap professionnel défini et non atteint	Sans cap professionnel défini
Rapport au marché du travail	Stabilisation dans l'emploi	Groupe 1 4 hommes / 2 femmes	Groupe 4 4 hommes / 1 femme	Groupe 7 2 hommes
	Précarité dans l'emploi	Groupe 2 3 hommes / 3 femmes	Groupe 5 3 hommes / 3 femmes	Groupe 8 9 hommes
	Insertion suspendue ou en démarche de formation	Groupe 3 1 homme / 2 femmes	Groupe 6 3 femmes	Groupe 9 1 homme / 2 femmes

Les jeunes précaires en errance professionnelle (groupe 8)

Les jeunes de ce groupe, lorsqu'ils ne sont pas au chômage, occupent des postes peu qualifiés, dans lesquels ils ne s'épanouissent pas et souffrent en outre d'une insertion précaire. Ils se sentent d'autant plus mal qu'ils n'acceptent pas cette situation et la ressentent comme indigne d'eux. Ils ont cependant l'espoir de trouver une meilleure situation un jour, mais n'ont actuellement aucun projet précis, n'entrevoient encore rien pour en sortir. On trouve pourtant dans cette catégorie des jeunes qui avaient des ambitions.

Mohamed de la région lyonnaise, qui avait des centres d'intérêt forts (sport, dessin), ne voulait pas être orienté en STI. De fait, il rate son bac STI, quitte l'école sans diplôme, alors qu'il aurait pu faire un BTS. Par la suite, il occupe des emplois dévalorisés. Il est actuellement en intérim dans l'électricité, mais il vit encore « dans ses rêves » (comme il le dit lui-même). Ses rêves tournent autour du sport, mais il ne voit pas comment il pourrait s'insérer dans ce secteur. Il cherche donc des formations, dans n'importe quel domaine ; il ne sait pas encore lequel.

Il y a également Jérôme de la région lilloise, qui après s'être inséré pendant de longues années dans le bâtiment, souhaite arrêter (pour des problèmes physiques) et se réorienter dans la mécanique moto, secteur dans lequel il essaie de trouver une formation, mais son projet est encore bien ténu et fragile.

José, lui, est disposé à faire tout type de travail manuel ; il est « bon pour cela et uniquement pour cela », dit-il. Il sait plus ou moins tout faire dans le bâtiment. Il suffit qu'on lui montre une fois et c'est bon. Malheureusement, il dit se heurter au manque de travail dans son bassin d'emploi.

Fabrice, qui a abandonné un CAP Menuiserie, a bénéficié d'un contrat emploi-solidarité (CES) pendant un an dans le secteur du bâtiment, puis il est devenu intérimaire. Un accident l'a immobilisé plusieurs années

et depuis, il ne parvient pas à retrouver un emploi. Il envisage une formation post-initiale comme un dernier recours.

Il y a également Laurent de la région grenobloise, en révolte contre la société et l'exploitation par les entreprises, dont les diverses tentatives ont jusqu'ici échoué, et qui ne sait pas aujourd'hui où il va. Certains jeunes du groupe 5, comme Fouad, actuellement en attente d'une formation de chauffeur de bus, étaient il y a peu dans cette situation.

Fabien, de la région lilloise, travaille en intérim, mais se retrouve souvent au chômage. Il vit très mal ces périodes. Placé sur des postes non qualifiés, il estime qu'il a toutes les capacités nécessaires pour les tenir correctement et il n'envisage aucune action à entreprendre (ni formation, ni réorientation, ni mobilité). Il attend que le travail vienne.

Jacques a enregistré l'échec à deux BEP successifs. Sur le marché du travail, il ne connaît que des missions d'intérim (manutention, préparateur de commande...). Consultant l'ANPE, la mission locale, il ne parvient pas à trouver l'aide nécessaire, si bien qu'il a une vision négative de son avenir professionnel.

Mounir, de la région parisienne, actuellement au chômage, cherche un emploi stable (par l'intermédiaire de l'intérim : l'entreprise qui l'emploie attend le délai légal pour le réembaucher) pour pouvoir faire des économies qui lui permettront de se mettre à son compte plus tard dans un métier (la réparation automobile), qu'il exerce pour le moment au noir.

Tous les jeunes de ce groupe ont pour points communs d'être insatisfaits de leur situation actuelle sans pour autant avoir un projet professionnel. C'est au cœur de cette dualité que se développe chez eux, avec plus ou moins d'intensité, l'espoir de pouvoir changer un jour de situation et de sortir de la précarité.

Cependant, ne se satisfaisant pas de cette précarité, la plupart des jeunes de ce groupe trouvent encore dans leurs « rêves » une force pour envisager un changement. Ils subissent une insertion professionnelle médiocre, un métier déplaisant, qui ne leur apporte rien. La seule chose qu'ils espèrent, c'est obtenir un jour un poste stable.

Les jeunes ancrés et insérés dans un domaine professionnel (groupe 1)

Les jeunes de ce groupe ont réussi leur intégration professionnelle. Ils occupent un emploi relativement stable dans un secteur professionnel qui correspond à leur projet. Cet ancrage est dû, le plus souvent, à un minimum de qualification. Il peut résulter d'un processus inscrit aussi bien en continuité qu'en rupture avec le choix d'orientation initiale. Cependant, dans tous les cas, la probabilité de changer de métier ou de secteur est minimisée. Précisons quelques éléments clés de leur ancrage professionnel.

Mickaël a mis longtemps pour surmonter sa déception de ne pas avoir été admis en BEP dans la spécialité de son choix (Carrières sanitaires et sociales). Après quatre années de travail en intérim, il saisit une opportunité pour préparer le CAP Boucherie en apprentissage, puis il parvient à travailler dans ce secteur. Pour lui, il s'agit d'un changement d'orientation professionnelle entrepris sous l'impulsion du réseau familial.

Sabrina s'appuie sur le stage de vente réalisé au cours de la classe de 3^e d'insertion qui a suscité son intérêt pour sillonner la France et trouver un emploi qui lui convienne et se stabiliser. C'est donc dans une grande continuité qu'elle réalise son intégration professionnelle. Elle n'est pas fermée à la formation : « *Je ne suis pas une intellectuelle* » dit-elle. « *Il faut que je gagne ma vie. Mais je sais, même si j'ai de l'expérience professionnelle, que j'aurai toujours à apprendre* ».

Aldéric pense avoir raté de son fait son orientation scolaire. Après une année passée à ne rien faire, il reprend des études et présente en candidat libre le BEP Équipement technique-énergie, puis le bac professionnel Énergétique en alternance. Aujourd'hui, il est employé comme plombier-chauffagiste dans une mairie. Sa persévérance lui a permis d'aboutir.

Audrey, qui a échoué deux fois à l'examen du BEP Élevage canin, finit par trouver un emploi de vendeuse dans une boutique de cadeaux, établissement où elle évolue petit à petit jusqu'à devenir responsable du magasin. Le passage d'écolière à demandeur d'emploi fut un choc pour elle, mais les stages du BEP lui ont donné le goût du travail. D'abord hésitante devant la proposition de travailler comme vendeuse, elle a

acquis une reconnaissance de son employeur au point d'être appelée à porter la responsabilité du magasin. Elle n'est pas fermée à une formation qualifiante, mais elle a encore beaucoup de chemin à faire pour s'y décider.

Laurent (B) est l'exemple d'un jeune qui, après avoir subi son orientation scolaire, a pu rebondir et finalement parvenir à mettre en œuvre son projet initial dans la vente, grâce à un contrat de qualification qu'il a obtenu après de multiples démarches. Il occupe maintenant un poste d'agent commercial de pièces automobiles.

Pascal, ayant échoué à l'examen du BEP Électrotechnique, n'est pas parvenu à obtenir un contrat de qualification pour concourir au même diplôme. Il s'est replié sur un emploi-jeune qu'il a occupé pendant quatre années avant d'obtenir un poste de mécanicien-électricien automobile dans la fonction publique territoriale.

Pour ces sept jeunes, six années après leur sortie du système éducatif, le processus d'insertion a réellement abouti à un ancrage professionnel dans un secteur d'activité qui leur convient. Leur insertion est assurée. Les ressorts de ce succès sont multiples. L'amorce d'une formation professionnelle pendant le temps scolaire est loin d'être le seul atout, bien qu'il ait joué pour certains un rôle stimulant. La motivation constitue un élément déterminant. L'enquête montre que des jeunes non qualifiés parviennent également à s'insérer dans une activité qui les motive. Différents facteurs contribuent à ce résultat : la détermination et la motivation de ces jeunes, leur capacité d'adaptation et de réactivité, le choix des secteurs concernés relativement ouverts à l'embauche ou perçus comme autorisant un parcours crédible d'insertion. On notera que ces jeunes font peu appel à leur environnement institutionnel pour s'orienter, mais qu'ils se déterminent relativement par eux-mêmes. Certes, ces jeunes n'ont pas toujours été autonomes. Il s'agit de leur représentation actuelle de leur situation, qui les incite à se considérer acteurs de leur trajectoire. Enfin, il faut remarquer que les jeunes femmes de ce groupe témoignent de démarches actives sur le marché du travail, ayant trouvé des appuis plutôt familiaux qu'institutionnels. Vis-à-vis de l'école, elles n'ont pas trop de mauvais souvenirs ou de jugements négatifs. Elles regrettent de ne pouvoir disposer d'un niveau de formation plus élevé. Elles y remédient en engageant des démarches d'insertion en continuité avec leurs études initiales.

Des jeunes précaires en route vers un domaine professionnel (groupe 5)

Certains jeunes manifestent une capacité à accepter une insertion précaire, parfois pendant des années, avec la conviction qu'il s'agit d'une situation d'attente et qu'ils pourront un jour réaliser leur projet professionnel.

Séma est l'exemple d'une jeune femme qui aurait pu bénéficier d'une formation qualifiante différée. En effet, marquée par une immigration récente, elle a subi des retards et des handicaps scolaires (sans compter le poids familial et social), qui ont freiné ses ambitions. Or, très tôt, elle formule le projet bien défini de devenir esthéticienne. Mais, sans une formation de remise à niveau et une aide financière pour intégrer une école spécialisée, elle ne peut réaliser son objectif. Ainsi, depuis 1998, elle subit l'alternance de l'inactivité, des emplois précaires et du chômage. Néanmoins sa détermination professionnelle demeure intacte et s'inscrit toujours dans une logique de formation : « *J'ai mis dans ma tête : un de ces jours, je ferai ce métier-là* » dit-elle.

Il y a Frédéric, qui s'est découvert à la sortie de l'école une passion pour la musique, et qui a décidé de reprendre des études longues dans ce domaine, qu'il finance en travaillant ; ce qui l'oblige à les interrompre pour des périodes importantes. Il a actuellement fait deux ans sur les cinq années du cursus, mais « *quand on veut, on y arrive* » dit-il.

Il y a aussi Fouad, qui, après avoir fait des travaux industriels sous-qualifiés, dévalorisant pour lui, est en attente d'une place pour une formation de conducteur de bus.

Sabrina, qui a quitté l'école après avoir redoublé une classe de 1^{ère} STT, a dû abandonner le processus de préparation du baccalauréat par correspondance pour des raisons financières. Depuis cette époque, elle travaille en usine sur la base de missions d'intérim, situation bien sûr très précaire mais qui perdure. Elle n'exclut pas de revenir à son projet professionnel initial de travail dans la comptabilité, mais des stages même indemnisés lui permettront-ils d'affronter sur ce terrain le marché du travail ?

Ryad trouve, directement après sa sortie de l'école, en même temps qu'un emploi dans une usine comme conducteur et maintenance de machines automatisés, son premier épanouissement dans la vie : c'est à l'usine qu'il apprend la vie, le bien et le mal, la solidarité, qu'il se retrouve en fait (« *Je n'étais pas dans le droit chemin auparavant* »), tant et si bien que même les jours fériés, il aurait voulu aller travailler. Malheureusement, ses anciennes fautes le rattrapent, il fait de la prison puis de nombreuses missions d'intérim. Actuellement il est au chômage.

Marie-Noëlle, après l'abandon du CAP Bio-service qui ne lui convenait pas, n'a obtenu que de courts contrats de travail. Actuellement au chômage, elle déclare savoir ce qu'elle veut (« *Travailler comme ATSEM avec les enfants* »), mais ne pas y parvenir : « *Comment obtenir la formation qui y prépare ?* ».

Tous les jeunes de ce groupe sont en situation professionnelle précaire (intérim, chômage ou inactivité). L'essentiel de leur dynamique est porté par un projet professionnel tout autre, dont la mise en œuvre implique en général de la formation. Ils sont donc dans une situation d'intégration disqualifiante. Mais paradoxalement, ils expriment des dispositions très différentes vis-à-vis d'une proposition de formation qualifiante différée. Sans doute celle-ci vient-elle un peu tard dans leur parcours. On peut faire l'hypothèse qu'une proposition semblable formulée à leur égard quelques années plus tôt aurait reçu leur agrément.

5.4. Conclusions

À ce stade, les perspectives d'insertion professionnelle des jeunes non diplômés interrogés sont loin d'être uniformes et de ce fait, les attitudes face à une offre de formation qualifiante différée sont très variables.

Les perspectives sont évidemment marquées par les contraintes que subissent les jeunes sans diplôme sur le marché du travail. Comme nous l'avons exposé, l'accès aux emplois n'est certes pas totalement barré pour ces jeunes. L'intérim procure de nombreuses opportunités, du moins tant que la conjoncture économique reste favorable. Mais ces opportunités n'ouvrent que rarement des perspectives d'évolution intéressantes pour les jeunes. Les réseaux familiaux ou amicaux peuvent de leur côté s'avérer plus efficaces sur le long terme, pour peu que les jeunes réussissent l'intégration dans une entreprise.

L'accès à l'emploi stable est un élément déterminant dans les trajectoires mais une deuxième dimension ne doit pas être occultée, en lien avec l'orientation professionnelle. Les entretiens révèlent en effet une variété de dynamiques qui peuvent conduire les jeunes à s'ancrer dans un domaine professionnel. De ce point de vue, le schéma reposant sur la formulation et la réalisation d'un projet professionnel n'apparaît pas comme le modèle unique. L'ancrage professionnel peut intervenir de façon très progressive, par immersion dans un milieu.

Toutefois, les entretiens révèlent que beaucoup de jeunes restent éloignés d'une telle dynamique vertueuse. Même après avoir cheminé sur le marché du travail pendant six ans et avoir expérimenté divers emplois, une bonne partie des jeunes hommes, loin d'avoir mis le cap sur un métier, restent en « errance professionnelle ». Cette errance va souvent de pair avec une précarité d'emploi.

Pour autant, la variété des situations et des parcours ne se résume pas à une opposition entre des jeunes insérés et ancrés dans un domaine professionnel, d'un côté, et des jeunes précarisés en errance professionnelle, de l'autre. On trouve en réalité de nombreux autres cas de figure. Par exemple, certains jeunes, malgré la précarité de leur situation actuelle (voire « la galère »), sont dans une dynamique d'ancrage professionnel. Sans parler de ceux qui sont engagés dans une formation qualifiante...

À ce stade, il paraît utile d'établir une typologie prenant en compte plus globalement les cheminements de l'école à l'emploi.

6. Une typologie des récits d'insertion

Après avoir successivement examiné les expériences de formation antérieures (expériences scolaires et post-scolaires) puis les cheminements professionnels à l'issue de l'école en tenant compte de dimensions objectives mais aussi subjectives, nous proposons ici une approche plus globale des cheminements tels qu'ils apparaissent dans les entretiens.

Nous avons déjà souligné à plusieurs reprises la variété des parcours des jeunes interrogés alors même que ceux-ci ont en commun d'être sortis sans diplôme vers le marché du travail et d'avoir connu l'emploi au cours des trois premières années de vie active, sans pour autant être stabilisés à cette échéance. Cette partie entend livrer un résumé de cette multiplicité des cheminements à l'aide d'une typologie dont les principes de construction méritent d'être explicités.

6.1. Les fondements d'une typologie des cheminements ancrée sur l'analyse des récits

Tout d'abord, il convient de rappeler à ce stade que le matériau de base est constitué de discours et de récits produits dans une situation particulière à un moment donné de l'histoire. Malgré l'existence d'une grille d'entretien, nous n'avons pas recueilli une simple description des trajectoires basée sur des indicateurs comparables pour tous les jeunes interviewés. Le matériau est à la fois plus pauvre et plus riche. En effet, à travers un entretien, apparaissent une façon de parler, une façon de raconter, de chaîner les événements dans les récits et de justifier de choix. On obtient donc beaucoup plus qu'une juxtaposition de faits relatés. C'est à partir de cette cohérence ou plutôt de cette « mise en cohérence » des faits que peuvent se lire des logiques d'acteurs. Mais de ce point de vue, l'aptitude à raconter son histoire comme un enchaînement d'étapes plus ou moins cohérentes est apparue extrêmement variable. Une première ligne de différenciation des récits apparaît donc dans les formes de verbalisation des cheminements.

Des récits plus ou moins organisés, plus ou moins argumentés

Pour certains, le discours est fluide, les étapes préalables à la réalisation d'un projet (si projet il y a) sont décrites précisément. Comme cela a été souligné auparavant (chapitre 5), la notion de projet ou cap professionnel, constitutive de l'ancrage des jeunes, est révélatrice de leurs capacités de projection. L'absence de « cap professionnel défini » se lit dans les discours imprécis voire flous où il n'existe pas de hiérarchisation des événements : des expériences brèves (contrat intérimaire de 2 jours) peuvent être décrites longuement au détriment d'expériences supposées plus déterminantes. Les événements se chevauchent, sans que l'on en comprenne la succession. La structuration du discours met donc souvent l'accent sur la réalité d'un cap professionnel construit.

L'interview, selon les cas, a pu prendre la forme soit d'un entretien directif, lorsque les personnes ne font que répondre brièvement aux questions posées, soit d'un entretien semi-directif, dans le cas de personnes parvenant à raconter leur trajectoire, notamment parce qu'elle a un sens. On passe alors du registre de la contrainte à celui du choix (certes relatif).

La durée des entretiens est de ce fait extrêmement variable. Certains éprouvent des difficultés à s'exprimer, à donner une opinion, à expliquer leurs décisions. Les questions ouvertes restent en suspens et les silences se prolongent. La situation d'entretien en est en partie la cause.

Ainsi ce jeune homme vivant chez ses parents dans le bassin minier du Pas-de-Calais répondait à toutes les questions factuelles du type : « *Dans quelle entreprise avez-vous travaillé ?* ». Mais dès que nous orientions l'interrogation sur des causalités (« *Pourquoi ?* » ou « *Comment expliquez vous que... ?* »), il nous répondait : « *Je ne sais pas* », « *C'est comme ça !* ».

Sans revenir à un débat de l'ordre du sujet/acteur, il nous semble que la trajectoire professionnelle ne peut s'appréhender que dans sa globalité. Donner du sens à sa trajectoire, c'est également lui donner un sens, un horizon, un cap... Lorsque ce cap est absent ou perdu, c'est tout le sens de la trajectoire que l'on oublie !

Au final, nous nous trouvons face à des récits plus ou moins organisés et plus ou moins « argumentés ». Pour constituer une typologie, deux éléments clés de ces récits ont été retenus : la façon dont intervient l'arrêt des études et la façon dont est évoqué le travail, en lien avec l'existence d'un cap professionnel.

Expliquer l'arrêt de ses études

La diversité des circonstances de l'arrêt des études a déjà été soulignée dans la 4^e partie, pour prendre en compte l'articulation entre l'expérience scolaire et les formations postsecondaires.

Très succinctement et sans revenir sur « les multiples facettes d'une expérience douloureuse », nous retrouvons les justifications suivantes quant aux raisons d'interruption de la scolarité : un désamour et un désintérêt pour un univers vide de sens, l'expérience d'un désavantage et d'un échec dont la responsabilité est assumée, un accident de parcours, une mauvaise orientation... Dans les entretiens, l'ensemble de ces arguments est souvent combiné mais nous ne retiendrons que le principal.

Pour certains, l'arrêt des études est lié à un « désintérêt » pour l'école qu'ils expriment sous la forme du « *ras-le-bol* ». La scolarité s'interrompt sans projet alternatif, sans « désir professionnel » établi. Ces personnes n'évoquent pas d'arrêt « sous contrainte » mais une interruption qui va presque de soi. Aujourd'hui encore, les regrets quant à cette interruption des études ne sont que très faiblement exprimés (sauf dans l'optique de transmission familiale).

« J'ai arrêté l'école parce qu'en fait, je voulais passer mon CAP Petite Enfance, mais dans l'école où je voulais aller, il y avait plus de place. Donc je voulais pas aller dans l'autre école. Donc j'ai dit : "Je préfère m'arrêter" » (Stéphanie, Paris).

Cette interruption toujours « brutale » et pourtant « choisie » ne signifie pas alors nécessairement l'insertion sur le marché du travail. Sans aspiration professionnelle, la sphère professionnelle n'est investie que partiellement et de façon « instrumentale ».

Pour d'autres jeunes, il s'agit plutôt de ce que l'on pourrait appeler un « accident », un événement fortuit et imprévisible qui vient contrarier le parcours scolaire. C'est alors un accident de parcours qui prendrait plutôt la forme d'un « choc » ou d'une « rupture biographique » (Berger et Luckmann 1996). Les justifications sont peu empreintes de référence à un décrochage progressif, à des difficultés à suivre ou de niveau. Une mauvaise orientation, un problème de santé, conduisent ces individus à rompre avec le système scolaire. Il ne semble alors pas inconcevable que ces personnes expriment ultérieurement le désir de « reprendre » ou même de « prendre leur revanche sur l'école ».

C'est par exemple le cas de Claire (Lyon) ou de Maguy (Paris) qui ont toutes deux arrêté la formation pour des raisons de santé alors qu'elles aspiraient depuis toujours à poursuivre des études longues. Elles se sont alors confrontées aux difficultés du marché du travail pour les personnes les moins diplômées. En en prenant acte, elles réinvestissent la formation comme un parcours construit et qualifiant. Leur cheminement est alors directement corrélé à cette nouvelle perspective.

Pour d'autres jeunes, si le processus scolaire n'a pas été mené à son terme, l'orientation ou la formation initiale n'est pas pour autant reléguée au second plan. Plutôt que de dire qu'ils n'ont pas de diplôme, ils évoquent leur niveau de formation, dans un domaine particulier, dans lequel il est envisagé de poursuivre sa trajectoire. Le passage de la sphère scolaire à la sphère professionnelle ne se fait pas sur le mode de la rupture, mais de la continuité.

Enfin, pour un dernier groupe de jeunes, l'école a été le lieu d'un décrochage progressif. Sont évoquées les difficultés à suivre, à comprendre. Leur faible niveau apparaît comme justifiant la rupture qui suit avec l'environnement scolaire. « *Ne pas y arriver* », est l'élément de justification de cette rupture précoce. Le vécu de la scolarité est négatif. L'école est le premier lieu de leur mise à l'écart. On considère alors que l'on n'est pas « intellectuel » pour poursuivre la scolarité et que l'usine pourra reconnaître ces compétences « manuelles ». Le projet postsecondaire est donc de trouver une entreprise, de se « faire embaucher » pour n'importe quel travail.

Ainsi, dans leurs récits, les jeunes interviewés ont abordé le marché du travail avec des perspectives très différentes. Et ces circonstances d'arrêt des études ont plus ou moins conditionné les parcours professionnels ultérieurs dans des dimensions objectives mais plus fondamentalement dans une dimension subjective, celle du rapport au travail.

« Dire » son travail ou son métier

Lors de l'analyse de l'ancrage professionnel (cf. partie précédente), il est déjà apparu que les attentes des jeunes par rapport à l'emploi étaient variées et pouvaient être multiples. Si nous prêtons une attention particulière aux mots et aux expressions employés par les jeunes pour parler du travail (qu'il s'agisse du travail occupé ou envisagé), quatre grandes façons d'évoquer son travail peuvent être distinguées¹¹.

Pour un premier groupe de jeunes le travail est évoqué comme un pis-aller. Parler du travail, c'est d'abord parler du hors travail ou de ce que le travail permet. Ce sont les attributs du travail qui sont mis en avant, et principalement le salaire. Travailler, c'est gagner de l'argent pour... Dans ces conditions, le non-travail rémunéré (par des indemnités de l'Assedic) peut tout autant apparaître comme convenable. Parmi les activités évoquées, sont évacuées des perspectives à la fois un travail éprouvant, de pure exécution, trop complexe, « trop chiant ». Les entretiens tendent à présenter le « travail idéal » en s'appuyant sur des oppositions binaires : ce que l'on aime faire/ce que l'on n'aime pas faire. Le réalisme du projet n'est pas recherché.

Pour un deuxième groupe de jeunes, le travail est évoqué sur le registre de la « passion », du « rêve », de la « vocation ». Le travail est alors synonyme d'épanouissement, par opposition au travail purement instrumental. Sphère professionnelle et personnelle se mêlent autour d'un projet global de vie. Les activités privilégiées apparaissent comme socialement « valorisées », puisque dans des domaines propres à l'épanouissement personnel : la musique, le sport, le multimédia, la création d'entreprise.

Pour un troisième groupe, le travail est synonyme de métier, de « son » métier. Le métier, que l'on détient car on a acquis tout au long de la trajectoire des compétences, donne une légitimité dans un secteur d'activité spécifique. On pourrait dire, que ce sont les personnes qui ont acquis progressivement la « licence » et le « mandat » d'exercer cette activité professionnelle. Même sans diplôme, il est possible de devenir un professionnel. Les secteurs d'activités sont très variables. Il peut tout autant s'agir d'activités dans le domaine du commerce ou de la vente, de la plomberie, la mécanique auto, etc.

Enfin pour beaucoup de jeunes, parler du travail, c'est évoquer l'inaccessible, le précaire, la galère. Évoquer le travail, c'est évoquer « les travaux ». C'est raconter les démarches que l'on fait pour l'atteindre. Jamais ils ne parleront de métier, par contre ils évoqueront l'embauche tant souhaitée. Finalement, ce n'est pas « le » travail qui est recherché mais « du » travail, n'importe lequel, pourvu qu'on veuille bien de nous. Pour les garçons, les secteurs d'activités évoqués relèvent de la manutention (métiers non qualifiés industriels), du BTP. Pour les filles, les activités sont également très « sexuellement » stéréotypées, même si plus diversifiées. Il peut s'agir de la confection, du secrétariat, de l'accueil, etc.

Le « travail-gagne pain », le « travail-passion », le « travail-métier », le « travail-inaccessible » sont autant de façons de considérer sa position et son avenir sur le marché du travail. Les stratégies, notamment celles de formation (puisque ce sont ces dernières qui nous intéressent ici) s'appuient sur ces représentations. Rappelons que pour qu'il y ait stratégie, il faut que la rationalité porte à la fois sur les fins et sur les moyens. Il n'y a pas de stratégie sans objectifs, sans procédures instrumentées. La rationalité peut être restreinte et se réduire à un choix dans un univers des accessibles, à la recherche de la solution la moins mauvaise. Par ailleurs, pour développer une stratégie, il faut une certaine vision de l'avenir, une certaine interprétation du monde, une capacité d'anticipation. La stratégie exige également une certaine capacité à s'orienter dans un univers incertain et complexe, donc à développer un jeu sous contraintes, un comportement probabiliste dans un univers structuré.

Or tous n'ont pas les mêmes possibilités de définir un projet. Pour certains les capacités de projection restent limitées, d'autant plus que l'univers qui les entoure est rempli d'aléas. Lorsqu'on les interroge sur leur projet, leur vision de l'avenir, il n'est pas rare d'être confronté à des silences « pesants », notamment pour ceux qui vivent le « travail-inaccessible » ou le « travail-gagne pain ». C'est ce qu'évoque Laurent, dont le parcours a été semé d'embûches : maladie → emplois précaires → délinquance → emplois précaires

Q : « *Quel est l'avenir dont vous rêvez en ce moment ?* »

R : – *Je vois rien.* » (Laurent, Grenoble).

¹¹ Une analyse lexicographique est particulièrement appropriée pour analyser représentations, attitudes et identités « professionnelles » et celle appliquée par C. Sauvageot et D. Trancart (2005) à la même population donne d'ailleurs des résultats tout à fait cohérents avec notre analyse.

Nous pouvons donc d'ores et déjà penser qu'une offre de formation qualifiante différée ne trouvera pas preneur chez certains groupes de jeunes.

Après avoir catégorisé les façons de quitter l'école puis les manières de considérer le travail dans les récits, nous disposons de deux éléments clés pour dresser une typologie des cheminements.

Mais plus que la juxtaposition de ces différents registres, c'est bien leur articulation et leur cohérence qui fait sens et permet de dégager les différents types qui vont être présentés. En d'autres termes, il s'agit bien de rendre compte des dynamiques qui s'installent tout au long de la trajectoire. Les extraits d'entretien permettent de restituer aux acteurs le sens de leur trajectoire.

6.2. Repérer des cheminements types : s'occuper, s'épanouir, se professionnaliser, se résigner à la précarité, se contenter de la stabilité

Au vu des parcours tels que relatés par les individus eux-mêmes, il nous semble donc ressortir cinq dynamiques différentes, que nous allons maintenant décrire (voir présentation synoptique, tableau 13).

Type 1 : s'occuper, « gagner de l'argent »

L'intitulé choisi pour définir la logique du cheminement professionnel s'appuie principalement sur la représentation que se font certains individus du travail et sur la place qu'il occupe dans leur vie (en général). Il s'agit des individus qui cumulent trajectoire instable, absence d'ancrage professionnel, projets professionnels « tous azimut », revenus périphériques, importance de la vie hors travail (et principalement familiale).

Ils sont peu nombreux à en faire partie, car est limitée la part des jeunes rencontrés, qui ont les moyens de considérer l'emploi comme une occupation, ou tout au moins comme n'étant pas fondamental (contrairement à ce qu'il octroie : un salaire, une position sociale). Soit ils vivent en couple et leur conjoint est en mesure de subvenir à leurs besoins, soit ils vivent chez leurs parents qui pour le moment acceptent de subvenir à leurs besoins, soit ils bénéficient de revenus « périphériques » (indemnité chômage, travail au noir). Ce sont principalement dans l'échantillon des personnes que nous avons interviewées, des jeunes femmes vivant en couple (avec des enfants) qui appartiennent à ce groupe. Il s'agit principalement d'une posture, vis-à-vis du travail et de l'emploi rendue possible par l'existence de revenus et d'activités périphériques, qui évoluera sans doute vers un autre modèle (retrait, professionnalisation, précarisation...).

On peut appréhender l'interruption des études comme un choix. Ce choix s'avère relatif puisque aucune alternative n'a été envisagée.

« C'est surtout un ras-le-bol ».

Ces personnes n'ont pas de projet, juste un désir de quitter le système éducatif. Une mauvaise orientation est toutefois reprochée, faute de place, parce qu'on recherchait la proximité spatiale, etc.

Elles n'expriment pas de regret quant à cette interruption d'études, qu'elles ne considèrent pas comme une entrave à leur insertion professionnelle.

Les trajectoires des individus de ce groupe peuvent s'apparenter à des trajectoires de précarité. On note une alternance des contrats de courte durée (parfois de quelques jours) avec des périodes de chômage ou des formations.

« J'ai fait un CES au musée à Tourcoing, qui a duré un an. C'était hôtesse d'accueil et là, c'est un métier qui m'a vraiment plu, parce qu'il y avait le contact des personnes, donc c'est intéressant. Donc j'ai fait un an. Après ça, j'ai fait secrétaire, parce que je voulais toucher à ce métier-là pour voir comment, c'était quoi exactement secrétaire, donc taper à l'ordinateur, répondre au téléphone, les rendez-vous. Mais j'aimais pas du tout. C'était pas du tout mon truc, parce qu'on est enfermé dans un bureau et puis on n'a pas de contact avec l'extérieur. C'est chiant quoi. Après secrétaire et puis après j'ai cherché du boulot. Je suis tombée conseillère téléphonique. Ça c'était aussi un métier que je voulais voir comment ça se passait. Mais ça va, c'est bien, mais c'est pas un métier à faire toute sa vie, parce que c'est vraiment gonflant, avoir le casque sur l'oreille, puis, puis des journées qui terminent pas jusque 22 heures. Ça c'est vraiment chiant. Sinon, après ça, bah je suis toujours en train de chercher du boulot. Ça fait, ça va faire quatre mois, cinq mois. »

Tableau 13
TYPLOGIE DES CHEMINEMENTS

	S'occuper, gagner de l'argent	S'épanouir après une bifurcation	Se professionnaliser	Être enfermé dans la précarité	Se contenter de la stabilité
Interruption de la scolarité	- « Ras le bol » - Mauvaise orientation - Désintérêt « ça m'intéressait pas » « j'avais pas le choix en fait »	- Accident « Si on travaillait pas, c'est pas leur faute » « j'avais pas le choix en fait »	- Interruption des études à un niveau V non validé - Échec à l'examen et désir d'entrer sur le marché du travail	- Décrochage progressif - Difficultés importantes à l'école (niveau insuffisant) - Vécu négatif de la scolarité (« j'y arrivais pas ») « j'arrivais pas du tout à suivre » « j'avais pas le choix en fait » « j'aime pas l'école »	- Diversité des raisons du décrochage : désintérêt, mauvaise orientation, perturbateur « j'avais pas le choix en fait » « j'aime pas l'école »
Projet	- Pas de projet à la fin de la scolarité - Un projet professionnel indéfini	- Se former dans un secteur « attractif » - S'épanouir professionnellement	- Se professionnaliser dans un secteur que l'on a choisi	- Trouver une « embauche » peu importe le travail, le secteur d'activité	- Transformer l'essai de l'intérim en mobilisant les quelques ressources disponibles
Nature des contrats de travail	- CDD, intérim, emplois aidés, formations non professionnelles	- Dans la première partie de la trajectoire : CDD, petits boulots - Dans la seconde : formation post-initiale	- CDD, remplacement puis CDI	- Intérim, intérim, intérim	- Intérim, petits boulots, « embauche »
Ancrage professionnel	- La question d'un réel épanouissement remise à plus tard	- Épanouissement mais insertion à venir - Épanouissement et insertion - Espoir d'un épanouissement à venir (jeunes en instance de réorientation)	- Épanouissement et insertion	- Épanouissement en théorie possible, mais insertion précaire - Précarité et non-épanouissement, mais révolte et espoir d'un progrès un jour - Précarité et non-épanouissement et résignation	- La question d'un réel épanouissement remise à plus tard
Contenu du travail	- Divers mais très féminin : vente, couture... - Travaux « simples » et peu contraignants - Valorisation des conditions de travail (rémunération, horaire, temps partiel, etc.)	- Activités valorisantes, socialement reconnues - Secteur : musique, sport, multimédia, création d'entreprise	- Activités « professionnelles », décrites plus précisément - Accumulation de compétences dans un même secteur d'activité - Reconnaissance professionnelle	- Activités considérées comme « faciles », que « n'importe qui pourrait faire » - à l'usine, à la chaîne - Conditions de travail difficiles (horaires, environnement, etc.)	- Activités diverses : balayeurs, emplois administratifs, manutentionnaire, Travaux publics - Conditions de travail difficiles
Caractéristiques	- Femmes vivant en couple et ayant des enfants ou des projets d'enfants - Revenus « périphériques » (conjoint, parents, Assedic, etc.)	- Existence de capitaux socioculturels et économiques (ex : capacité de financement de formation longue) - Liens sociaux importants (existence d'un réseau relationnel)	- Pas de caractéristiques précises (proches des individus du groupe 2)	- Inverse du Groupe 2 (bifurcation) - Faiblesse des capitaux détenus (sociaux, culturels) - Isolement géographique (rural ou banlieue urbaine) - Beaucoup de NQ - Dépendance / parents - Peu de contact avec réseaux institutionnels	- Caractéristiques proches Groupe 4 (précarisation) - Faiblesse des ressources, mais moins « écrasés »
Rapport à la formation « différée »	- Identique qu'au travail : occupation, attente, transition ou - Conversion dans secteur d'activité imaginé comme attractif (petite enfance) « pas aujourd'hui mais peut être demain » ; « volontaires mais frustrés »	- Formation post-initiale fortement valorisée mais dans des secteurs précis, souvent inaccessibles (faiblesse offre de formation pour bas niveau) « engagés volontaires »	- Positif - Formation envisagée dans une logique de progression professionnelle - Formation interne à l'entreprise, car stabilisation fréquente « engagés volontaires »	- Négatif - Rejet d'un retour à « l'école » quand on est « manuel » - Ne voit pas l'intérêt de se former puisque sont capables de travailler - Victimes « volontaires mais frustrés » (précaires femmes) ; « incertains » ; « le parti du non »	- Reporté - Leur situation actuelle (emploi stabilisé) conduit à un report de la question de la formation « pas aujourd'hui mais peut-être demain » ; « incertains »

Le travail n'est envisagé que s'il apporte une plus-value en regard de la situation présente, lorsque le non-travail devient trop pesant ou qu'une rémunération devient nécessaire. Le rapport au travail peut se résumer par cette expression : « *Il a bien fallu que je travaille pour...* »

« *Je peux pas rester non plus à la maison à rien faire. Après le ménage, y'a rien à faire. À part la télé, on regarde la télé et voilà. Non, non, je sais très bien, après on se prend la tête. Non, non, il faut que je retravaille, que ce soit à temps plein ou mi-temps. Si je trouve un mi-temps, ce serait encore bien pour les enfants et tout* » (Cindy, Lille).

« *J'ai toujours cherché un travail un peu dans l'urgence vu que... j'avais des trucs à payer. Donc j'avais pas le temps de postuler et de faire des recherches vraiment spécifiques en cuisine. Moi je prenais le premier travail qui venait quoi. Donc... la vente. Parce que... ça tourne. Y a pas besoin de faire ses preuves en vente, une fois qu'on sait sourire, c'est tout bon* (rires). »

« *Je suis restée un an sans travailler, je suis restée à la maison, quoi. Après, il a fallu, il a bien fallu que je travaille, je pouvais pas rester sans rien faire. J'ai trouvé du travail, en fait, on m'a proposé, plutôt, et j'ai commencé tout de suite après.* »

Du point de vue des contenus d'activité, c'est la simplicité qui est recherchée, un travail simple, dans lequel on se sent bien.

« *L'accueil déjà parce que j'aime bien. Le téléphone aussi, répondre au téléphone. Et puis, c'est tout. C'est un métier tout simple. Je veux dire, il y a pas besoin d'avoir de diplôme ou d'être une tête pour faire ça. Donc, c'est plus simple.* »

Ce qui est valorisé, ce sont principalement les conditions de travail et les conditions de rémunération. Ces personnes ont des exigences vis-à-vis du travail et ne sont pas prêtes à accepter n'importe quel emploi.

« *Moi j'ai tout trouvé intéressant, comme j'ai tout trouvé chiant. Parce que bon... se lever le matin, moi je me levais à cinq heures donc...* (Rires). *C'était lourd.* »

« *C'est un peu toujours la même chose mais c'est mieux que la vente, debout toute la journée, parce que là on est assis, on est au téléphone, c'est moins difficile.* »

« *Après ils m'ont demandé d'être embauchée mais ça m'intéressait pas. J'ai refusé parce c'est pas ce que je recherchais vraiment, j'ai fait pour dépanner, parce que j'avais pas trop le choix.* »

Le travail peut aussi être vécu comme une situation d'attente, avant de se consacrer entièrement à l'éducation des enfants.

« *Oui, voilà, enfin, si j'envisage un enfant pour l'année prochaine, enfin, ou en décembre, comme ça, j'ai envie, j'arrête de travailler, en fait... nous, c'est plus quand on fait des enfants, on reste à la maison à les garder, quoi... C'est pas bien de les laisser sans, toute la journée avec quelqu'un d'autre, je préfère moi les garder. C'est mieux* » (Sophie, Paris).

Le rapport à la formation répond à cette même logique. Comme le souligne Hawa (Lille), qui a effectué trois formations « Définition de projet professionnel » :

« *Il n'y avait que ça alors, j'avais pas trop le choix. Mais en fait je préférais faire ça plutôt que de rester chez moi à rien faire.* »

Plus généralement, la formation peut être envisagée, si elle est l'occasion de bifurquer, de travailler dans un secteur d'activité que l'on aime. Dans ce registre, on retrouve la juxtaposition sphère professionnelle/sphère personnelle, déjà relevée. Cindy est en congé parental, cette expérience la pousse à se former dans la Petite Enfance.

« *Parce que justement pour repartir sur de bonnes bases et sur quelque chose qu'on a envie de faire. Parce qu'en plus, on mûrit après. Je veux dire, on est jeune quand on sort de l'école. Bon il y en a qui sortent à 16 ans, mais 18 ans, c'est encore jeune. Et c'est une fois qu'on a la vingtaine qu'on commence à réagir, qu'on se dit, merde qu'est-ce qu'on a fait. T'as été moins à l'école et tout ça, si on pouvait recommencer. Ben,*

c'est l'occasion. Si demain, on me dit, tu peux faire le contrat de qualif dans la branche que tu veux, je le fais. »

Pour d'autres, la formation est rejetée, car il est inconcevable de retourner « à l'école ».

« Faire une formation moi ? Non, j'ai 25 ans. C'est chiant une formation. Je veux travailler. J'ai plus envie de faire de formation. Pour ceux qui sortent du lycée oui, mais actuellement une formation, c'est pas la peine. »

« Plusieurs années après...Si c'est tout de suite après ça va, moi je trouve que c'est mieux. Plusieurs années après, il y a de quoi être découragé quand même. Après ça dépend de ce qui se passe. »

Type 2 : s'épanouir après une bifurcation

Le cheminement de ces individus se caractérise par une rupture dans la trajectoire. Cette rupture prend la forme d'une réorientation de la trajectoire initiale d'insertion professionnelle. Ces individus font le choix à un moment de cette trajectoire de « bifurquer » vers des secteurs d'activité, qui les ont toujours attirés mais qui leur semblaient jusque-là inaccessibles.

Si l'on s'intéresse aux caractéristiques des individus de ce groupe, on notera en premier lieu qu'ils semblent avoir davantage de ressources que les autres, qu'elles soient culturelles, sociales, voire même économiques. C'est ce qui leur permet d'envisager des projets « atypiques », notamment parce qu'ils se sentent soutenus, en particulier par leur famille. Ils sont en mesure de mobiliser à la fois des réseaux institutionnels ou des réseaux plus spécifiques en lien avec leur projet.

Le second élément qui les distingue, c'est qu'ils montrent des capacités d'expression, de réflexivité et de projection indéniables. Cela confère un caractère réaliste du projet exprimé. Dans l'échantillon global, d'autres personnes ont pu exprimer des désirs similaires (projet de création d'entreprise, par exemple) mais dont le réalisme paraissait très hypothétique, pour des raisons de ressources et de faible formalisation du projet. Il ne s'agit pas pour les individus d'énoncer un désir, mais d'engager des actions concrètes pour la réalisation du projet.

La troisième spécificité de cette population est liée au vécu scolaire. L'échec scolaire n'était pas inéluctable dans leur trajectoire et apparaît davantage comme un accident, lié à un événement de vie, une mauvaise orientation, une démotivation. Ils sont aujourd'hui en mesure de reprendre des formations de niveau IV et III, mais dans des domaines où ils se sentent motivés, valorisés et reconnus.

Les projets en question sont dans la plupart des cas en rupture avec la formation initiale et avec les premières années de vie active. Ce sont des projets qui se construisent dans la confrontation au marché du travail et aux limites du champ des possibles au regard de leur itinéraire de formation. C'est en ce sens que nous parlons de bifurcation. L'objectif est de sortir de l'engrenage des petits boulots pour s'épanouir professionnellement.

Les projets sont ainsi soit la traduction de pratiques amateurs ou semi-professionnelles (sport, musique, etc.) ou soit une vocation qui leur avait semblé jusqu'alors irréaliste.

« J'étais adhérent à cette maison de quartier là où je suis actuellement [...] et je faisais beaucoup de bénévolat à cette époque puisque je ne travaillais pas ; donc je m'investissais dans l'association. Et puis je faisais plusieurs démarches au niveau de la mairie pour solliciter un poste n'importe lequel, je voulais du boulot. Comme j'avais fait du sport pour la ville, que mon père travaillait aussi à la ville. Après ici les animateurs m'ont proposé à la direction de l'association où je suis actuellement » (Morgan, Lille, employé jeune animateur de piscine).

Les personnes de ce groupe utilisent fréquemment les termes « passion », « rêve », « but » pour évoquer leur bifurcation.

« J'ai fait un BEP Industrie chimique. [...] Ensuite j'ai enchaîné sur un BEP Vente, donc ce qui me correspondait pas du tout, quoi, donc je me suis retrouvé dans le milieu du travail, puis j'ai commencé à travailler, et puis après j'ai compris que je pouvais pas, enfin, que c'était pas mon truc, le travail, quoi, enfin, que j'avais envie de reprendre une formation, en fait. Tout simplement, en fait. De suivre une formation, en fait. Je me suis trouvé une passion, en fait, voilà. [...] Je savais pas qu'on pouvait le faire,

qu'on pouvait vivre de la musique, en fait, donc, je l'ai su, et puis j'ai foncé, quoi. Je savais que ça allait me plaire, que ça allait être ma vie quoi » (Frédéric, Aix en Provence).

« Déjà depuis étant très petit j'ai toujours voulu bosser dans la musique. Soit être danseur, soit être chanteur enfin plutôt rappeur soit euh... je voulais être dans la musique, le monde artistique en fait » (Jimmy, Lyon).

Ces projets s'inscrivent dans des secteurs reconnus valorisants et permettant de s'épanouir professionnellement :

- le sport (pour un sportif)
- la musique (pour un musicien et un artiste)
- le multimédia (pour un autodidacte)
- la création d'entreprise (pour une « commerciale »)
- la mécanique moto (pour un motard)
- ingénieur du son.

Ce qui est recherché avant tout c'est la professionnalisation du projet exprimé. Cette recherche prend des formes diverses. Les individus rencontrés sont en effet à divers stades de la concrétisation du projet. Mais dans tous les cas, ils ont bâti le mode opératoire pour y parvenir.

Par exemple, un bénévole associatif obtient un contrat emploi-jeune lui permettant d'accéder à des responsabilités, à des certifications.

« Mon père il travaillait à la ville depuis tant d'années et tout, donc je jouais peut-être là-dessus aussi. J'avais fait du sport et tout. Donc j'ai joué là-dessus, je faisais du bénévolat, donc j'ai joué là-dessus. [...] Ils m'ont proposé de créer un poste. [...] C'était moi qui m'investissais le plus dans le quartier. J'étais représentatif de tous les jeunes du quartier » (Morgan, Lille).

Autre voie fréquemment usitée : des retours en formation et dans des cursus de formation souvent très longs.

« Donc, en fait j'ai pris goût pour la batterie, et puis je me suis lancé à fond dans les études, voilà. [...] En fait, ils veulent nous apprendre surtout à être, comment dire, un musicien avant d'être un instrumentiste, en fait. C'est surtout pour être un musicien. »

« Donc, cette formation, ça coûte quand même 20 000 francs l'année, donc je le fais sur deux ans : 40 000 francs, et j'ai investi, en fait, sur cette formation » (Frédéric, Aix en Provence).

« C'est animateur musical et scénique. Donc là je suis en contrat de qualification. Mon alternance se fait avec le Club Med. [...] Y a la formation de quatorze mois qui est DJ. Ils font aussi du son, lumière, un peu de MAO, musique assistée par ordinateur et euh... Et y a la formation de vingt-deux mois qui fait régie, lumière et DJ quoi. Et moi j'ai pris la plus longue, elle fait vingt-deux mois par contre celle-là. Donc elle dure vingt-deux mois et à la fin, toutes épreuves réussies, ben on a un bac pro. »

« DJ aussi, contrairement à ce que les gens peuvent croire, même moi au début... bon je savais que c'était déjà un métier à la base, mais je savais pas encore exactement le métier que c'était réellement. Parce qu'en fait c'est un très très grand métier et... c'est du travail. C'est énormément de travail. Y en a qui croient que c'est super facile, tout comme moi au début je pensais que c'était assez facile : j'ai jamais mixé mais bon ça s'apprend vite fait. Ça s'apprend mais c'est très très dur. C'est très très dur. Donc c'est un très grand métier où ça se travaille énormément. » (Jimmy, Lyon).

Des emplois peuvent aussi être exercés, permettant d'accumuler des expériences et des compétences indispensables au projet.

« Aujourd'hui, je suis en formation, d'ailleurs, de négociatrice immobilier, en immobilier. Donc, c'est un petit peu particulier, en fait, je suis en formation dans une agence, en vue d'ouvrir, avec mon père, une autre agence. Donc, je me forme avant, si vous voulez, pour ensuite ouvrir une agence et être opérationnelle dès l'ouverture de l'agence. Et là, par contre, la formation, c'est sur le terrain. Il y a pas vraiment de formation théorique, si ce n'est au niveau de légalité, de la législation pour... en immobilier, mais c'est tout, pas de... Là, il faut se prendre par la main, en fait. Il y a pas d'autre solution. Il y a pas de centre interne, il y a rien du tout, c'est que du terrain, et puis de l'apprentissage d'articles de lois, et voilà, quoi » (Delphine, Paris).

Le rapport à la formation découle de la même logique. Comme nous l'avons déjà écrit, la plupart sont ou ont été engagés dans des actions de formation. La formation est acceptée et valorisée, car elle est considérée comme un moyen d'accumuler pour la réalisation du projet.

Ainsi leur réaction par rapport à une offre de formation différée est positive. Ils la traduisent le plus souvent comme un moyen de financer un projet de formation qu'ils considèrent nécessaire et qui est déjà anticipé.

Toutefois, ils sont nombreux à évoquer une offre de formation initiale inadaptée à leur cas :

- soit parce qu'elle est particulièrement rare dans des domaines attractifs (une seule école en France préparant au métier de DJ) ;

« Il faut qu'il y ait plusieurs choix, quoi, en fait. S'il y a des choix assez restreints, ça va pas être évident, pour les jeunes, en fait. Ils vont pas avoir le choix, et ça va revenir exactement comme le problème de, comment dire, quand vous sortez des études à 18-17 ans, et que vous avez pas le choix de beaucoup de formations, vous allez dans les voies de garage, en fait. Il faut que ce soit assez varié, assez divers pour qu'il y ait le choix pour les personnes de faire une formation, quoi, qui leur plaise, qu'il y ait vraiment un truc. Un éventail assez large, quoi. C'est ça. [...] y a des tas de métiers fantastiques, je suppose. Il y a pas que l'art. Il doit y avoir des tas de métiers fantastiques » (Frédéric, Aix en Provence).

- soit parce qu'elle s'adresse plutôt à des jeunes possédant des diplômes plus élevés ;

« Je trouve qu'il n'a pas assez de formation. Il doit y avoir quasiment des formations sur presque tous les métiers. Et même quand on n'a pas de diplôme parce qu'ils demandent tout le temps un niveau et il n'y en a pas forcément qui y arrive. Il y aurait deux fois plus de jeunes diplômés » (Jimmy, Lyon).

Type 3 : se professionnaliser

C'est la linéarité de la trajectoire qui est remarquable dans le cas de ces individus. S'ils parviennent à outrepasser leur absence de diplôme, c'est qu'ils sont parvenus à donner un sens à leur itinéraire scolaire et professionnel. Ils évoluent sur le marché du travail dans une logique cumulative d'acquisition de compétences. Au fur et à mesure, la professionnalité se construit, est revendiquée et permet de légitimer leur position sur le marché du travail.

Les individus de ce groupe ne sont pas marqués par des caractéristiques sociales précises. Toutefois, la part importante de jeunes femmes issues de formations tertiaires fait du genre un élément à prendre en considération. L'élément constitutif de ce groupe est bien sur la linéarité des parcours observés. L'adéquation formation-emploi est fréquente, même si quelques cas de réorientation précoce (dans les premières années de vie active) ne sont pas à exclure. Or la complémentarité formation/expérience professionnelle est le plus souvent la norme. Les cursus scolaires semblent aussi plus aboutis. Pour quelques-uns, ils ont même pu conduire à l'obtention d'un diplôme de niveau V.

C'est donc bien la voie de la qualification qui est privilégiée. Le mode d'accès à l'emploi qualifié prévoit souvent des formations post-initiales (formation d'auxiliaire de puériculture, d'aide-soignante) ou de l'alternance. Les parcours d'accès à ces emplois sont plus proches de ceux des jeunes diplômés et plus construits. La logique qui sous-tend ce type s'appuie sur l'accumulation de compétences et d'expérience professionnelle comme nous l'exprime la citation suivante :

« Il me manquera toujours quelque chose. On en apprend tous les jours, dans la vie on en apprend tous les jours. Donc moi j'ai déjà mon expérience à moi, et si je peux encore apprendre plus, il n'y a pas de problèmes. »

Cette période post-initiale est souvent consacrée à la préparation d'un concours (accès à la fonction publique ou à une profession réglementée).

Bien que diplômée, Alice fournit un exemple typique de trajectoire de professionnalisation dans laquelle se retrouvent d'autres jeunes femmes ayant échoué à leurs examens finaux.

Alice est sortie de BEPA (brevet d'études professionnelles agricoles) en 1998. Sa formation initiale est vécue positivement, car adaptée aux réalités de terrain.

« Déjà ça passe super vite, c'est super intéressant, on voit vraiment... ce que c'est que le métier parce que des fois on se dit euh... j'aimerais bien faire ça et quand on... quand on voit un peu ce que c'est et ben finalement ça nous plaît pas du tout quoi. Donc c'est... ça m'a beaucoup apporté et... je recommande même... je recommande à tout le monde d'aller plus en BEPA qu'en BEP. »

Elle enchaîne immédiatement avec une formation d'auxiliaire de puériculture. Et assez naturellement, elle intègre le marché du travail, dans « son domaine », dans « son métier ».

« J'ai fait une demande pour faire une formation, enfin une demande... j'ai essayé de passer le concours pour faire la formation auxiliaire de puériculture. Puis j'ai réussi. Donc je suis rentrée à l'école. Pendant un an. Et puis euh... donc j'ai eu le diplôme et ensuite j'ai enchaîné tout de suite euh... sur euh... sur le travail. »

Le parcours qu'elle donne à lire se caractérise par une certaine linéarité. Elle trouve d'abord un emploi dans un hôpital, « mais à la crèche du personnel. Donc c'était pas réellement ce que je voulais ». Ensuite, grâce à un stage effectué au cours de sa formation d'auxiliaire, elle trouve un CDD de six mois dans une maternité.

« Donc ensuite la maternité a déménagé, donc mon CDD s'est terminé. J'ai renvoyé une candidature, j'ai eu un poste dans une clinique, pareil en maternité. Donc j'ai travaillé un an. »

« Mon CDD se renouvelait mais j'avais envie de voir autre chose, donc du coup j'ai renvoyé des candidatures et à ce moment-là j'ai travaillé en pédiatrie pendant... pendant deux mois, deux ou trois mois je sais plus. En pédiatrie. Et euh... donc toujours en CDD. Et j'ai fini quand même par trouver en CDI, là où je suis actuellement. Pareil, dans une clinique où je travaille en maternité, en néonatalogie. »

Alice est en mesure de choisir, car elle a accumulé des compétences. De CDD en CDD, elle obtient finalement un CDI et souhaite aujourd'hui évoluer en passant par la formation. Elle considère elle-même son parcours comme un processus progressif d'apprentissage, d'acquisition de compétences.

« Ouais ça correspondait bien à ce que je voulais faire. Chaque emploi m'a apporté enfin m'a beaucoup apporté parce que c'est des façons de travailler qui sont... qui sont différentes, qui... enfin avec le personnel enfin... ouais le personnel ne travaille pas de la même façon dans un endroit et dans un autre. Euh... j'ai beaucoup ouais j'ai beaucoup appris. »

Du point de vue du vocabulaire mobilisé pour évoquer leurs activités professionnelles, on note l'utilisation d'un vocabulaire plus technique qui fait référence à un « métier », davantage qu'à un travail (type 4).

La plupart des individus sont stabilisés chez un employeur. Dans le cas où l'intérim est constitutif de la trajectoire, il s'agit d'un « intérim professionnel » non contraint mais choisi, dans une logique d'accumulation de compétences chez différents employeurs. C'est notamment le cas dans le commerce.

« Là, j'ai pas trop envie d'avoir un poste stable, parce que c'est vrai que, je me suis renseignée, bon, là, j'ai travaillé deux semaines, je me suis fait 600 et quelques euros, quand même, et vu les nanas, combien elles gagnent là-bas : 6 000 et quelques [6 000 francs soit 450 euros], donc, on se dit... »

Ce sont ceux qui sont le plus prêts à engager des formations, dans une logique de poursuite de la « professionnalisation » ou de progression dans les institutions auxquelles ils appartiennent. Même si la formation n'est pas engagée, elle est envisagée dans une logique de progression professionnelle. Toutefois elle est le plus souvent projetée à l'interne.

« Nous, ce qu'ils font, en fait, c'est des formations, des validations d'acquis, justement pour avoir ces diplômes, pour pouvoir après monter l'échelon. Pour monter l'échelon, il faut un diplôme, donc il va falloir que je reprenne un peu l'école » (Pascal, Marseille).

Il est en effet difficilement envisageable de quitter une position stabilisée pour un retour en formation en vue d'une réorientation professionnelle.

Type 4 : être enfermé dans la précarité

Ce qui caractérise ce type de cheminement, c'est une évolution négative de la trajectoire. De l'école vécue négativement, à l'emploi durable qui semble inaccessible, ces individus ont du mal à entrevoir des perspectives.

La population de ce groupe apparaît comme la plus démunie au regard de l'emploi. Ces personnes cumulent les difficultés et les manques. Les ressources sociales, économiques et culturelles sont limitées. L'isolement et la dépendance sont fréquents. Les conditions d'entretien (difficulté à recueillir le discours de l'enquêté, entretien chez les parents et parfois avec les parents, dans des villages isolés) apportent un éclairage sur cette population.

L'échec scolaire n'est pas accidentel, mais présenté comme inéluctable. Il s'agit d'un décrochage progressif par rapport à des formations, qu'ils jugent insuffisamment ancrées dans la réalité et pas assez pratiques. Ils ne conçoivent une formation que « sur le tas » en entreprise, puisqu'ils se considèrent comme des « manuels » par opposition aux « intellectuels ».

« En fait je suis pas du tout écrit, manuel beaucoup mais écrit pas du tout donc j'ai arrêté l'école pour partir travailler dans les déménagements [...] Pour moi c'était inutile [l'école]. En fait comme je vous ai dit je suis pas écrit du tout. Donc j'étais parti sur la quatrième technologie. Et je pensais avoir beaucoup de manuel, de choses comme ça, et pas du tout en fait » (José, Lille).

« À l'usine, on a appris à se débrouiller par nous-mêmes. À l'école, on n'apprend pas ça, les astuces, les trucs quoi » (Ludovic, Lille).

L'expression orale est difficile et le ton est grave. Ils se sentent victimes, abandonnés, discriminés. Ils ont l'impression qu'on ne leur donne pas leur chance. Ils sont dominés et écrasés.

Ce sont ceux qui connaissent des trajectoires de « galères », pour lesquels les seules expériences d'emploi sont celles fournies par l'emploi intérimaire. Les expériences de chômage sont régulières et relativement longues. La forme d'utilisation de cet intérim par les entreprises est de l'intérim de capacité par opposition à l'intérim de spécialité, un intérim qui est par ailleurs vécu comme un enfermement.

« Tu veux travailler de suite parce que t'arrives à un stade où t'as besoin d'argent. Donc, tu prends ce qu'il y a. Tu vas faire une première mission manu. Et au troisième coup ? De la manu. Et en fait, l'Intérim, c'est quoi ? C'est un cercle vicieux. C'est un piège. C'est un engrenage... » (Mounir Paris).

Il s'agit principalement d'emplois de manutentionnaires ou d'exécutants peu qualifiés.

« Intérim, intérim, intérim. C'est l'intérim. Moi j'ai fait 18 mois et puis 15 mois. Pour rien quoi. Mais bon c'est l'intérim. Ils ont plus besoin de toi, hop, tu t'en vas. »

Cela se traduit dans leur vécu, puisqu'ils évoquent des emplois standardisés, que tout le monde pourrait exercer.

« C'est simple. [...] C'est des robots. Nous on a juste à mettre les pièces dans la machine, à appuyer, vérifier les points soudure, les contrôles puis c'est tout, mettre dans les bennes. On m'a formé là-bas. On apprend comme ça sur le tas. »

Leur volonté d'accepter des conditions de travail particulièrement difficiles (horaires, pénibilité) constitue leur principale capacité de négociation et de distinction. Ils subissent des modes de gestion de main-d'œuvre qui ne leur permettent pas d'accéder à la stabilité. Ils sont cantonnés à la partie instable de l'entreprise.

Outre leur volonté à accepter les conditions difficiles, ils ont peu d'arguments à faire valoir auprès de l'employeur pour postuler sur un métier identifié et stable dans l'entreprise. Il est alors difficile de transformer l'essai de l'intérim en stabilisation.

« Tu fais les espaces verts. Pour les espaces verts faut pas un bon niveau, je veux pas être méchant mais... c'était... fallait gratter, fallait faire la souffleuse, fallait... c'était affreux quoi mais bon... fallait que je le fasse. Moi j'avais besoin de... j'avais besoin d'argent, fallait que je m'assume. »

Dans cette logique, pour certains d'entre eux, la discrimination raciale semble être un motif à cette non stabilisation.

« ...Écoute bien : tu trouves ça normal que j'ai fait trois ans à Z [constructeur auto] en intérim, trois ans, jamais un retard, jamais une absence, et bon, j'ai travaillé pendant 18 mois avec un mec, un pote à moi, tu vois ? Et il est venu, il me disait : "Oui, comment ça se fait que tu fais pas ta demande d'embauche ?" Oui, j'en ai déjà fait trois. J'ai déjà passé deux fois les entretiens, et il y a jamais rien eu. Il me dit : "Moi, c'est bizarre, j'ai envoyé une lettre, j'ai été pris." Il était BBR. Bleu Blanc Rouge. Français. Français, faciès français. On est découragés. Le BBR, c'est le terme donné aux boîtes d'intérim et aux cabinets de recrutement » (Mounir, Paris).

« Autrement. J'ai donné un nom français, quinze minutes après, j'ai appelé, même situation, j'ai changé juste le nom et le prénom. "Veuillez passer tout de suite, Monsieur, à l'agence." Je voulais y aller, histoire de... Je me suis dit que ça servait à rien. C'est comme ça. Je connais une fille qui travaille dans une agence d'Intérim, qui m'a dit clairement, elle m'a dit : "Sur nos écrans, on voit apparaître BBR. Envoyez-nous des BBR." Quand vous apprenez des trucs comme ça, c'est, ça fait mal » (Fouad, Paris).

Les personnes concernées vivent difficilement cette alternance entre mission, parfois longue, et chômage. Ils ont l'impression d'un retour à la case départ à chaque fois. Ce sont pourtant ceux qui valorisent le plus l'improbable stabilisation, préalable à l'indépendance. L'indépendance signifie pour eux l'achat d'une maison (la location n'étant jamais évoquée) et donc le départ du domicile parental, la mise en couple et la construction d'une famille. Ils évoquent « l'embauche » comme le sésame leur permettant de passer dans l'âge adulte. L'objectif est donc :

« D'avoir un emploi. Comme je vous dis comme je cherche n'importe quoi, j'essaye quoi si ça me plait pas ou si je n'y arrive pas et bien c'est tout j'aurais essayé quand même. Et là j'ai essayé mais ils ne m'ont pas laissé ma chance ; je veux dire j'ai même pas pu faire ma formation donc...Après il m'a mis sur la machine. »

L'absence de réseaux qu'ils soient institutionnels ou personnels renforce ce processus de précarisation. L'isolement est certes un facteur aggravant, mais on note assez généralement la faiblesse des relations avec les institutions ayant en charge l'accompagnement des jeunes dans l'emploi. Ils ne connaissent ni les dispositifs, ni même leur droit. Seules les solidarités de proximité (de voisinage ou familiale) peuvent être ponctuellement mobilisées pour trouver un emploi.

Contrairement aux individus du groupe 3, l'expérience acquise n'est pas capitalisée. Ils ne sont pas dans une logique de spécialisation mais d'emploi. Ils évoquent le travail, de façon générale, mais pas un métier qu'ils ont appris. Pour eux, d'ailleurs, leur « travail » ou plutôt leurs travaux ne requièrent aucune compétence et sont accessibles à qui veut.

Cette conception sert d'argument au rejet d'une formation (différée ou pas) qu'ils jugent inutile. Puisque le travail n'est pas qualifié, à quoi bon se qualifier ?

L'absence de perspective d'emploi plus qualifié a comme conséquence un refus de la formation. Ils n'envisagent pas la possibilité d'accéder à des emplois plus qualifiés et donc ne voient pas l'intérêt de se former.

Le rejet de la formation s'ancre dans un vécu négatif de la formation initiale. Ils rejettent donc toute formation non directement liée à l'emploi. Ils n'estiment la formation que si elle prend place dans l'entreprise et qu'elle débouche sur un emploi stable. Ils donnent alors l'impression d'avoir intégré leur incapacité à se former en dehors de l'entreprise, à l'école (« J'ai pas le niveau. Je suis allée au bout de mes capacités »).

Ils croient dans la valeur travail mais pas dans la valeur formation. Ils ont par ailleurs perdu leur croyance en ce que les institutions peuvent leur apporter (assez paradoxalement, car ils y ont peu recours) et en leurs capacités. Ils considèrent que leur avenir dépend davantage de facteurs exogènes et donnent à voir une certaine passivité dans leur recherche d'emploi (à la question « Que faites-vous de vos journées ? » : « Je m'abîme les doigts à la console »).

Pour terminer, il convient de rappeler que ces personnes cumulent des handicaps qui les ont empêchés d'accéder à l'emploi stabilisé. Un accident de voiture, la dyslexie, la prison, l'origine ethnique sont mis en avant comme autant d'éléments stigmatisants. Certains individus sont à la marge de ce type. Ils ont aussi vécu des accidents de parcours (dépôt de bilan de l'entreprise, emplois-jeunes dévalorisants...) qui les détournent de l'itinéraire envisagé.

Enfin, il nous semble important de souligner combien l'expression de certains vécus d'individus de ce groupe a été douloureuse. C'est sans doute pour eux qu'un suivi et un retour vers la formation seraient les plus indispensables. Mais comment mobiliser ces personnes vers un projet qui n'est pas le leur ?

Type 5 : se contenter de la stabilité

Leurs caractéristiques sont proches du type précédent, mais ils ont su saisir une opportunité de stabiliser leur situation.

« Je me dis que si j'avais pas été pistonné à X [grande entreprise de transport express], je me dis que je serais pas là » (Laurent, Paris).

Le plus souvent, ce sont les relations familiales ou amicales qui ont pu permettre d'accéder à un emploi stable.

« Oui, c'était emploi-jeune, mais... mais, en fait, j'ai appris que, comme mon père était déjà à la Voirie, il s'est arrangé avec mon chef, et y a eu du piston pour que... pour que j'atterrisse ici. Parce que c'est le même service, à peu près, la Décharge et la Voirie, c'est les mêmes relations, donc, finalement j'ai atterri balayeur » (Sofien, Paris).

Des passages par des contrats aidés qui se transforment en emploi de la fonction publique peuvent constituer également une chance qu'il convient de savoir saisir.

Dans certains cas, ils ont aussi mis à profit leur mission temporaire pour prouver leurs aptitudes à occuper durablement certains postes de travail.

« Je suis rentrée, et là, ils m'ont gardée quatre mois, de mi-avril à fin août, et soi-disant ils n'embauchaient pas tout ce qui était famille, ou couple, ou autre. Donc ils m'avaient dit que, de toute façon, moi, ils me gardaient juste pour la saison. Voilà. Et à force de me battre, je leur ai montré que j'étais capable de travailler même si ma sœur y était, et, à force de me battre, j'ai pu obtenir quand même un CDI » (Sonia, Paris).

S'ils appartiennent au groupe 5, c'est que la situation est stabilisée au regard du critère juridique contrat de travail. Dans les faits, certains éléments liés à l'exercice de l'activité tendent à montrer que la situation n'est pas aussi stable qu'on pourrait l'envisager (travail de nuit, temps partiel, petite entreprise saisonnière, faible qualification du travail). Il semble alors difficile de considérer ces emplois comme définitifs, parce qu'ils offrent peu de perspective à plus long terme.

« ... comme je suis pas à plein-temps, je sais que le matin, par exemple, je peux travailler... donc je vais essayer de retrouver un autre emploi, en CDI, et faire le matin » (Laurent, Paris).

« ... le seul truc c'est que je suis à mi-temps. C'est le truc gênant mais sinon non, mon boulot je l'aime bien » (Marylène, Lille).

Toutefois, « l'embauche » a également des effets positifs, puisque cette stabilité apparente leur permet de construire des projets à moyen terme.

« Mais quand j'aurai ma maison, bien installée, j'aurais bien aimé faire nourrice agréée. Il faut voir si je peux gagner plus. J'aime bien les enfants, et puis j'ai ma belle-mère qui le fait donc je vois un peu comment ça se passe. C'est un truc que j'imagine » (Marylène, Lille).

« Moi, ce que je me mets dans ma tête, moi, c'est que là, je vais prendre un peu... dans quatre ans, je vais avoir des sous, dans quatre ans, je veux prendre ma maison, dans quatre ans, je veux mes enfants, et donc, dans quatre ans, il faut que j'aie une situation fixe » (Cyril, Paris).

6.3. Conclusion

À travers cette typologie des récits et des cheminements qu'ils reflètent, on comprend mieux la diversité des attitudes face à une offre de formation qualifiante différée.

Dans deux types de cheminements, la formation différée joue un rôle dans l'histoire individuelle. Lorsque le jeune se réoriente pour atteindre une profession où il peut s'épanouir (type 2), l'investissement dans une formation est à la mesure des espérances. Lorsque le jeune entend se professionnaliser dans un domaine professionnel situé plus ou moins dans le sillage de la formation initiale (type 3), le jeune entre dans un schéma de capitalisation dans lequel la formation trouve une place et constitue une opportunité.

Un autre type de cheminement place la formation comme une opportunité possible ou probable, mais dans un futur plus ou moins éloigné (type 1). À ce stade, l'engagement dans une activité professionnelle ne prend pas une place centrale.

À l'opposé de ces trois cas de figure, une formation qualifiante différée a du mal à trouver preneur dans les deux autres types de cheminements. En effet, lorsque les jeunes sont piégés par la précarité (type 4) avec une succession de CDD ou de missions intérimaires, avec un chômage plus ou moins récurrent, l'absence de perspectives et de prévisibilité n'est pas compatible avec un investissement durable dans une formation alors que celle-ci ne garantit pas un emploi stable. De même, pour le groupe de jeunes (type 5) qui se contentent d'une stabilité relative, avec des emplois de qualité médiocre auxquels ils s'accrochent. Compte tenu de leurs possibilités d'évolution à partir de ces emplois, pourquoi investiraient-ils dans une formation ?

Notons toutefois que les positions ne sont pas complètement figées. Les individus du groupe « se contentant de la stabilité » se distinguent par le fait qu'ils semblent stabilisés dans l'emploi. Cette stabilité, dans certains secteurs, reste toute relative. De même, on peut noter une certaine proximité entre les individus appartenant aux groupes « bifurcation » et « professionnalisation progressive », les premiers présentant leur itinéraire comme une bifurcation totale, vécue sous le registre de la « passion » ou de la « vocation refoulée ».

7. Une analyse des différences de genre

Les chapitres précédents ont cherché à mieux comprendre les parcours des jeunes interviewés et leurs attitudes à l'égard du travail et d'une formation qualifiante différée. Ils ont relevé çà et là des différences plus ou moins prononcées entre hommes et femmes.

Ce chapitre propose une lecture plus systématisée de ces différences en se référant au « genre ». Le mot « genre » préféré à celui de « sexe » se rattache au courant sociologique et philosophique qui aborde les différences hommes/femmes en considérant, non pas seulement la réalité biologique du sexe, mais aussi la réélaboration culturelle qu'en fait une société. Ceci permet d'aborder les conduites des hommes et des femmes, non pas seulement sous l'angle de contraintes ou de particularités biologiques (par exemple : les femmes mettent au monde les enfants et pas les hommes), mais aussi sous forme de normes sociales (exemple : aujourd'hui en France, la norme sociale consiste pour les femmes à « concilier » vie professionnelle et vie familiale). Du point de vue économique, l'observation des conduites des acteurs à la lumière des normes permet de repérer des façons différentes de se saisir de ressources, des appuis différents sur des ressources différentes.

En se référant à des « normes sociales liées au genre », les différences entre hommes et femmes seront présentées selon deux approches complémentaires. La première rendra compte d'une lecture des parcours d'insertion pas à pas, par éléments. La deuxième proposera, en complémentarité au classement des individus par typologie des chapitres précédents, une approche du genre par archétypes de parcours. Cette approche permet de placer les parcours comme objet d'analyse en se détachant davantage des conduites des individus. Au-delà des différences de parcours, elle met en évidence des différences notables « hommes/femmes » à l'égard de la formation qualifiante différée.

7.1. L'inscription des normes de genre dans les parcours des jeunes femmes sans diplôme, pas à pas

Chercher à maintenir une activité professionnelle rémunérée

En premier lieu, dans les deux ou trois premières années qui suivent l'arrêt de leurs études, toutes les jeunes femmes cherchent du travail. D'ailleurs, plusieurs, qui font état de leur découragement devant les difficultés de cette recherche, expriment, d'une part, que, pour elles, la norme est de travailler et d'autre part, qu'elles souffrent de ne pas arriver à s'insérer, d'autant plus que leur famille les pousse à travailler. Deux cas particuliers s'observent cependant : deux jeunes femmes qui sont mineures au moment de l'arrêt des études et qui attendent leur majorité sans chercher à travailler. On n'observe pas de cas analogue chez les hommes. Les discours des hommes et des femmes ne font pas apparaître de différences marquées quant à l'intérêt porté au travail, d'une part comme moyen de s'assurer des ressources pécuniaires autonomes, et d'autre part, comme moyen de s'affirmer socialement et psychologiquement.

Cependant, parmi ces jeunes interrogés près de six ans après la fin de leur scolarité, deux jeunes femmes ont arrêté volontairement de travailler pour élever leurs jeunes enfants. Dans la mesure où la plupart de leurs congénères restent aujourd'hui dans la population active (même en passant à temps partiel) après leur première maternité, ces deux femmes apparaissent dans une situation s'éloignant de la norme.

L'une et l'autre présentent ces situations comme un véritable choix, situé dans une trajectoire d'expérience particulière.

Dans le cas de Cindy (Nord), les expériences de travail, précaires, sans véritable qualification (un travail en usine, deux emplois de vendeuse obtenus « *parce que je suis souriante* ») ne lui ont pas beaucoup apporté professionnellement. Elle est satisfaite de s'occuper de ses deux enfants (« *Je ne supporte pas les femmes qui laissent leur enfant à quelqu'un d'autre* »), bien qu'elle affirme aussi que le travail est indispensable : « *Il faut que je travaille.* » Pour l'instant, Cindy est hors du marché du travail, ses propos laissent entrevoir qu'il s'agit d'un moment de sa trajectoire et non pas un choix définitif. Le choix futur renvoie à la fois à un flou des projets (peut-être le CAP Petite Enfance), mais aussi à une adhésion de principe à l'intérêt d'une formation qualifiante différée. Ce cas confirme la nécessité de programmes spécifiques d'accompagnement vers la réinsertion professionnelle pour les femmes qui ont arrêté de travailler pour élever de jeunes enfants, particulièrement sur ces niveaux de formation.

Pour Stéphanie, le choix remonte aux conditions de son arrêt de scolarité. Elle aurait voulu obtenir le CAP Petite Enfance, mais n'a pas été admise dans l'école qu'elle visait. Elle a donc préféré arrêter l'école, malgré l'avis du conseiller d'orientation. Cette sortie précoce avant sa majorité s'est traduite par une première

période d'inactivité (environ un an) avant d'atteindre sa majorité. Elle a ensuite alterné des missions sans qualification par l'intérim, des périodes d'été dans l'animation qui l'ont conduite à passer son BAFA. Elle garde de cette formation courte le souvenir d'un effort aussi pénible qu'avait été sa scolarité initiale. Elle n'aurait « plus la patience de retourner à l'école ». Après une période de travail à temps partiel dans l'animation hors temps scolaire, elle ne cherche plus de travail depuis la naissance de sa deuxième fille. Comme Cindy, elle assume son choix : « *Je ne veux pas être considérée comme une chômeuse.* » Mais elle reconnaît « *vivre au jour le jour avec ses enfants* » alors que son entourage lui conseille de commencer à chercher un travail.

Dans ces deux cas, on peut penser que l'allocation parentale d'éducation versée par la CAF pour élever à la maison deux jeunes enfants ait pu jouer un rôle dans le choix (incitation économique ou attrait d'un statut lié à cette allocation).

Si pour Cindy et Stéphanie, il s'agit d'un choix qui apparaît comme individuel, il n'en va pas de même pour Sophie. Celle-ci travaille au moment de l'entretien. Elle est sortie de l'école en 3^e car pour passer un BEP Secrétariat, on lui avait proposé un lycée trop éloigné de chez ses parents. Le travail à l'issue de ces études interrompues très tôt apparaît comme une exigence familiale : des tâches sans qualification dans la couture, six jours sur sept : « *C'est pas un métier à vie, ça.* » Mariée avec un homme qui a un CDI, habitant chez ses beaux-parents, ses perspectives s'inscrivent aussi dans les traditions familiales : « *Chez nous, quand on fait des enfants, on reste à la maison à les garder.* » Pour elle, un futur meilleur serait de monter une activité avec son mari. La famille turque et ses traditions renvoient à des normes, différentes de celles de la société française, mais aussi beaucoup plus impératives.

Enfin, une autre femme manifeste un positionnement à l'égard du marché du travail reflétant une situation particulière. Hawa a suivi un BEP Secrétariat sans motivation, et n'a ensuite occupé que des emplois très précaires et pénibles (nettoyage pendant un an). Elle n'est pas restée inactive dans ses recherches d'emploi et regrette que la mission locale ait jugé qu'elle n'était « pas assez dans le besoin pour bénéficier d'un contrat emploi-solidarité ». Elle a suivi des stages de découverte de différents métiers (vente, aide-soignante...) et s'est finalement orientée vers une formation de conseillère téléphonique. N'ayant pas trouvé d'emploi pour l'instant dans ce créneau, elle envisage de reprendre ses recherches une fois installée à Paris avec son fiancé. Tel que le présente Hawa, le projet de couple se construit à partir de la trajectoire de son fiancé. Ce schéma où l'activité féminine est conditionnée par la carrière du conjoint reste d'actualité.

S'investir dans la poursuite de scolarité...

Les femmes considérées ici, comme les hommes, ont toutes arrêté leurs études sans obtenir de diplôme professionnel et sans avoir fréquenté une terminale de baccalauréat.

Cependant comme le montre la partie 4, le discours entièrement négatif sur l'école est largement masculin, alors que les femmes ont un discours plus diversifié. Plus particulièrement, la naturalisation de l'échec scolaire amène couramment les hommes à invoquer leur nature de « manuel », tandis que les femmes évoquent plus couramment leurs difficultés à apprendre par elles-mêmes, à faire leur devoirs à la maison, affirmant pour certaines d'entre elles que, malgré leur échec, « elles aimaient l'école ».

L'attachement aux études comme levier pour l'accès à l'emploi et à une position sociale s'observe, non pas au niveau du parcours de formation initiale, mais davantage au niveau de l'attitude à l'égard de la reprise d'études.

... ou dans une formation qualifiante différée

Il a déjà été relevé dans un chapitre précédant que, dans la population enquêtée, les femmes sont plus nombreuses à avoir effectivement repris une formation. Au-delà de ce constat global, les perspectives dans lesquelles s'inscrit cette reprise de formation diffèrent nettement, surtout quand il s'agit d'une reprise d'étude correspondant à un véritable projet personnel.

Les femmes interviewées ont souvent des projets qui visent en même temps un métier (la Petite Enfance), des conditions d'emploi et un statut. En effet, pour celles qui ont cet objectif ou qui sont en train de le réaliser, il ne s'agit ni de devenir gardienne d'enfants à domicile, ni de travailler dans une crèche privée. Ces femmes cherchent à travailler avec un statut stable dans une crèche publique, ou en tant qu'assistante maternelle à

l'école ou encore en structure hospitalière. Visant ce statut, elles savent qu'il leur faut réussir une triple sélection : le diplôme, le concours et l'accès à un emploi précis. Il s'agit d'un parcours exigeant pour ces femmes ayant un faible niveau scolaire. Malgré leur détermination, certaines connaissent des phases de découragement.

Trois femmes sont en train de réaliser des projets de type « Promotion Sociale et professionnelle ». Il s'agit, à travers un parcours important, coûteux en effort personnel, d'accéder à un niveau d'études et d'emploi plus élevé. Deux parcours sont des reprises d'études universitaires à l'issue pour l'une, d'un baccalauréat réussi à la troisième tentative, et pour l'autre d'un Diplôme d'accès aux études universitaires (DAEU). L'étude n'a pas permis d'observer de tels parcours chez des hommes. Dans ces deux cas, la référence explicite est l'entourage d'amis qui ont entrepris des études supérieures. En contrepoint, le projet d'un emploi précis est très vague ou irréaliste. La posture à l'égard du marché du travail est analogue à celle d'une étudiante de formation initiale. Dans ces parcours, un emploi alimentaire est incontournable, mais il s'agit alors d'un simple moyen de subsistance du point de vue du projet. Peu importe si ce travail est précaire, à temps partiel ou sans qualification, l'essentiel étant de pallier des bourses de reprise d'études inexistantes, ou de compléter celles qui sont insuffisantes.

Les hommes interviewés ont souvent des projets en référence à des métiers en rapport avec des objets techniques : conducteur de bus par exemple pour Fouad, plomberie pour José. Ils cherchent à faire une formation technique courte qui leur procurera un atout dans un champ d'emplois plus ou moins qualifiés (cariste pour Ryad). Ils manifestent leur attrait pour des objets techniques dont la connaissance les motive : mécanique notamment pour l'automobile, électronique, informatique pour Lionel. Ou bien ils s'engagent ou cherchent à s'engager dans des formations pour des « métiers-passion », liés à la musique (deux cas).

La ségrégation des orientations professionnelles

Celle-ci se manifeste à différents moments du parcours. On peut observer des déplacements de la position des individus à cet égard au cours du parcours.

À l'étape du processus d'orientation et d'affectation, les souhaits des filles sont très stéréotypés. Ils renvoient à des dimensions symboliques de la place et du rôle de la femme dans la société : esthéticienne, petite enfance. Ces dimensions sont présentes dans les expériences de la jeune fille : vie familiale et relations avec les garçons. Elles sont le substrat des projections dans l'avenir alors même que les réalités concrètes de la vie professionnelle (y compris celles des métiers visés) sont méconnues, ou occultées. La perception de la vie professionnelle ne peut pas être le matériau d'une projection dans l'avenir.

De l'autre côté, les projets des garçons sont couramment stéréotypés sur des métiers industriels, en relation avec des objets techniques qui les motivent. Cependant, deux garçons s'orientent vers des secteurs tertiaires, l'un à travers la scolarité (BEP Force de vente), l'autre en se mettant à travailler dès la sortie de la troisième (reprise du camion à pizza de son frère).

À l'étape de l'affectation et de l'engagement des études professionnelles, du côté des filles :

- certains souhaits sont exaucés, comme celui d'Audrey pour faire de l'élevage canin, de Djamilia pour la vente ou d'Audrey dans la coiffure. Mais l'accomplissement du parcours jusqu'à l'obtention du diplôme ne se réalise pas : échecs, désillusions, difficultés liées à l'alternance. Les difficultés du parcours scolaire ont peut-être été sous-estimées, ou bien l'élève a manqué de soutien pour surmonter ses difficultés.
- quand le souhait de la jeune fille n'est pas retenu, l'affectation conduit vers ce qui est scolairement « banal » pour une fille : secrétariat, comptabilité alors même que ces sections accueillent pour environ un tiers de filles qui n'ont pas d'attrait pour ces spécialités (de Besses et Mouy 2001). C'était alors « la seule solution » pour poursuivre la scolarité. La diffusion géographique d'une offre de formation professionnelle dans ces spécialités, et l'aversion pour la mobilité sont déterminantes (Bel, de Besses et Mériot 1996). C'est une orientation « occupationnelle » pour l'élève, mais aussi pour le système scolaire. L'échec ou l'abandon de scolarité est décrit comme une conséquence logique de cette affectation. Un cas instructif est celui de Marie-Noëlle, qui aurait souhaité faire un BEP Sanitaire et social et qui se trouve affectée dans un BEP Bio-services, son professeur principal lui ayant dit que ces formations ouvraient sur les mêmes métiers. Vraisemblablement, Marie-Noëlle avait un niveau insuffisant pour être admise en BEP Sanitaire et social, spécialité relativement recherchée. Dans ces cas, la rationalité de l'orientation par le niveau ainsi que la structure de l'offre de formation reformatent l'orientation des filles, toujours dans le sens d'une ségrégation.

À part Fouad qui choisit le BEP Force de vente, BEP mixte, les autres garçons se retrouvent tous dans des spécialités « garçons », qu'ils l'aient souhaité (la majorité) ou qu'ils aient été passifs à l'égard de cette orientation (« *il fallait bien que j'aie quelque part, j'étais le plus mauvais de la classe en troisième* »). Ces garçons sont nombreux à décrire leur lycée professionnel avec des termes très négatifs (« lycée poubelle »).

Les réorientations en cours de parcours d'insertion ne dérogent pas à la ségrégation des activités professionnelles : aux garçons, l'industrie, le bâtiment, aux filles, les métiers de la petite enfance et de la vente. Les métiers liés à l'enfance constituent souvent un retour à des souhaits contrariés au moment de l'orientation. Cette ségrégation se poursuit en tenant compte des difficultés de l'insertion et en essayant de les surmonter, aussi bien dans le cas où les expériences professionnelles ou les retours en formation s'inscrivent dans la suite de la formation initiale, que dans le cas où expérience et formation différée marquent une rupture avec celles-ci.

7.2. Archétypes de parcours et formation qualifiante différée selon le genre

La démarche adoptée ici est de proposer quelques archétypes nettement sexués qui se dégagent des interviews. Certains s'appuient concrètement sur les ressources du marché du travail, complétées selon les cas par des ressources d'accompagnement, de réseau. D'autres s'appuient, comme on le verra, sur des ressources hors marché du travail

Les archétypes de parcours qui s'appuient sur le marché du travail

Les jeunes hommes et les jeunes femmes qui sont proches de cet archétype abordent le marché du travail avec la conviction que leur parcours scolaire constitue un signal, au mieux à peu près sans valeur (« *je candidate aux emplois que tout le monde peut faire* »), et, le plus souvent, un signal négatif (« *la lecture, je ne suis pas à l'aise, c'est un problème* »). Parmi eux, certains n'ont eu aucune formation professionnelle initiale, tandis que d'autres ont suivi une à deux années de formation professionnelle initiale, sans obtenir le diplôme.

Malgré leur lucidité sur ces conditions d'entrée sur le marché du travail, la pression de la nécessité (gagner sa vie), de leur entourage (ne pas rester à la maison sans rien faire) et l'obstination (notamment, les visites très fréquentes dans les agences d'intérim) leur ont permis de travailler, au moins par périodes (rappelons que la population enquêtée, par construction, avait connu l'emploi pendant au moins 18 mois et n'est donc pas représentative de la population sans diplôme dans son ensemble).

Cette confrontation aux réalités du marché du travail amène chacun de ces jeunes à des conduites différentes. Au-delà de ces différences, on observe des régularités, plutôt « hommes », ou plutôt « femmes ».

La précarité industrie ou bâtiment, prolongée comme un piège : archétype « homme »

La précarité prolongée comme un piège, ne débouchant au mieux que sur une succession d'emplois précaires, et, au pire, sur un chômage prolongé – plus d'un an pour certains – est rarement un parcours de femme. On ne rencontre qu'un seul cas de précarité continue « femme ». Encore ce dernier, comme on le verra, s'écarte-t-il de l'archétype « homme » : le parcours met en évidence une véritable capitalisation de l'expérience, susceptible de valorisation croissante, dans la vente.

L'archétype du parcours « homme » piégé dans la précarité est une succession d'emplois d'intérimaire, sans qualification, le plus souvent dans l'industrie, parfois dans le bâtiment. Quand il s'agit d'un parcours très majoritairement en emploi, le territoire est celui d'une grande ville, plutôt pourvue en opportunités (notamment la région parisienne ou lyonnaise). Le jeune s'est fait connaître par une ou plusieurs agences d'intérim comme quelqu'un qui est fiable dans la mesure où il supporte la pénibilité des postes à pourvoir. En dehors de cette capacité, les parcours ne laissent pas entrevoir de capitalisation d'une expérience professionnelle valorisante. Malgré tous les aspects négatifs de ce type de parcours, il se dégage fréquemment un jugement positif sur le niveau de la rémunération (primes de précarité, voire autres types de primes). Cet avantage financier peut, pour certains, constituer un critère d'enfermement : un travail analogue en CDI ferait perdre cet avantage.

À l'inverse, quand il s'agit d'un parcours marqué sur les deux dernières années par des périodes longues de chômage, il s'agit de territoires connaissant un déclin numérique des emplois industriels sans qualification, seul vivier d'opportunité sur lequel le jeune peut se positionner. Ceci s'observe plutôt en territoire rural, associé à un manque de moyens de transport. La conjoncture économique peut expliquer certains de ces parcours, où les deux premières années avaient permis d'accéder à l'emploi, alors que les deux dernières années sont plutôt celles du chômage. Les jeunes concernés sont immergés dans une réalité économique déprimante, mais ne semblent pas compter sur une formation qualifiante différée pour s'en sortir. Leur espoir réside plutôt dans un hypothétique emploi obtenu par relation familiale.

La formation qualifiante différée comme voie de sortie de la précarité prolongée « homme »

Deux cas illustrent une voie de sortie de ce parcours par la formation qualifiante différée.

Le premier, Mehmet, a suivi une formation de vingt mois dans la maintenance industrielle, à l'initiative de la société d'intérim qui lui confiait régulièrement des missions. Malgré son faible niveau de scolarité initiale (Mehmet a quitté l'école en cours de CIPPA, sans avoir entamé de véritable formation professionnelle), il tire parti de cette formation et accède à un emploi qualifié stable dans l'industrie. Mehmet a renoué avec la capacité à élaborer un projet professionnel, ou encore a trouvé confiance dans ses capacités à apprendre et à progresser : il voudrait rentrer dans la Police. Il a le réalisme de différer son projet, « *quand je serai sûr que je serai bien posé* ». Il convient de relever que Mehmet est jeune père de famille, responsabilité nouvelle qui peut compter dans ce parcours.

Mickaël est lui aussi sorti de la précarité. Son appui principal a été sa mère, qui lui a permis de rentrer dans un hypermarché sur un poste précaire, en boucherie. Cet emploi l'a amené à renouer avec un centre d'intérêt d'enfance, la cuisine (son père est cuisinier en maison de retraite) et à entamer un apprentissage en boucherie. Mickaël a appris son métier avec son maître d'apprentissage, un artisan, bien que la relation avec ce dernier ait été tendue la deuxième année.

Cet accès à la formation qualifiante pour sortir de la galère des emplois précaires suppose chez le jeune homme une capacité à jouer le jeu d'une formation à temps plein. Un autre jeune qui a formé un tel projet, Mohammed, sait qu'il va commencer un stage AFPA de dix mois en informatique. Il s'inquiète par avance : « *Je vais souffrir en dix mois.* » Il a déjà interrompu une formation de remise à niveau, étant entré en conflit avec les enseignants, s'estimant victime de discrimination raciale.

La capitalisation d'une professionnalité : deux archétypes « femme »

La vente « apprise sur le tas »

La particularité de cette trajectoire est qu'elle peut être une voie de réussite en s'appuyant, non pas sur un signal de formation professionnelle, initiale ou continue, mais uniquement sur la capitalisation d'expériences et vraisemblablement de bonnes capacités génériques pour les situations professionnelles propres à la vente.

À lire les interviews, les discours laissent penser que l'entrée dans un poste de travail de vente puisse résulter du hasard de la quête d'un travail, quel qu'il soit. Cependant, des indices de dynamisme personnel peuvent être relevés : mobilité géographique, motivation pour un travail qui « est un apprentissage de la vie », « être souriante ».

Cette trajectoire peut relever de l'enchaînement d'emplois précaires, avec notamment le système des stands de marque dans les grands magasins de centre-ville, reposant sur l'intérim. Mais, dans d'autres cas, les qualités professionnelles ayant été repérées, la jeune femme accède à un emploi stable, sans pour autant avoir fait de formation professionnelle dans la spécialité.

Le commentaire désabusé d'un conjoint homme de niveau BTS Électrotechnique, au chômage, devant les succès de sa compagne dans des emplois de vendeuse, illustre ces différences : « *Elle sourit, et elle trouve du travail, alors que je n'en trouve pas.* »

Les soins de la Petite Enfance ou comment accéder à des emplois à statut

Parmi les métiers qui attirent plusieurs des jeunes femmes interviewées, les soins aux enfants viennent immédiatement après l'esthétique et la coiffure. Comme elles n'ont pu accéder aux voies initiales de l'enseignement professionnel – CAP Petite Enfance ou BEP Sanitaire et social – en raison d'un dossier scolaire insuffisant, renouer avec ce projet suppose tout d'abord de réussir une formation diplômante, souvent précédée par une remise à niveau. Le parcours ne s'arrête pas là, car ces jeunes femmes visent aussi un statut, souvent celui d'ATSEM¹² en école maternelle ou d'employée en crèche. Comme il s'agit d'emplois de collectivités territoriales, cet objectif passe aussi par la réussite d'un concours, puis la sélection par un jury local pour accéder à un emploi précis. Certaines se découragent au fil des étapes. Quand c'est le cas, on ne perçoit pas dans les interviews de maturation réaliste pour une alternative au projet (alors même que d'autres créneaux de soins aux personnes connaissent des difficultés de recrutement, comme les soins aux personnes âgées).

Dans ce parcours, l'appui d'une structure d'accompagnement, généralement une mission locale, est décisif. En effet, il faut aider la jeune femme à vérifier sa motivation, à trouver des lieux d'alternance, à monter une demande de prise en charge, à enchaîner les différentes étapes...

Les normes sociales de genre expliquent pour une bonne part les différences sexuées de ces archétypes de parcours. Mais il convient de compléter le tableau avec différentes considérations moins « culturelles » :

- des considérations liées à des modalités différentes de gérer les emplois selon les secteurs d'activité : régulation de la charge de travail dans l'industrie par l'intérim/reconnaissance de la qualité professionnelle dans la vente par les résultats.
- des considérations objectives et organisationnelles comptent aussi : emplois techniques dans l'industrie nécessitant un savoir-faire précis/emplois peu formalisés dans la vente, nécessitant des qualités génériques.
- enfin, des raisons structurelles pèsent également : déclin numérique des emplois peu qualifiés dans l'industrie/résistance des effectifs dans la vente.

Les normes de genre font système avec d'autres régularités du marché du travail pour dessiner des « espaces de mobilité « hommes » et des espaces de mobilité « femmes ». En dehors de la rémunération pour laquelle l'étude n'a pas recueilli de données, les observations ne font pas apparaître des parcours plus défavorables aux femmes qu'aux hommes.

Autrement dit, du point de vue du parcours et de l'accès à l'emploi, la ségrégation des orientations ne serait pas en tant que telle source d'inégalités au détriment des femmes.

Les archétypes de parcours qui s'appuient sur des ressources autres que celles du marché du travail

Certaines femmes ont un rapport plus distendu à la nécessité économique que les hommes.

Dans l'étude, les femmes sont plus nombreuses que les hommes à avoir des degrés de liberté à l'égard d'une conception « traditionnelle » de l'insertion professionnelle comme contrainte économique : avoir un emploi pour gagner sa vie.

Certains jeunes hommes au chômage depuis longtemps signalent qu'ils vivent chez leurs parents et n'ont plus d'allocations de chômage. Les entretiens avec ces derniers ne laissent que très peu percer, sans doute par pudeur réciproque de l'intervieweur et de l'interviewé, ce que représente cette situation économique, psychologiquement.

Par contre, en perspective future, dans certains entretiens, le jeune homme demandeur d'emploi se décrit comme actif, en train de réaliser des démarches pour trouver du travail et (ou) de la formation, les propos font référence à un futur meilleur où une grande satisfaction serait, non seulement de gagner sa vie pour soi-même, mais aussi pour sa conjointe ou sa compagne.

¹² Assistant territorial spécialisé en école maternelle.

Dans les cas d'inactivité féminine, à l'inverse, comme on l'a vu plus haut, pour certaines femmes :

- le discours sur l'absence d'activité professionnelle est avant tout constitué de termes négatifs pour décrire la situation « à la maison » ;
- pour celles qui ont deux enfants, les soins familiaux justifient leur présence à la maison ;
- dans un cas, le projet de l'homme passe avant celui de la femme.

Dans d'autres parcours féminins, le parcours de formation de « Promotion sociale » est la composante majeure, la nécessité économique étant réglée par divers expédients (bourse, cohabitation avec la mère, emplois à temps partiels, précaires).

Un sujet n'a malheureusement pas été abordé systématiquement dans le questionnaire, mais apparaît en filigrane dans certains entretiens : il se pourrait que les ressources jugées nécessaires pour un logement indépendant fassent l'objet d'une évaluation plus modeste chez les femmes que chez les hommes.

Le petit nombre d'observations incite à la prudence sur ce dernier point. Deux hommes poursuivent un projet de formation professionnelle lié à la musique. Un homme a abandonné un métier-passion, dans l'élevage canin. Deux femmes ont tenté de réussir une orientation professionnelle vers un métier-passion, l'une dans la coiffure, et l'autre dans l'élevage canin. Les échecs et les difficultés ont eu raison d'un projet masculin, et de deux projets féminins. Par contre, deux hommes poursuivent leur projet dans la musique, sans qu'il soit encore possible de mesurer le degré de réalisme de chacun de ces projets, en cours.

Le projet de « métier-passion » a le mérite de développer chez la personne concernée un savoir-faire de projet, des capacités à trouver des ressources pour celui-ci. Il se traduit par l'inscription dans les deux cas, dans un processus long de formation. Pour les deux hommes concernés, ce parcours, non achevé, joue un rôle analogue à celui, plus souvent féminin, de promotion sociale. L'enchaînement d'étapes réussies contribue à la construction de l'estime de soi qui avait pu être mise à mal par le parcours scolaire.

7.3. Conclusions

À la lumière des observations de l'étude, et plus particulièrement, des analyses de ce chapitre, on peut confirmer que dans la mesure où les perspectives d'insertion professionnelle et où les comportements à l'égard de la formation sont fortement sexués, le rapport à une formation qualifiante différée ne peut être envisagé de façon similaire pour les hommes et pour les femmes non diplômées.

Différents éléments concourent à dégager, en tant que résultats stylisés, l'opposition entre les deux sexes.

Les traits masculins (métiers envisagés, expériences, perspectives et dispositions) ancreraient le contenu des formations possibles plutôt en référence à des emplois techniques précis. On observe chez les hommes une aversion assez marquée à des situations de formation qui reproduiraient celles de l'école. Ces traits se prêteraient bien à l'alternance, aux formations courtes complémentaires. Le marché du travail, et notamment, le segment le plus mobile de celui-ci (intérim) peut dans certaines conditions être une réelle ressource pour accéder à l'emploi pour ces jeunes hommes. Cependant, il paraît nécessaire qu'intervienne, pour bon nombre de ceux-ci, des intermédiaires de l'emploi ayant un rôle de conseils, dotés de moyens d'action, notamment à travers des formations longues à contenu technique.

Les traits féminins se prêtent mieux à des formations « de seconde chance », plus conséquentes, dans lesquelles l'amélioration du niveau de formation général serait poursuivie en même temps que le projet d'insertion professionnelle. On peut regretter à cet égard que les projets des jeunes femmes se heurtent trop souvent à des difficultés insurmontables de financement de formation.

Conclusions en vue d'une action publique renforcée

Faut-il renforcer ou repenser l'offre de formation qualifiante en direction des jeunes sortis du système éducatif sans aucun diplôme ?

Retour sur quelques résultats de l'étude

Les analyses quantitatives et qualitatives des cheminements de jeunes de ce rapport n'apportent certes pas une réponse immédiate à cette interrogation initiale mais plusieurs résultats méritent d'être soulignés au regard de l'action publique. En effet, cette étude invite à prendre en compte l'extrême hétérogénéité de la population des jeunes non diplômés mais surtout à considérer la variété des dynamiques dans lesquelles s'inscrivent leurs cheminements au gré des opportunités et des contraintes liées au marché du travail.

La variété des dynamiques des jeunes

Le premier regard statistique fondé sur l'enquête Génération 98 du Céreq a fait d'emblée ressortir la diversité des trajectoires à l'issue du système éducatif. Si un quart des jeunes reste longtemps à l'écart de l'emploi, un autre quart bénéficie à la fois d'une continuité d'emploi et d'un statut stable dès les trois premières années de vie active. Bien que l'absence de diplôme expose beaucoup plus au chômage, elle ne constitue donc pas un obstacle absolu pour accéder à l'emploi et s'y maintenir. L'enquête révèle également un recours à la formation variable dans les premières années de vie active. Elle confirme que, même lorsqu'ils restent aux marges de l'emploi, les jeunes sont loin de se tourner systématiquement vers la formation et que peu d'entre eux acquièrent un diplôme.

La variété des trajectoires et des dynamiques est confirmée par les entretiens semi-directifs, alors que ceux-ci ont été ciblés sur des jeunes qui au terme des trois premières années de vie active apparaissaient ni stabilisés en emploi, ni aux marges de l'emploi. Ces jeunes, qui ont tous connu une ou plusieurs expériences d'emploi significatives (totalisant plus de six mois dès leurs trente premiers mois de vie active), se trouvent six ans après leur sortie du système éducatif dans des situations très contrastées et avec des perspectives professionnelles bien différentes. De ce fait, interrogés sur l'intérêt d'une formation qualifiante postsecondaire, leurs postures sont loin d'être uniformes. Si certains sont clairement engagés dans une perspective de qualification, d'autres se déclarent hostiles à toute formation. Mais c'est sans doute le cas des « incertains » (assez nombreux) qui mérite une attention particulière. Car si ces derniers s'affichent comme des consommateurs potentiels de stages, ils sont en réalité bien loin d'une dynamique d'investissement et de professionnalisation.

Une attitude assez éloignée du modèle du capital humain

Les attitudes des jeunes à l'égard de la formation apparaissent en réalité assez peu conformes aux théories du capital humain ou du signal. En effet, les enjeux mis en avant sont souvent éloignés d'un calcul d'optimisation intégrant les revenus à venir. Très peu de jeunes affichent comme mobile pour la formation un gain anticipé sur le plan salarial. Cela ne résulte vraisemblablement pas d'une autocensure. Pour la plupart des jeunes considérés, les préoccupations majeures semblent concerner l'accès à l'emploi et à une certaine sécurité. On peut aussi noter qu'un cercle vertueux s'enclenche et conduit vers la formation un jeune dès lors qu'il acquiert une préférence marquée (voire une passion) pour un domaine professionnel dans lequel le diplôme tient une place centrale. Nous retrouvons ici, peu ou prou, un processus en lien avec les « marchés professionnels ». Parmi les obstacles à la formation, on peut pointer, outre un fort scepticisme quant aux vertus du diplôme sur le marché du travail, le « coût psychologique » associé à la formation.

Les mauvaises conditions d'orientation en classe de troisième

Les processus qui expliquent ces postures à l'égard de la formation différée sont complexes. En réalité, l'expérience scolaire comporte souvent de multiples facettes et le passage par la voie professionnelle à l'issue de la classe de troisième a pu constituer pour une partie de ces jeunes un palier de sortie de l'échec scolaire. Les schémas sont d'ailleurs fortement sexués. Pour les femmes encore plus que pour les hommes, on est loin de l'image de jeunes brisés par l'échec scolaire, à la dérive, sans aucune place sur le marché du travail et rétifs à toute formation de type scolaire.

Toutefois, on peut noter un trait assez commun dans les cursus : parmi les composantes de l'expérience scolaire, les conditions de l'orientation telles qu'elles sont relatées par de nombreux jeunes (plus de six ans plus tard) paraissent avoir été particulièrement défavorables à un engagement dans une voie de qualification

professionnelle. Alors que comme l'affirme un jeune, pour se former « faut vraiment un métier que j'ai envie », cette orientation s'est souvent opérée sous contrainte (choix limité pour le niveau scolaire), sans inspiration (un choix « par dépit », pour reprendre la formule d'un autre jeune) et avec une assistance limitée.

Des expériences d'emploi structurantes ?

L'expérimentation du marché du travail, les premières expériences d'emploi ou d'autres expériences de vie viennent-elles combler ce manque d'inspiration et apporter une « envie de métier » ?

Pour certains jeunes, c'est clairement le cas. Parfois, le schéma correspond à une « bifurcation » avec comme moteur la révélation d'une passion ou le retour d'un rêve d'enfance. Parfois, l'immersion dans un domaine professionnel est plus progressive et plus ancrée sur la formation initiale ou/et une série d'opportunités qui se sont présentées. Les réseaux familiaux peuvent ici jouer un rôle essentiel pour ouvrir des opportunités.

Toutefois beaucoup d'autres jeunes restent à l'écart d'une dynamique de qualification. Parmi eux, une partie bénéficie d'un emploi relativement stabilisé. Mais une autre partie paraît piégée par la précarité de l'emploi. Ces jeunes sont d'autant plus réfractaires à un engagement en formation ou d'autant plus indécis qu'ils vivent dans un univers aléatoire et/ou qu'ils se sentent enfermés dans un segment du marché de l'emploi où les perspectives sont limitées à l'intérim ou au CDD. Ce phénomène de confinement est accentué dans des bassins industriels ruraux en crise pour des jeunes qui n'ont pas les ressources nécessaires pour être mobiles géographiquement.

Pour tous ces « individus captifs », la formulation d'un projet professionnel paraît difficile et surtout peu pertinente si toute une série de conditions ne sont pas réunies.

Enfin, quelques jeunes se situent dans une période moratoire où l'engagement professionnel est renvoyé à plus tard. Cela concerne notamment des jeunes femmes qui ont des enfants ou qui envisagent une maternité.

Le diplôme : une place à relativiser

Ainsi, même si certains individus se sont réellement engagés dans une formation qualifiante, l'expérimentation du marché du travail est loin d'avoir converti la masse des jeunes non diplômés à la croyance dans les vertus de la formation ou/et du diplôme. Il n'est d'ailleurs pas certain qu'objectivement, compte tenu de leur environnement et de leurs contraintes, le diplôme soit un sésame pour accéder à l'emploi qualifié et durable. En dehors des champs professionnels réglementés, le diplôme peut s'avérer moins efficace qu'un réseau relationnel. Dans certains champs comme la vente, il peut aussi être moins valorisé que l'expérience professionnelle. On peut donc se demander si, pour beaucoup de jeunes non diplômés, l'enjeu principal est vraiment d'obtenir un diplôme de niveau V ou d'engager un processus de qualification à partir de leur inscription dans un milieu professionnel.

Quelques réflexions sur l'action publique

Dans le prolongement de tous ces résultats, on peut ici risquer quelques réflexions sur l'action publique en distinguant comme nous l'avons fait en introduction un volet concernant l'école et un volet d'actions postérieures à l'école, une fois que les jeunes sont sur le marché du travail.

L'école et les compétences nécessaires pour cheminer dans le monde du travail

Du côté du système éducatif, l'objectif de réduire à 0 % les sorties sans diplôme (de niveau V ou supérieur) mérite évidemment d'être poursuivi. Pour autant, si on y parvenait, il y a fort à parier que le taux de chômage des jeunes ne tomberait pas pour autant à 0 %. Le cas des jeunes diplômés de BEP tertiaires montre que sur certains domaines le niveau V est largement concurrencé par les niveaux supérieurs. Les quelques entretiens auprès de ces jeunes (voir analyse complémentaire en annexe 3) ont révélé des situations professionnelles et des attitudes par rapport à la formation comparables à celles de non diplômés. En réalité l'objectif de 0 % de sorties sans diplôme doit plutôt assurer un socle minimal de connaissances et de compétences. Même s'il est probable que sur le plan macro-économique une meilleure formation des

élèves les moins favorisés renforce le potentiel de croissance, l'enjeu est aussi celui du maintien ou du renforcement de la cohésion sociale.

On serait ici tenté de revenir sur la nécessité de prodiguer et de certifier pour tous les jeunes des compétences de base à la fois pour la citoyenneté et pour cheminer sur le marché du travail. Compte tenu de la difficulté de certains jeunes d'envisager une mobilité géographique, une réflexion devrait être engagée pour mieux cerner comment l'école pourrait les préparer à cela.

L'analyse des cheminements des jeunes non diplômés remet évidemment l'accent sur une insuffisance dans la préparation à l'orientation professionnelle. Plusieurs rapports récents ont dénoncé les conditions de l'orientation scolaire et professionnelle en France. De ce point de vue, on peut penser que la loi d'orientation de 1989 avait mis en avant le « projet personnel » de l'élève, sans pour autant procéder aux aménagements nécessaires à la construction et à la prise en compte effective dudit projet. Le rapport du Haut Conseil d'évaluation de l'école (*L'évaluation de l'orientation à la fin du collège et au lycée : rêves et réalités de l'orientation*, Maryse Hénoque et André Legrand, 2004) a mis l'accent sur la faillite du pilotage national d'une politique. Le rapport *Pour la réussite de tous les élèves*, rédigé par Claude Thélot (2004) à l'issue du grand débat national sur l'école, a insisté sur la nécessité d'« aider les élèves à construire un projet (de formation) éclairé » et de « le respecter le mieux possible » et a formulé des recommandations assez précises pour aller dans ce sens, étant entendu que « ce sont les élèves les plus fragiles, ceux qui sont le moins à même de construire un projet, [...], qui doivent être le plus encadrés et aidés, par les enseignants notamment ».

Outre ce qui pourrait être fait en matière d'« éducation des choix » à l'école, on peut se demander comment éviter que tant de jeunes se retrouvent sans aucune inspiration pour s'orienter professionnellement, même plusieurs années après l'école.

De ce point de vue, l'introduction de séances au collège pour découvrir les métiers est une mesure qui va dans le bon sens. Mais elle est loin d'être suffisante et la réduction des moyens de la Mission générale d'insertion ne contribue pas à une amélioration de la situation des élèves les plus en difficulté.

Après l'école, face à l'insécurité d'emploi, accompagner, former et ouvrir de réelles opportunités

Du côté du marché du travail, les outils d'intervention existent et se sont même développés depuis les années quatre-vingts. L'offre d'information et de conseil portée par les missions locales ainsi que l'offre de stages est loin d'être négligeable. Elle apparaît d'ailleurs aussi bien dans les résultats de l'enquête statistique que dans les récits des jeunes. Néanmoins, l'étude amène plusieurs interrogations.

Le jeune doit-il rester à l'initiative d'un contact avec une structure telle que la Mission locale ? Certains jeunes n'y viennent jamais et d'autres y passent très furtivement. De ce point de vue, en milieu rural, la Mission locale n'est souvent pas dans la proximité des jeunes. On peut se demander si comme dans d'autres pays, il conviendrait d'instaurer une démarche plus active du service public en direction des jeunes sortis sans qualification du système éducatif pour leur proposer un accompagnement (mais en évitant une démarche de contrôle social).

Les jeunes sans diplôme doivent-ils faire l'objet d'une intervention particulière ? L'errance professionnelle dans laquelle se trouve une bonne partie d'entre eux plaiderait pour le maintien d'une offre d'accompagnement renforcé pour ces jeunes. Mais sans exclusive, car d'autres jeunes malgré un diplôme de niveau BEP, restent en errance professionnelle aussi... À tout le moins, on peut penser que les jeunes sans aucun diplôme pourraient être dispensés de financer eux-mêmes toute formation destinée à acquérir un diplôme ou un titre dans une perspective professionnelle. De ce point de vue, les cas de nonaccès à des formations décelés lors des entretiens posent question.

Comment développer des opportunités de formation en alternance et d'embauches pour des jeunes sans diplôme ? Il est entendu que développer une offre d'accompagnement sans perspective d'insertion professionnelle associée peut amener à des injonctions paradoxales. Mais l'idée de focaliser les formations pour les jeunes non diplômés sur les seuls métiers où il existe des difficultés de recrutement mérite d'être discutée. Si une réelle dynamique de qualification existe dans ces métiers, si les possibilités d'accueil en alternance sont avérées et que les conditions d'emploi et de rémunération sont acceptables, beaucoup de jeunes peuvent être séduits. Mais il y a au moins un danger à restreindre la palette des qualifications accessibles aux jeunes non diplômés à ces métiers en tension : celui de bloquer des dynamiques allant vers d'autres qualifications. Concernant l'offre de formation, on peut ici rappeler les principales exigences

exprimées par les jeunes : avoir le choix du métier, éviter le retour à l'école, avoir un formateur qui soit plus proche du collègue que du « prof », pouvoir subvenir à ses besoins durant la formation et être ensuite accompagné vers l'emploi.

Comment sécuriser les parcours professionnels de ces jeunes ?

On peut penser que l'intérim, auquel accèdent beaucoup de jeunes hommes, pourrait servir de point d'appui pour une démarche de qualification progressive et d'intégration dans une entreprise. Pour les jeunes femmes embauchées dans le domaine de la vente, une transition vers d'autres secteurs paraît souhaitée et souhaitable à terme. Mais comment rendre ces processus viables ? Comment des jeunes piégés par la précarité et enfermés dans une culture de l'aléatoire peuvent-ils en sortir ?

En réalité compte tenu des situations d'emploi constatées après six ou sept ans de vie active, la question de la « sécurisation des parcours professionnels » se pose avec une acuité particulière pour les jeunes sans diplôme. Elle se pose au masculin et au féminin ; dans les quartiers sensibles des villes et à la campagne ; pour des jeunes d'origines nationales variées. Faute d'y répondre, une partie de ces jeunes est condamnée, au mieux, à constituer une réserve de main-d'œuvre peu qualifiée mobilisée et démobilitée au gré de la conjoncture, au pire à rentrer dans une économie parallèle ou à rester désœuvrée, « en rouillant au bas d'une tour » (pour reprendre une expression imagée des jeunes de quartier eux-mêmes)...

Au terme de ce rapport, il apparaît donc très clairement que trouver une voie de qualification pour ces jeunes ne peut se résumer à enrichir une palette d'offre de formation mais suppose de pouvoir bâtir avec eux des perspectives à partir de leur histoire et de leur contexte. De ce point de vue, une analyse des dynamiques générées dans le cadre de quelques expériences locales en direction de jeunes sans diplôme compléterait utilement l'étude menée ici.

Bibliographie

Bel M., Besses M. (de), Mériot S.-A. (1996), « Formations en comptabilité : une construction locale sous contrainte », *Formation Emploi*, n° 56, octobre-décembre, pp. 75-88.

Berger P., Luckmann T. (1996), *La construction sociale de la réalité*, Paris, Armand Colin.

Bertaux D. (1997), « *Les récits de vie. Perspective ethnosociologique* », Paris, Nathan.

Besses M. (de), Mouy P. (2001), *Formation-emploi des jeunes : des parcours et leurs déterminants*, Rapport pour le Conseil économique Rhône-Alpes IREPD-LEPII, Université Pierre Mendès-France.

Calin D., (2002), « Les réactions psychologiques à l'échec scolaire », *Psychanalyse Magazine*, n° 14, octobre-novembre (<http://daniel.calin.free.fr/textes/echec.html>).

Castra D. (2003), « *L'insertion professionnelle des publics précaires* », Paris, PUF, collection « Le travail humain ».

Charlot B., Bautier E., Rochex J.-Y. (1992), *École et savoir dans les banlieues... et ailleurs*, Paris, Armand Colin.

Demazière D. et Dubar C. (1996), « Récits d'insertion et mondes socioprofessionnels », *Travail et Emploi*, DARES, n° 69, 04/96, pp. 55-69.

Dubar C. (1992), « Formes identitaires et socialisation professionnelles », *Revue française de sociologie*, XXXIII-4, octobre-décembre, pp. 505-529.

Dubet F., Martuccelli D. (1996), *À l'école, sociologie de l'expérience scolaire*, Paris, Seuil/Épreuves des faits.

Duru-Bellat M., Van Zanten A. (1999), *Sociologie de l'école*, Paris, Armand Colin.

Epiphane D., Giret J.-F., Hallier P., Lopez A., Sigot J.-C. (2001), « Génération 98. À qui profite l'embellie économique ? », *Céreq, Bref*, n° 181, décembre.

Hénoque M., Legrand A. (2004), *L'évaluation de l'orientation à la fin du collège et au lycée : rêves et réalités de l'orientation*, Rapport du Haut Conseil de l'évaluation de l'école, Paris, La Documentation française.

Hughes E.-C. (1996), *Le regard sociologique*, Paris, Éditions de l'EHESS.

Plaisance E., Vergnaud G. (2001), *Les sciences de l'éducation*, Paris, La Découverte/Repères.

Rochex J.-Y. (1995), *Le sens de l'expérience scolaire*, Paris, PUF, collection « L'éducateur ».

Sauvageot C., Trancart D. (2005), « Construction du rapport au travail des jeunes non diplômés : l'apport de l'analyse textuelle », in *XII^{èmes} journées d'étude sur les données longitudinales dans l'analyse du marché du travail*, Céreq, RELEF, n° 8, avril, pp. 159-170.

Schwartz B. (1981), *L'insertion professionnelle et sociale des jeunes*, rapport au Premier ministre, Paris, La Documentation française.

Thélot C. (2004), *Pour la réussite de tous les élèves. Rapport de la commission nationale du débat sur l'avenir de l'école présidée par Claude Thélot*, Paris, La Documentation française.

Liste des annexes

Annexe 1 – L'enquête « Génération 98 »

Annexe 2 – Grille d'entretien auprès de jeunes non diplômés avec une insertion initiale précaire (annexe à la partie 2)

Annexe 3 – Les attitudes par rapport à la formation de deux populations voisines (annexe à la partie 3)

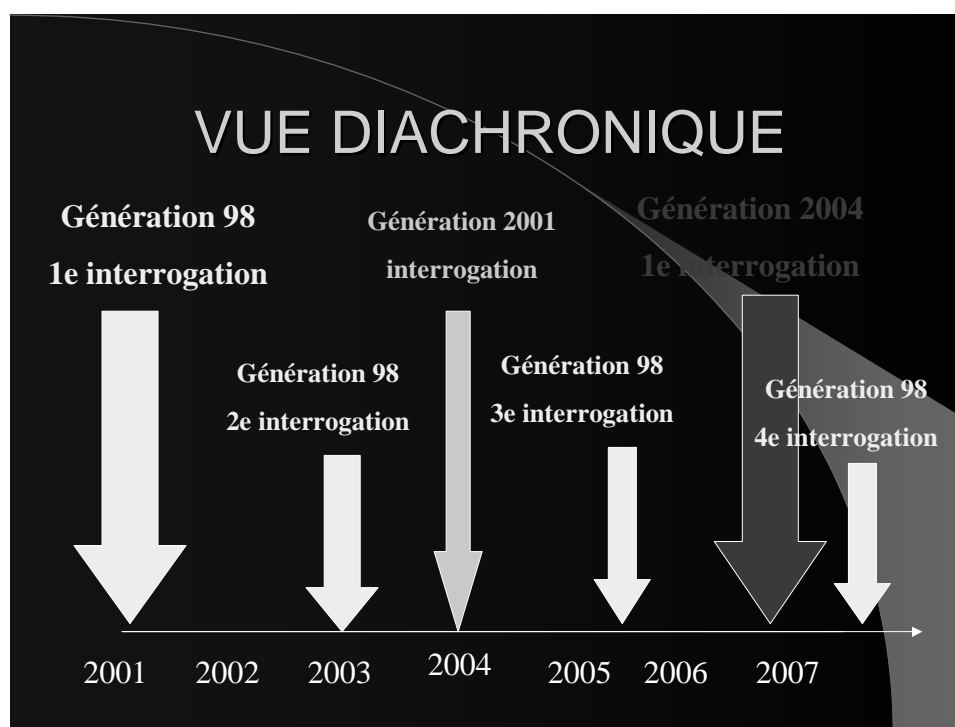
Annexe 4 – Présentation des groupes « insertion et ancrage professionnel » (annexe à la partie 5)

Annexe 1 L'enquête « Génération 98 »

La première partie de ce rapport est basée sur l'exploitation de l'enquête « Génération 98 » réalisée par le Céreq. Cette enquête téléphonique a pour ambition d'éclairer dans leur diversité les cheminements sur le marché du travail des jeunes sortis de formation initiale en 1998 à tous les niveaux de formation. Une première interrogation auprès d'un échantillon de 56 000 jeunes a eu lieu au printemps 2001, soit trois ans après la fin de leurs études. Elle a permis en outre de recueillir de nombreuses données sur les parcours grâce à un calendrier professionnel et des modules de questions permettant de préciser diverses séquences d'emploi ou de non emploi (voir *Quand l'école est finie... Les premiers pas dans la vie active de la Génération 98*, Céreq 2002). Une deuxième interrogation de Génération 98 a eu lieu au printemps 2003, soit cinq ans après la sortie du système éducatif. Elle s'est adressée à un sous-échantillon de 22 000 jeunes relativement équilibré en termes de formation initiale. Elle a permis de prolonger le recueil d'information sur le parcours professionnel pour ces jeunes. Mais le questionnaire contenait aussi plusieurs modules thématiques, l'un visant à mieux comprendre la persistance de situations de non-emploi plusieurs années après les études.

Génération 98 fait partie d'un dispositif où les enquêtes s'enchaînent en s'adressant à une génération nouvelle de sortants tous les 3 ans. On y distingue deux types d'opération avec en alternance :

- **une enquête Génération pleine** (40 000 questionnaires environ), se déroulant en plusieurs étapes :
 - une première interrogation à trois ans après la sortie du système éducatif, principalement tournée vers la production d'indicateurs et des usages institutionnels ;
 - plusieurs réinterrogations plutôt centrées sur les usages analytiques (notamment sur la question des parcours, des mobilités sur moyen terme), permettant en outre, d'approfondir certains constats de la première étape (par exemple sur les insertions les plus problématiques) et d'analyser les trajectoires longues.
- **une enquête « mini-Génération »** reproduisant sur une taille plus réduite (10 000 questionnaires environ) l'interrogation à trois ans de la génération pleine.



On est donc dans l'enchaînement suivant : Génération 98 (avec plusieurs interrogations) ; « mini-Génération » 2001, Génération 2004 (avec plusieurs interrogations), « mini-Génération » 2007...

Pour la Génération 98 qui a été interrogée en 2001, en 2003 et en 2005, une dernière interrogation est prévue en 2008. Pour des raisons de coût, l'échantillon des jeunes réinterrogés en 2003 a été réduit à 20 000 individus. 16 000 jeunes ont répondu à l'interrogation de 2005.

Annexe 2

Grille d'entretien auprès de jeunes non diplômés avec une insertion initiale précaire

Introduction

Qui sommes-nous ? Que faisons-nous ?

Une équipe de recherche (Céreq) qui est chargée d'une étude sur les jeunes sortis de formation initiale au niveau de l'enseignement secondaire (du collège, du lycée, ou de l'apprentissage).

Nous nous intéressons plus particulièrement aux possibilités réelles de formation professionnelle après la sortie de l'école.

Pour cela nous conduisons des entretiens ouverts avec quelques jeunes sortis de l'école en 1998 parmi les 20 000 jeunes qui ont déjà répondu aux enquêtes du Céreq.

Nous devons remettre un rapport qui va servir pour mieux savoir ce qu'il faudrait proposer à des jeunes qui sortent de l'école sans diplôme (ou avec un BEP).

L'objectif dans notre entretien ?

C'est de mieux cerner comment vous vous positionnez par rapport à une formation qui serait proposée, plusieurs années après l'école. Nous voulons savoir ce que vous pensez.

C'est aussi de mieux comprendre comment une telle formation aurait un sens pour vous, dans votre parcours et avec vos perspectives.

Confidentialité (si besoin) et diffusion des résultats.

Ce que vous direz restera strictement confidentiel. Certaines choses que vous aurez exprimées ou racontées seront citées dans le rapport que nous publierons mais sans mentionner votre nom.

Si vous le souhaitez, nous garderons vos coordonnées pour vous convier à une présentation des résultats de l'étude. Vous pourrez nous dire ce que vous en pensez.

1. Le récit du cheminement depuis la fin de formation initiale (ce premier récit servira de support à l'entretien)

Dans un premier temps, récit assez libre, à accompagner par relances ou précisions lorsque le récit est trop flou.

Question de démarrage :

Vous avez quitté le système éducatif en 1998. Est-ce que vous pourriez nous dire tout d'abord, à quel niveau, et puis ensuite nous raconter ce que vous avez fait depuis ou ce qui vous est arrivé d'important ?

Dans un deuxième temps, revenir sur quelques étapes ou événements clés ou marquants, caractériser le processus de décision auquel ils ont donné lieu, cerner leurs caractères : provisoire, irréversible... Identifier les ressources disponibles, mobilisables à certains moments clés, le rôle de l'environnement, notamment familial.

Exemples :

Quels ont été les moments importants, les événements, les tournants ?

Quelles sont les opportunités que vous avez pu saisir ?

Comment avez-vous pris cette décision ? Seul ? Avec les conseils d'autres personnes (qui ?)

Y a-t-il des opportunités que vous avez dû refuser ? Pourquoi (quelles contraintes ?)

*Avez-vous dû renoncer à certaines pour en saisir d'autres ?
Regrettez-vous certains choix ?
Est-ce que vous vous êtes peu à peu fait une idée de vers quoi vous vouliez aller ?
Avez-vous toujours l'impression d'être dépendant d'événements imprévisibles ?*

*Dans vos recherches d'emploi, quelqu'un en particulier vous a-t-il soutenu, encouragé ou accompagné ?
Qui ?
Avez-vous cherché ou trouvé un emploi par des relations personnelles (amis, famille...) ?
Êtes-vous allé à l'ANPE, à une Mission locale ou vers une autre structure qui est chargée d'accompagner ou orienter les jeunes ?
Avez-vous bénéficié de dispositifs ou de mesures spéciales ? (contrats aidés, stages...).*

2. Le bilan des expériences de travail

Question de démarrage :
Comment avez-vous vécu vos diverses expériences professionnelles ?

Faire préciser :

- Relation à l'entreprise (ou au patron), au collectif de travail
- Relation au travail en lui-même : investissement professionnel ?/job alimentaire ? /fierté, intérêt ?
- Conditions de travail (ambiance, contraintes...)
- Compétences requises par les emplois exercés (ce travail était-il (est-il) facile ou difficile ? N'importe qui pourrait-il le faire correctement ?)
- Compétences acquises au cours de ces emplois (y-a-t-il des choses que vous savez faire maintenant et que vous ne saviez pas faire au début de cet emploi ? Comment les avez-vous apprises ? Grâce à qui ?).
- Capitalisation de l'expérience (ce travail vous a-t-il apporté des choses qui vous ont aidé par la suite (pour trouver un autre travail, ou dans votre vie) ?)
- Compétences manquantes « ressenties » : au cours de cette (ces) expérience(s) de travail, avez-vous senti qu'il vous manquait certaines connaissances ou certaines compétences professionnelles ?
- Raisons de l'interruption des emplois.

3. Les projets ou la vision de l'avenir (proche ou lointain) dans toutes ses dimensions

Question de démarrage :
Aujourd'hui, qu'est-ce qui est important pour vous (au niveau travail, famille, amis...) et comment voyez-vous votre avenir ?

Prendre en compte la situation actuelle (situation familiale, environnement socio-économique (niveau de revenus, quartier, mobilité possible, lieu de vie...), activités extra professionnelles).

Faire préciser :

L'éventuel projet professionnel (à court terme, à plus long terme) (se méfier du mot « projet professionnel ») (Dans quel secteur ou dans quel métier vous voyez-vous travailler plus tard ?).

Si un projet est affiché, cerner comment il s'est formé ? Sur quoi il s'enracine ? Comment est venu le goût ?

Vision concrète de ce métier ou image ?

Comment envisagez-vous de l'atteindre ?

Que vous faudrait-il pour concrétiser ces projets ? Que vous manque-t-il ?

Importance du « professionnel » dans le projet ? Une aspiration ? Un moyen ou une fin ?

4. L'opinion sur un éventuel dispositif d'accès à une formation qualifiante

Questions de démarrage :

- *Le gouvernement dit qu'il veut permettre aux jeunes non diplômés d'avoir une qualification en leur donnant accès à une « formation qualifiante » une ou plusieurs années après leur sortie de l'école. Qu'est-ce que vous en pensez ? (êtes-vous pour ? contre ?)*
- *Comment voyez-vous ça pour vous ou pour d'autres jeunes ?*

Relances :

- *Un retour à la formation, est-ce une perspective que vous envisagez ?*
- *Si oui pourquoi ?*
- *Sinon, un retour à la formation, est-ce une perspective envisageable ? À quelle condition ?*
- *Un retour à la formation, est-ce vraiment exclu pour vous ? Pourquoi ?*
- *Quelles sont les conditions pour que ça marche ?*
- *Quelles sont les conditions pour que ça intéresse les jeunes ?*
- *Quel moment vous semble opportun ?*

Puis, ouvrir des questions plus larges sur les moyens de progresser professionnellement

- *Pensez-vous à d'autres moyens ou d'autres solutions qui pourraient permettre aux jeunes de progresser professionnellement ?*

5. Le bilan de la formation initiale et de la formation continue

Formation initiale

- *Que diriez-vous de votre scolarité et votre formation initiale ? Pourriez-vous nous raconter comment vous avez vécu cette période ?*

Faire préciser :

* Formation professionnelle suivie (si c'est le cas)

- *Pourquoi avoir suivi cette formation ?*
- *L'avez-vous choisie ou vous a-t-on orienté ? (choix ou non)*
- *Qu'est-ce qui a été plaisant ou pénible ?*
- *Votre formation vous a-t-elle intéressé ?*
- *Quel rapport avez-vous eu avec l'école ? Lui reprochez-vous quelque chose ? Quoi ?*
- *Qu'est-ce que votre scolarité ou formation initiale vous a apporté ?*
- *Vous êtes vous servi dans vos situations de travail de ce que vous avez appris à l'école ? Pensez-vous que l'enseignement que vous avez reçu a été de bonne qualité ? Ou que l'école aurait pu vous apporter plus ?*

* Interruption des études

- *Pourquoi avez-vous interrompu votre formation ? (choix ou non), (nécessité de travailler ?, le système scolaire ne vous apportait plus rien ?, on vous a proposé une orientation qui ne vous plaisait pas ?, vous vouliez interrompre vos études momentanément et les reprendre plus tard ?, vous estimiez avoir un niveau suffisant ?, vous étiez lassés de faire des études)*
- *Comment cela s'est-il passé ?*

* Projets à la fin de la formation

- *Qu'envisagiez-vous professionnellement à la fin de votre formation ?*
- *Considérez-vous que vous avez atteint ces objectifs ?*
- *Si non, pourquoi ? Qu'est-ce qui a entravé ces perspectives ? (formation, situation personnelle, situation de l'emploi, etc.)*
- *Liens avec le dispositif MGI*

* Stages de formation :

- *Avez-vous eu des stages de formation après votre sortie de xxx ?*
- *Qu'est-ce que vous en attendiez (motivations) ? Comment ça s'est passé ? Qu'est-ce qu'ils vous ont apporté ?*
- *type de formation*
- *raisons d'entrée en formation*
- *raisons de rupture*
- *intérêt de la formation*
- *compétences acquises*

Annexe 3

Les attitudes par rapport à la formation de deux populations voisines (annexe à la partie 3)

1. Les jeunes diplômé(e)s de niveau V tertiaire

1.1. Une formation qualifiante différée : quelles attitudes six ans après avoir obtenu un diplôme de niveau V tertiaire ?

On retrouve chez les 27 jeunes diplômés interrogés pratiquement la même palette de postures, depuis les engagés volontaires jusqu'au parti du « non ». Notons quand même qu'aucun des diplômés interrogés n'est apparu comme « volontaire mais frustré ».

Engagés volontaires

Huit jeunes adhèrent complètement à l'idée de formation qualifiante différée. Ils l'ont pour la plupart déjà expérimentée et sont actuellement en formation ou sur le point d'y être.

La formation est pour Hédia et plus encore Houria et Souhila le sésame devant leur permettre de sortir, enfin, de la précarité. Avec un CAP Maintenance et hygiène des locaux, Houria n'est allée que d'emplois précaires en emplois précaires ; aujourd'hui elle va suivre des cours pour l'aider à préparer le concours d'aide-soignante, afin d'obtenir, elle espère, un emploi stable. Houria voulait à l'origine faire infirmière. Après son BEP Carrières sanitaires et sociales elle apprend qu'il n'y a pas de bac pro, est refusée deux fois en 1^{ère} d'adaptation et ne peut intégrer une école d'aide-soignante pour des raisons financières. Aide à domicile à temps partiel depuis trois ans, elle n'aspire qu'à une chose, obtenir un emploi stable dans une structure. Selon elle la solution passe par la formation, pas tant parce qu'elle pense manquer de compétences mais parce que « *c'est comme ça* ». Tous ses espoirs reposent alors sur la formation d'auxiliaire de vie dans une maison de retraite qu'elle doit commencer en septembre. Pour Hédia il faudra attendre un peu plus longtemps puisqu'elle voudrait rentrer à l'hôpital pour qu'ensuite son employeur lui paye une formation d'auxiliaire de puéricultrice. Mais Hédia n'en est pas à son coup d'essai ; la formation post-initiale elle connaît bien. Elle l'a déjà « pratiquée » : sortie avec un BEP Vente, elle passe quelques années plus tard un CAP-BEP Carrières sanitaires et sociales car c'est dans ce domaine qu'elle veut travailler.

« Voilà. Mais, comme je dis, je mets un pied dans l'hôpital, parce que là, si on travaille pendant deux ans chez eux, ils peuvent nous payer la formation d'auxiliaire puer, et c'est ce que je compte faire » (Hédia, Grenoble).

Les deux garçons interrogés, Morgan et Faouzi, ont changé de voie grâce à la formation qualifiante différée, après des expériences professionnelles diverses : le premier a déjà suivi des formations (pour être maître-nageur) et devrait en bénéficier d'une autre l'année prochaine (financée par son employeur), le second est en cours de formation et attend ses résultats. La formation est ici la clef devant leur permettre d'exercer le métier qu'ils veulent, qu'ils aiment.

Pour Delphine aussi la formation post-initiale est et a été un moyen de changer de domaine d'activité. Après un BEP Carrières sanitaires et sociales elle a cumulé expériences professionnelles et formations différées dans la vente (vendeur polyvalent en animalerie et produits et techniques de vente), palliant ainsi un manque de diplôme par une autre stratégie, autour d'expériences et de formations qualifiantes. Aujourd'hui c'est d'une formation pratique sur le tas qu'elle attend le plus : elle est en stage dans une agence immobilière afin d'apprendre ce métier et d'ouvrir sa propre agence (avec son père).

Pour Christelle et Virginie la formation permet un retour aux sources plutôt qu'un véritable changement de domaine. Depuis leur BEP, Comptabilité pour la première et Secrétariat pour la seconde, elles n'ont connu que des petits boulots dans des domaines divers. Cela fait alors quelques temps qu'elles envisagent de se recentrer sur leur formation d'origine et ont suivi, chacune, plusieurs formations allant dans ce sens (aide-comptable et perfectionnement bureautique pour la première, droit et informatique pour la seconde). C'est

le bac auquel elles aspirent aujourd'hui, censé leur permettre d'acquérir les compétences qui leur manquent pour exercer l'emploi auquel elles aspirent.

À côté de ces jeunes favorables à l'idée de formation qualifiante différée, l'ayant déjà expérimentée ou étant en train/sur le point de le faire, tous les autres sont plus hésitants, voire totalement opposés.

Pas aujourd'hui demain peut-être

De nombreux jeunes n'envisagent pas de formation dans l'immédiat. Cette opposition apparaît cependant ponctuelle, en lien avec leur situation présente. La formation fait au contraire tout à fait partie de leurs perspectives. Mais avec une plus ou moins grande certitude...

→ Demain certainement

Pour Alice, Odile et Sandy, la formation n'est pas directement à l'ordre du jour mais très précisément prévue dans un avenir proche. C'est « pas aujourd'hui mais demain très certainement ». Il s'agit de filles ayant un diplôme dans la Petite Enfance, aujourd'hui stabilisées (ATSEM, auxiliaire de puériculture, agent hospitalier, moniteur-éducateur) et aspirant tout simplement à « progresser », « évoluer », « passer à l'étape supérieure » dans leur domaine.

« Pour l'instant je vais rester dans mon emploi actuel. Et puis euh... je voudrais faire une formation pour être infirmière [...] Donc l'année prochaine je passerai... je pense m'inscrire dans une école euh... de préparation au concours, pour ensuite passer le concours. [...] Ben j'aime beaucoup ce que je fais, mais euh... mais je me vois pas travailler quarante ans dans le même boulot. J'ai envie de changer, j'ai envie d'avancer un petit peu et... le fait de travailler justement en milieu hospitalier, on voit le boulot justement que font les infirmières et ça m'a donné envie de continuer » (Alice, Lyon).

Armelle envisage également de suivre une formation pour évoluer, changer, mais son horizon semble un peu plus lointain : elle imagine rester ATSEM dans les écoles une dizaine d'années avant de tenter d'autres concours administratifs.

« Vous avez des perspectives de carrière ?

– Ah oui, oui ! [...] Ben, j'aimerais bien, bon je disais que je me voyais pas derrière un bureau, mais je pense pas faire l'école toute ma vie, je compte pas y rester jusqu'à la retraite. J'espère aller passer d'autres concours administratifs, donc, internes, et essayer, par la suite, ouais, de... [...] Moi, je pense qu'il faut avoir un petit peu d'ambition quand même dans la vie et je vois mes collègues, elles ont une cinquantaine d'années et elles y arrivent plus, quoi.

– Oui, mais donc là vous vous imaginez donc bien changer...

– [...] Oui, je m'imagine bien mais pas tout de suite, je me donne dix ans peut-être dans les écoles. Et puis après, vers la trentaine, un peu plus de la trentaine... » (Armelle, Paris).

→ Demain peut-être...

Trois autres filles, également diplômées dans le domaine de la Petite Enfance, songent à la formation pour progresser dans leur carrière mais de façon beaucoup plus incertaine. C'est « pas aujourd'hui et demain peut-être ». Ahlem voudrait travailler avec les enfants. Actuellement aide-soignante elle aimerait donc passer le diplôme d'auxiliaire de puériculture mais elle n'est pas certaine que son employeur accepte dans la mesure où elle occupe déjà un poste de même niveau. Candy, ASH titulaire, a déjà raté deux fois le concours d'auxiliaire de puéricultrice au cours de sa scolarité. Elle n'a pas abandonné l'idée de le retenter maintenant qu'elle est en activité mais reste fortement marquée par ses deux échecs et appréhende grandement les épreuves (« *J'en ai envie mais ce qui m'embête en fait c'est vraiment l'histoire de reprendre l'école* », Candy, Marseille). Virginie est dans les faits tout à fait favorable à l'idée d'une formation qualifiante différée et pense un jour en suivre une pour progresser dans sa carrière (elle pense à éducatrice jeune enfants) voire se réorienter complètement. Mais ces perspectives semblent quand même lointaines.

« De projet particulier si. J'aimerais passer mon concours d'auxiliaire puer. Mais le problème c'est que c'est le même grade qu'aide-soignante donc ils trouvent pas ça utile sachant que... auxiliaire puer c'est en voie de disparition. [...] c'est pour être sûre d'être auprès des enfants en fait. Pour pouvoir changer si j'ai envie d'aller... en crèche ou si j'ai envie d'aller... » (Ahlem, Lyon).

Pour Sabrina aussi la formation fait partie du « champ des possibles ». Femme de ménage depuis quatre ans elle aspire à un emploi moins précaire et envisage depuis quelques temps de suivre une formation de télévendeuse (sur les conseils de son mari qui en côtoie dans son activité)... mais rien n'est fait.

Enfin, une jeune fille interrogée pourrait envisager de se former mais dans un objectif beaucoup plus personnel que professionnel. Après un CAP Cuisine, Michèle occupe aujourd'hui un emploi stable qui lui plaît de cuisinière dans un centre pour adolescent. Alors qu'elle pense qu'un diplôme supplémentaire ne lui servirait à rien, elle envisage de passer son bac.

Les incertains

Deux jeunes filles sont « incertaines », alors que l'on ne trouvait que des garçons chez les jeunes non diplômés. Elles se déclarent favorables à la formation mais dans les faits n'en n'ont jamais suivi et n'ont pas de projet d'en suivre. Sabine n'arrive toujours pas à obtenir de CDI malgré son diplôme d'aide-soignante. Actuellement en congé parental elle ne sait pas très bien ce qu'elle va faire ensuite. Une formation ? Pourquoi pas ?

Sonia est au contraire satisfaite de sa situation. Après un CAP en Préparation pharmaceutique elle occupe depuis deux ans un CDI de chargée d'assistance en automobile. Elle se dit prête à faire une formation, à condition toutefois qu'elle soit pratique et non théorique. Mais dans les faits, rien n'est prévu.

« Aucune idée, parce que je me suis pas vraiment renseignée, j'en ai eu l'idée, juste là, pendant ma période d'attente » (Sabine, Paris).

Le parti du « non »

Sept jeunes filles n'envisagent absolument pas de suivre une formation qualifiante différée.

Pour certaines il s'agit d'un non de principe. Elles se sentent trop vieilles (Élodie, Naoual), n'en ont pas besoin pour s'insérer professionnellement, leur expérience étant suffisante (Naoual), ont envie de travailler et non de se former (Marylène). Toutes trois viennent d'horizons différents (CAP Employée technicien de collectivités, CAP Vente, BEP Carrières sanitaires et sociales), sont dans des situations différentes (en emploi « d'attente », au chômage, en emploi stable et apprécié). Naoual et Marylène ont des projets : devenir hôtesse d'accueil pour la première, rester dans son emploi actuel, dans une boulangerie, pour la seconde. Élodie en revanche, bien que non satisfaite de son emploi actuel dans l'industrie pharmaceutique, se cherche toujours.

« Une formation, non. Maintenant, un boulot, oui, mais une formation, non » (Élodie, Paris).

« Moi j'avais envie de travailler et c'est tout. Pas de formation tout ça, ça ne m'intéressait pas. Moi être devant une table avec un crayon, c'est pas mon genre » (Marylène, Lille).

Pour ces trois jeunes filles le refus d'une formation ne semble pas nouveau : Élodie et Marylène ont déjà eu l'occasion de refuser des propositions de formation.

Pour d'autres ce refus semble plus ponctuel, en lien avec leur situation actuelle et ne laissant rien présager de leur posture dans une autre situation.

Maud, Stéphanie et Hélène sont aujourd'hui pleinement satisfaites de leur situation (« ça me plaît. Je reste », Maud, Grenoble) : alors pourquoi avoir envie de se lancer dans une formation ? La question peut même leur paraître incongrue. Elles ont un emploi stable et dans le domaine voulu (ATSEM pour deux d'entre elles et CDI dans la restauration pour la troisième). Quant à demain... ? Elles n'y ont pas encore pensé.

« Disons que les diplômes, moi, je trouve que bon, c'est bien, ça donne un niveau. Mais bon après il faut voir sur le tas quoi » (Stéphanie, Grenoble).

Enfin, le refus d'une formation apparaît comme une posture plus récente chez Fathia. Elle a eu, par le passé, une expérience de formation, réussie qui plus est : sortie avec un BEP Commerce elle s'engage très rapidement dans une formation d'agent technique de vente afin de se perfectionner (« J'ai préféré faire une formation parce que j'étais pas encore vraiment... je n'avais pas encore acquis une expérience au niveau de la vente... des techniques »). Aujourd'hui elle se considère suffisamment compétente pour exercer un

emploi dans la vente, la formation ne lui est donc pas utile ; d'autant plus que dans le commerce ce n'est pas le diplôme qui compte mais l'expérience.

1.2. Les enjeux : formation et emploi

Pour presque tous les jeunes diplômés interrogés la question de la formation renvoie à celle de l'emploi

C'est tout d'abord la question de l'accès à l'emploi qui est évoquée.

Pour Delphine, Virginie et Christelle la formation est un moyen d'obtenir un emploi, mais attention, pas n'importe quelle formation (une formation pratique plutôt que théorique pour Delphine) et pas n'importe quels emplois (un emploi souhaité, aimé, dans un domaine choisi pour Virginie et pour Christelle).

A contrario Naoual et Fathia, toutes deux dans le commerce, pensent avoir une expérience suffisante pour s'insérer professionnellement, une formation ne leur apporterait rien de plus (sachant qu'elles ont déjà un diplôme, en particulier Fathia qui après son BEP Commerce a suivi une formation d'agent technique de vente).

« Parce que c'est pas que le diplôme qui compte. Dans le commerce c'est pas le diplôme qui compte, c'est la communication » (Fathia, Lille).

« Faire une formation moi ? Non, j'ai 25 ans. C'est chiant une formation. Je veux travailler. J'ai plus envie de faire de formation. Pour ceux qui sortent du lycée oui, mais actuellement une formation, c'est pas la peine » (Naoual, Lille).

On retrouve également chez ces jeunes la question de la formation associée à celle du changement de domaine d'emploi. Pour ne pas rester ATSEM toute sa vie (Armelle), pour obtenir un emploi dans un domaine d'intérêt réel (le sport pour Morgan et Faouzi)... Pour Hédia la formation a dans un premier temps eu un tel intérêt : se réorienter dans le domaine sanitaire et social alors qu'elle est sortie de formation initiale avec un diplôme dans la vente.

Mais pour Hédia, comme pour Souhila et Houria la question de la formation renvoie aujourd'hui à celle du changement de segment d'emploi : elle constitue à leurs yeux le principal (l'unique ?) moyen de sortir de la précarité, c'est-à-dire d'obtenir un emploi stable.

Lorsque la question de la formation est rattachée à celle de l'emploi on retrouve donc chez ces jeunes, comme chez les non diplômés, différents enjeux : l'accès à l'emploi, le changement de domaine d'emploi ou encore le changement de segment d'emploi.

Mais un enjeu nouveau apparaît également chez ces jeunes diplômés : la formation comme un moyen de progression, d'évolution dans un secteur donné. Alice, Ahlem, Candy, Virginie, Odile, Armelle et Sandy sont toutes diplômées dans les carrières sanitaires et sociales et quasiment toutes sur un emploi stable (titulaires ou en CDI). La formation constitue pour elle, dans un avenir plutôt proche, un moyen de progresser, d'évoluer, de « passer à l'étape supérieure » (Sandy), d'ATSEM à aide-soignante, d'auxiliaire de puériculture à infirmière, de moniteur éducateur à éducateur spécialisé....

« Oui, en fait, l'idée, ce serait d'abord de devenir aide-soignante, et ensuite, je n'aurais que six mois de plus de formation à faire pour devenir auxiliaire de puériculture. Les six premiers mois de formation sont identiques, et puis, on se spécialise. Avec les deux casquettes, je pourrai travailler dans des hôpitaux, dans des crèches, alors que si je n'avais que le diplôme d'auxiliaire puériculture, il n'y aurait que les crèches » (Odile, Paris).

Les autres enjeux

Aucun des jeunes diplômés interrogés n'a rattaché la question de la formation à celle des bénéfices immédiats ou du prestige social. Pour une jeune fille, Michèle, la volonté de se former renvoie à un projet personnel plus que professionnel...

« Je dis de temps en temps que j'aimerais bien reprendre l'école.

– Pourquoi ?

– Parce que ça m'aurait fait un diplôme supplémentaire, puis même avec les enfants, ça m'aurait fait un truc en plus. Parce que au-dessus du BEP, je vais faire comment pour les aider (rire) dans leurs devoirs ? Mais bon... non. Au niveau culture... au niveau culture générale et tout ça, je sais quand même pas mal, quoi. Mais c'est plus au niveau... devoirs. Cours. Mais bon... le reste, je me renseigne quand même. De toute façon, on en apprend tous les jours. À ce niveau là, j'ai pas de problème. Mais c'est plus vis-à-vis des devoirs.

– Et au niveau de votre emploi, est-ce que ça vous aiderait d'avoir le bac ?

– ... Je pense pas. En fait, je crois pas. Je suis pas sûre. Parce que... en fait on a beau avoir un BEP ou un bac, si peut être en travaillant dans les grandes brigades, sur Paris, mais comme c'était pas ce que je voulais faire » (Michèle, Lille).

2. Les jeunes non diplômés restés hors de l'emploi en début de vie active

Les entretiens en face-à-face ont notamment été complétés par l'interrogation téléphonique d'une douzaine de jeunes non diplômés. Ceux-ci ont la particularité de n'avoir eu que peu ou pas de contacts avec l'emploi au long de leurs trois premières années postsecondaires.

Ces jeunes semblent-ils avoir à l'égard d'une formation qualifiante différée des postures très différentes de ceux passés plus régulièrement ou plus durablement par la case «emploi» ? Les longues périodes de chômage accumulées en général, à la suite de scolarités déjà marquées par l'échec, en font-elles de meilleurs ou de moins bons candidats aux formations différées envisagées ici ?

Les cinq grandes postures qui se dessinaient lors de l'étude des non-diplômés moins isolés de l'emploi, font toujours sens. Toutefois, un certain nombre de traits spécifiques peuvent être dégagés. Les enjeux sont également fréquemment recentrés autour de l'accès à l'emploi.

Ce qui dénote surtout, c'est combien, chez ces jeunes longtemps éloignés de l'emploi, semblent devenues rares les attitudes de rejet des possibilités de formation évoquées (le « parti du non » et les « incertains » pour reprendre la même terminologie que précédemment). Surtout, on n'a plus rencontré dans l'échantillon interrogé de remise en cause par les jeunes de l'utilité des diplômes pour obtenir un emploi. L'expérience difficile du marché du travail ou parfois de courtes expériences d'emploi qui ont été pénibles, semblent à l'inverse avoir convaincu de l'intérêt du diplôme pour accéder à un emploi, et même pour accéder à un emploi considéré comme satisfaisant.

« Je pense que à force on se rend compte qu'à l'ANPE sur toutes les annonces il faut quelque chose dans les mains [...] à moins d'aller en usine. Ca y'a pas le choix, autrement croyez-moi que je ferai pas de formation à l'heure d'aujourd'hui » (Sandrine, qui vient de s'engager dans un contrat de qualification pour obtenir un bac pro).

Lorsque la posture penche malgré tout du côté du rejet, elle paraît s'assortir d'un espoir et d'un investissement dans l'avenir professionnel singulièrement faibles. Une formation, même qualifiante, semble alors pour ces jeunes un pari trop risqué, quelque chose de moins tangible que les emplois saisonniers ou à temps partiel auxquels ils se sont raccrochés. Se lancer dans une formation serait alors lâcher la proie pour l'ombre, même si la « proie » peut paraître assez anémiée.

« Ben là, au moins, je suis sûre d'avoir une bonne place, quoi. Tandis qu'en formation, je peux réussir et en fin de compte, ils me prennent pas au bout, quoi » / « Je préfère aller chez eux [que commencer une formation dans la vente] ... je connais le travail... je connais les gens... » (Christelle, qui en tout chaque année, effectue dans la même usine six à huit mois de CDD sur la chaîne).

2.1. Une formation qualifiante différée : quelles attitudes quand on est longtemps resté aux marges de l'emploi ?

On reprend les types de postures précédemment délimités. Examinons comment les attitudes de cette douzaine de jeunes s'y situent. Là aussi la posture baptisée « volontaires mais frustrés » est quasi sans représentant. Seul le cas de Fadi qui souhaite passer un BESAP a priori trop onéreux pour ses revenus actuels s'en rapproche, mais ses démarches en ce sens n'ont pas encore été suffisantes pour qu'on considère qu'il est désormais frustré de cette possibilité de formation.

Engagés volontaires

Ce sont notamment Sandrine, Delphine et John qui ont une attitude plus impliquée à l'égard des possibilités de formation qualifiante différée. Ils sont tous trois en formation, ou pas loin d'y revenir pour John. Pour ce dernier, c'est un recours à une formation autofinancée pour obtenir une qualification qu'il savait monnayable sur le marché de l'emploi qui lui a permis d'échapper aux emplois durs physiquement, et finalement sans perspective de l'intérim. Il y a une bonne dose de fierté dans son récit quand il revient sur son parcours « pas gagné d'avance ». Il parle d'une prise de conscience qui l'a amené à rompre avec ses relations d'alors pour aboutir à son insertion actuelle.

« Parce que quand t'as pas de diplôme, t'as rien, ben c'est l'intérim ! Tu fais tous les boulots de merde ! [...] Ben là maintenant, tout ça c'est fini, quoi. [...] Je suis plus n'importe qui, je suis professionnel [...] Quand j'ai bossé en intérim on m'aurait dit : "4 ans plus tard, tu seras dans le transport, tu seras professionnel on te respectera" moi j'aurais jamais cru, ça ! » (John, encore en CDD mais suffisamment en confiance pour être sur le point de refuser sa transformation en CDI afin de pouvoir partir dans une autre entreprise où il compte passer le permis « citernes »).

Delphine, qui vient de se mettre en congé parental mais qui avait un emploi de caissière qui la satisfaisait (elle parle à ce propos d'un « rêve de gamine »), a une passion pour les animaux. Elle est donc en formation par correspondance pour obtenir une qualification qui lui donne le droit de travailler en tant qu'« auxiliaire de santé pour animaux ». Toutefois, ces études par correspondance entreprises un peu contre l'avis du mari mais financées par le ménage, semblent avoir moins pour objet une future reconversion professionnelle que la conquête d'une confiance en soi abîmée par son arrêt de scolarité précoce. Elle veut, avant tout, « montrer qu'[elle] est capable ».

Pour Sandrine, il s'agit d'échapper aux boulots à l'usine qu'elle a jugé difficiles après quelques courtes expériences. Elle a repris une formation en alternance sur les conseils de l'ANPE en vue de passer le bac pro et de compléter ainsi un parcours interrompu en première année de BEP-CAP Secrétariat.

Pas aujourd'hui demain peut-être

Près de la moitié des attitudes observées se rapprochent notamment de cette posture-ci. Valérie, Gilles-Olivier, Claude-Michel, Julien et même pour une large part Fadi n'envisagent pas de repasser par de la formation dans l'immédiat, mais l'idée est bien présente en cas de perte d'emploi pour les deux premiers, si la recherche d'emploi n'aboutit pas très vite pour le troisième, ou bien si le plan d'emploi qu'ils ont en tête le nécessitait pour les deux suivants.

Valérie, qui pendant sa précédente période de chômage avait envisagé une formation dans la vente (non obtenue après un test de niveau insuffisant), serait toute prête à se former si son emploi disparaissait, car elle considère que son absence de diplôme sera partout un obstacle :

« Parce que bon, le niveau CAP [vente],... c'est bien, je le regrette pas hein ! C'est bien mais c'est pas assez... Quand je sors de... de chez "Monsieur Euro", si je vais ailleurs, c'est pas la peine. Ben oui, moi... je suis pour une formation, quoi. »

Gilles-Olivier, également en emploi actuellement, se déclare lui aussi prêt à ré-envisager la formation si à la fin de son contrat rien ne se profilait. Pour Claude-Michel, le recours à la formation aura lieu si d'ici quelques mois, rien ne vient en termes d'emploi.

L'attitude de ces deux jeunes-là aurait pu éventuellement être rapprochée de la catégorie des incertains, puisque les idées de formation sont encore très floues. Toutefois, le passage par la formation semble envisagé assez sérieusement, peut-être parce qu'ils ont tous deux déjà vécu des expériences de formation.

Fadi, qui souhaite ouvrir une salle pour la pratique d'arts martiaux et dont le projet paraît bien défini, a déjà passé le BAFA d'animateur et souhaiterait passer son BESAP. Il est pour le moment retenu par le coût, et envisage de monter un dossier pour trouver du soutien financier. Julien, qui monte une entreprise avec son père, vient de suivre une formation à contenu juridique. Son optique ne serait pas toutefois d'obtenir un diplôme mais plutôt les qualifications qui pourraient lui être nécessaires. Pour lui, la formation serait envisageable plus tard, dans le cadre de son entreprise.

Les incertains

Parmi les attitudes du type « incertains », on peut classer au moins Aurélie et Ousman. Si ce dernier semble garder une certaine foi dans son avenir professionnel, l'entretien d'Aurélie révèle une absence de perspectives qui paraît assez déprimante.

Ousman, sorti de l'école en 4^e, n'envisage pas vraiment de formation malgré un parcours particulièrement isolé de l'emploi, mais il ne rejette pas vraiment l'idée non plus. Il semble curieusement indifférent, paraît avoir eu du mal à s'adapter lors de ses courtes expériences d'emploi, mais il nie être inquiet quant à son avenir, il pense qu'il va « trouver quelque chose ».

« Est-ce qu'il y a un moment donné où vous vous dites peut-être que si je me formais à un métier quelconque, je trouverais plus facilement ? »

– Euh, non.

– Ça vous vient pas à l'idée ?

– Non, pour être franc.

– Parce que ça vous vient pas à l'idée ou parce que vous y aviez pas pensé ?

– Ben... j'avais pas pensé.

– Vous pensez que ça pourrait être une solution pour vous ?

– Euh, peut-être oui.

– Et vous pourriez vous former à quoi ?

– Ben la même chose que je faisais là, dans la manutention. »

(Ousman, sans emploi depuis quatre ans).

Pour Aurélie, qui occupe un petit emploi saisonnier dans le travail de la vigne, chez son oncle viticulteur, la formation est aussi quelque chose d'envisageable, mais elle ne se penche pas plus que ça sur cette possibilité. À la question de l'éventualité d'une formation qualifiante différée, elle répond :

« Ben ouais, c'est clair, ça aide les gens.

– Vous pensez que ça pourrait être utile pour vous ?

– Ah ben oui, c'est clair [...] Ben peut-être que ça m'aidera à chercher du travail »

Pour elle, c'est l'éloignement qui fait obstacle, elle vit à la campagne, et les possibilités de formation sont distantes d'au moins trente kilomètres, ce qui lui semble difficile. Cette absence de mobilité est un frein également dans sa recherche d'emploi. À cause de la distance, elle n'a pas tenté de s'inscrire dans une agence d'intérim. Si elle envisage une formation, elle penserait à quelque chose dans la taille de vigne, pour pouvoir travailler un peu plus longtemps chez son oncle. Elle ne semble pas pouvoir envisager que cette galère de non-emploi puisse prendre fin, même en imaginant une formation.

Le parti du « non »

Christelle est la seule représentante de cette posture dans ce groupe des jeunes non diplômés les plus éloignés de l'emploi. Elle n'envisage pas de formation pour elle, même si elle considère que ça peut être bien pour les autres, car elle parvient quand même chaque année à obtenir quelques mois de CDD dans une usine, à la chaîne. Reprendre une formation, ce serait mettre en péril l'équilibre qui semble s'être ainsi construit, auquel elle paraît tenir.

2.2. Les enjeux

Assez logiquement du fait de la population choisie, longtemps tenue à l'écart de l'emploi, l'enjeu qui accompagne presque invariablement le recours à la formation est l'accès à l'emploi, à l'emploi qualifié parfois. Deux exceptions toutefois. D'abord Aurélie, pour qui il s'agit, outre l'aspect passion, de rattraper de la confiance, un niveau scolaire qu'elle juge insuffisant. Ensuite, il y a Julien, qui produit un discours pratiquement « politique ». Les formations, c'est certes utile pour trouver les emplois, même si « *y'a certains métiers que ça sert à rien d'aller à l'école, comme par exemple l'usinage...* ». En revanche, les enjeux de la formation existent mais ils sont moindres que ceux liés à d'autres « dispositifs » :

« *Qu'est-ce qui vous paraît plus utile ?*

– *De faire en sorte que les patrons arrêtent de virer un peu les gens [...] qu'ils les laissent pas partir dans d'autres pays aussi ... [lutter] contre le chômage.* »

Le lien fait par les jeunes entre formation et emploi est d'autant plus immédiat que presque tous ont déjà eu des expériences (courtes) de formation pour échapper au chômage. Il est toutefois intéressant de noter que la formation comme planche de salut pour échapper à l'usine, à l'intérim, à l'incertitude et aux mauvaises conditions de travail semblent plus cités ici que par les autres jeunes interrogés, ceux dont le parcours d'emploi a été moins difficile.

L'aspect progression dans son domaine, l'aspect financier qui découlerait d'une formation qualifiante ne sont évoqués que par les plus engagés, John et Sandrine.

Annexe 4
Présentation des groupes « insertion et ancrage professionnel »
(annexe à la partie 5)

Repérage des différentes formes d’ancrage professionnel

		Rapport au projet ou cap professionnel		
		Cap professionnel défini et atteint	Cap professionnel défini et non atteint	Sans cap professionnel défini
Rapport au marché du travail	Stabilisation dans l’emploi	Groupe 1 Mickaël (11) bif/PA Sabrina (12) /PA Aldéric (26) prof/PA Audrey (27) bif/PA Laurent B (33) stab/PA Pascal (37) prof/PA	Groupe 4 Jérémy (5) stab/PA Mehmet (10) stab/PA Cédric (28) bif/EV Laurent P (32) stab/non Sophie (15) occ/non	Groupe 7 Cyril (4) stab/PA Eric (29) stab/inc
	Précarité dans l’emploi	Groupe 2 Jimmy (7) bif/EV Kamel (9) stab/INC Sébastien (39) préca/PA Christelle (41) préca/non Djamila (43) prof/non Valérie (47) préca/PA	Groupe 5 Séma (14) occ/VF Frédéric (16) bif/EV Fouad (20) préca/INC Sabrina (23) préca/PA Ryad (38) préca/non Marie-Noëlle (17) préca/VF	Groupe 8 Mohammed (1) préca/INC Jérôme (6) bif/INC José (8) préca/INC Fabrice (19) préca/INC Laurent To (24) préca/INC Fabien (30) préca/non Jacques (31) préca/INC Ludovic (35) préca/INC Mounir (36) préca/non
	Insertion suspendue ou en démarche de formation	Groupe 3 Maguy (3) bif/EV Natacha (18) bif/EV Lionel (34) bif/EV	Groupe 6 Claire (22) bif/EV Cindy (42) occ/PA Hawa (45) occ/PA	Groupe 9 Erika (2) préca/EV Stéphanie (13) occ Thomas (40) préca/INC

NB. Après chaque prénom figurent :

- le numéro de classement ;
- le critère de classement de l’équipe de Lille : occupation (occ), bifurcation (bif), professionnalisation (prof), précarisation (préca), stabilisation (stab) ;
- la variété des postures vis-à-vis d’une formation qualifiante différée : engagé volontaire (EV), volontaire frustré (VF), pas aujourd’hui/demain peut-être (PA), incertain (INC), non.

L’étude du tableau ci-dessus conduit à l’identification de quatre grands types d’ancrage professionnel, selon que les jeunes sont ancrés ou non dans un domaine professionnel et selon leur intégration dans le marché du travail.

1. Les jeunes ancrés dans un domaine professionnel (groupes 1 et 2)

Parmi les jeunes enquêtés, un certain nombre parvient à surmonter le handicap que constitue l'absence de diplôme pour réussir leur intégration professionnelle. Au cœur de ce processus, se trouvent la formulation et la mise en œuvre d'un projet professionnel. Les exemples présentés ci-dessous montrent à quel point le système d'orientation scolaire est souvent vécu difficilement par ces jeunes et comment la formulation d'un projet professionnel est si laborieuse mais déterminante pour faciliter l'accès à l'emploi. Par contre, l'accès à l'emploi a pu permettre la stabilisation sur un projet.

Au sein de cette population de jeunes professionnalisés ancrés dans un domaine professionnel, il faut distinguer deux groupes :

- ceux qui ont accumulé des compétences dans un secteur d'activité et qui parviennent à se stabiliser dans ce secteur : ils sont en général dans la continuité de leur projet initial,
- et ceux pour qui le projet professionnel est également bien engagé, mais qui sont confrontés à la précarité dans l'emploi.

Groupe 1 : Stabilité dans l'emploi et cap professionnel défini et atteint

Les jeunes de ce groupe ont réussi leur intégration professionnelle. Ils occupent un emploi relativement stable dans un secteur professionnel qui correspond à leur projet. Cet ancrage est dû, le plus souvent, à un minimum de qualification. Il peut résulter d'un processus inscrit aussi bien en continuité qu'en rupture avec le choix d'orientation initiale. Cependant, dans tous les cas, la probabilité de changer de métier ou de secteur est minimisée. Précisons quelques éléments clés de leur ancrage professionnel.

Mickaël a mis longtemps pour surmonter sa déception de ne pas avoir été admis en BEP dans la spécialité de son choix (Carrières sanitaires et sociales). Après quatre années de travail en intérim, il saisit une opportunité pour préparer le CAP Boucherie en apprentissage, puis il parvient à travailler dans ce secteur. Pour lui, il s'agit d'un changement d'orientation professionnelle entrepris sous l'impulsion du réseau familial.

Sabrina s'appuie sur le stage de vente réalisé au cours de la classe de troisième d'insertion qui a suscité son intérêt pour sillonner la France et trouver un emploi qui lui convienne et se stabiliser. C'est donc dans une grande continuité qu'elle réalise son intégration professionnelle ; elle n'est pas fermée à la formation : *« Je ne suis pas une intellectuelle », dit-elle. « Il faut que je gagne ma vie. Mais je sais, même si j'ai de l'expérience professionnelle, que j'aurai toujours à apprendre. »*

Aldéric pense avoir raté de son fait son orientation scolaire. Après une année passée à ne rien faire, il reprend des études et présente en candidat libre le BEP Équipement technique-énergie, puis le bac professionnel Énergétique en alternance. Aujourd'hui, il est employé comme plombier-chauffagiste dans une mairie. Sa persévérance lui a permis d'aboutir.

Audrey, qui a échoué deux fois à l'examen du BEP Élevage canin, finit par trouver un emploi de vendeuse dans une boutique de cadeaux, établissement où elle évolue petit à petit jusqu'à devenir responsable du magasin. Le passage d'écolière à demandeur d'emploi fut un choc pour elle, mais les stages du BEP lui ont donné le goût du travail. D'abord hésitante devant la proposition de travailler comme vendeuse, elle a acquis une reconnaissance de son employeur au point d'être appelée à porter la responsabilité du magasin. Elle n'est pas fermée à une formation qualifiante, mais elle a encore beaucoup de chemin à faire pour s'y décider.

Laurent (B) est l'exemple d'un jeune qui, après avoir subi son orientation scolaire, a pu rebondir et finalement parvenir à mettre en œuvre son projet initial dans la vente, grâce à un contrat de qualification qu'il a obtenu après de multiples démarches. Il occupe maintenant un poste d'agent commercial de pièces automobiles.

Pascal, ayant échoué à l'examen du BEP Électrotechnique, n'est pas parvenu à obtenir un contrat de qualification pour concourir au même diplôme. Il s'est replié sur un emploi-jeune qu'il a occupé pendant quatre années avant d'obtenir un poste de mécanicien-électricien automobile dans la fonction publique territoriale.

Pour ces six jeunes, six années après leur sortie du système éducatif, le processus d'insertion a réellement abouti à un ancrage professionnel dans un secteur d'activité qui leur convient. Leur insertion est assurée. Les ressorts de ce succès sont multiples. L'amorce d'une formation professionnelle pendant le temps scolaire est loin d'être le seul atout, bien qu'il ait joué pour certains un rôle stimulant. La motivation constitue un élément déterminant. L'enquête montre que des jeunes non qualifiés parviennent également à s'insérer dans une activité qui les motive. Différents facteurs contribuent à ce résultat : la détermination et la motivation de ces jeunes, leur capacité d'adaptation et de réactivité, le choix des secteurs concernés relativement ouverts à l'embauche ou perçus comme autorisant un parcours crédible d'insertion. On notera que ces jeunes font peu appel à leur environnement institutionnel pour s'orienter, mais qu'ils se déterminent relativement par eux-mêmes. Certes, ces jeunes n'ont pas toujours été autonomes. Il s'agit de leur représentation actuelle de leur situation, qui les incite à se considérer acteurs de leur trajectoire. Enfin, il faut remarquer que les jeunes femmes de ce groupe témoignent de démarches actives sur le marché du travail, ayant trouvé des appuis plutôt familiaux qu'institutionnels. Vis-à-vis de l'école, elles n'ont pas trop de mauvais souvenirs ou de jugements négatifs. Elles regrettent de ne pouvoir disposer d'un niveau de formation plus élevé. Elles y remédient en engageant des démarches d'insertion en continuité avec leurs études initiales.

Groupe 2 : Précarité dans l'emploi et cap professionnel défini et atteint

Pour ces jeunes, on peut aussi parler d'ancrage professionnel, au sens où ils ont identifié un métier ou un type de métier qui leur convient et qu'ils envisagent, pour le moment en tout cas, de poursuivre. Toutefois, leur situation professionnelle est précaire. Cela s'explique en partie parce que ce sont des métiers peu ou pas qualifiés, ou parce que les jeunes concernés ont subi un coup du sort et n'ont pas encore rebondi. Bien qu'ils aient trouvé ce qu'ils souhaitent faire, la précarité de leur insertion limite leur ancrage professionnel dans la mesure où elle peut les obliger à accepter d'autres types d'activité qui leur plaisent moins. Par ailleurs, la notion d'épanouissement dans un métier peu ou pas qualifié est ambiguë. Pour certains d'entre eux, on peut se demander si ce n'est pas une simple résignation à leur sort qui les conduit à dire que leur travail leur plaît.

Illustrons cette situation par quelques exemples.

Après avoir quitté la classe de troisième d'insertion, Jimmy a connu un parcours assez sinueux (emplois intérimaires dans la vente, la menuiserie, l'éducation surveillée...), avant de signer récemment un contrat de qualification pour préparer un bac professionnel d'Animateur musical et scénique : un secteur d'activité qu'il fréquente déjà depuis longtemps et donc où ses chances d'insertion sont élevées. Cette orientation contribue à lui faire reconnaître l'importance de la formation professionnelle.

Kamel a repris le camion de pizza de son frère depuis qu'il est sorti de l'école, mais il n'arrive toujours pas à en vivre correctement. Il cherche à compléter ses ressources financières (particulièrement en hiver) par des petites missions d'intérim, mais cela ne remet pas en cause son insertion dans le commerce : « *On a ça dans le sang dans la famille* », dit-il.

C'est à la suite d'un échec au CAP Boulangerie, où les conditions d'apprentissage étaient difficiles, que Sébastien se tourne vers l'intérim pour des missions dans le secteur de l'automobile, qui lui convient mais où il n'occupe que des postes non qualifiés. Il ressent bien le besoin de se former, mais des questions financières bloquent son engagement.

Au départ, Christelle est découragée et très abattue par un double échec au CAP Coiffure et reste près de trois ans au chômage ne sachant pas quoi faire. Puis, dans un sursaut, elle présente et réussit le CAP Petite Enfance et un concours pour travailler dans une crèche en même temps qu'elle occupe un emploi-jeune. Actuellement, elle est en attente de poste de travail et largement démotivée, car tous ses efforts n'ont servi à rien : après cette réorientation, elle a de nouveau l'impression d'avoir perdu son temps.

Djamila, qui échoue à l'examen du CAP Vente, n'est pas motivée pour redoubler et décide de chercher du travail. Enchaînant de multiples missions dans la vente, elle devient, pour ainsi dire, « intérimaire professionnelle ». Pour elle, « *dans la recherche classique d'emploi, les réponses sont trop longues à venir. Avec l'intérim, c'est plus facile. On amène son CV et on explique son parcours* ». Elle sait aussi « *mobiliser les gens* ». Mais cette capacité ne lui épargne pas cette situation actuelle de précarité.

Valérie ne parvient à se maintenir dans le secteur de sa spécialité d'origine (employée de bureau) que grâce à de multiples aides (PAIO, programme TRACE, CES). La précarité de sa situation professionnelle ne lui permet pas d'envisager clairement son avenir.

Pour tous les jeunes de ce groupe, l'ancrage professionnel est bien réel : ils ont eu l'occasion de définir leur projet professionnel et de l'expérimenter dans un secteur d'activité précis à un moment donné de leur parcours. Mais le marché du travail qu'ils affrontent ne leur fournit pas la même assurance dont bénéficient les jeunes du groupe précédent. De ce fait, leur intégration demeure incertaine. Ce serait donc surtout du côté de la recherche d'emploi qu'une aide supplémentaire leur serait nécessaire.

2. Les jeunes engagés dans une réorientation professionnelle (groupes 3, 4 et 5)

Il s'agit de jeunes qui ne sont pas encore arrivés là où ils le souhaiteraient, mais qui ont une vision relativement précise de ce vers quoi ils veulent aller et qui ont défini les moyens pour y parvenir. Trois groupes de jeunes présentés dans le tableau ci-dessus correspondent à cette démarche, mais ils présentent chacun des situations bien spécifiques.

Groupe 3 : Insertion suspendue par une démarche de formation et cap professionnel défini

Trois jeunes sont engagés dans une démarche spécifique telle que, depuis leur sortie de l'école, la formation professionnelle revêt plus d'importance que la recherche immédiate d'emploi. En effet, mises à part quelques brèves expériences professionnelles, on ne peut pas dire que ces jeunes ont vraiment travaillé. Ayant souvent pris du retard scolaire pour des problèmes personnels ou médicaux, ils comptent sur cette formation pour progresser. Leur probabilité de réussir est grande car ils ont un projet professionnel et des ressources pour le mener à bien.

Il y a Lionel qui s'est découvert une passion pour l'informatique. Il achève un diplôme de niveau IV, et a de bonnes perspectives d'insertion immédiate. En effet, il termine un stage dans lequel il a pu avoir des responsabilités du fait qu'il avait déjà travaillé dans ce domaine avant sa formation et il pense qu'il sera embauché à l'issue de sa formation. Il envisage, dans quelques années, de reprendre une formation de niveau III dans le même domaine.

Maguy a un parcours plus sinueux, tiré par un projet de travail dans la couture. Après plusieurs tentatives de formation (CAP en apprentissage sans parvenir à trouver de maître d'apprentissage, CAP Textile option pressing par apprentissage qu'elle obtient), elle poursuit maintenant une nouvelle formation textile dans le cadre d'un contrat de qualification. Elle manifeste une certaine difficulté à stabiliser ses choix.

Natacha, souffrant d'un handicap physique, accumule des retards scolaires, mais poursuit son projet de se former pour l'animation dans le cadre d'associations pour handicapés. Si elle considère la formation comme un atout (« *tant qu'on peut apprendre, il faut apprendre* », dit-elle), elle n'a pas apprécié cependant son retour en formation pour préparer le BEP Carrières sanitaires et sociales organisé de façon trop scolaire.

Dans ce groupe, le choix professionnel constitue un point d'ancrage fort qui fixe et soutient la motivation qui anime ces jeunes, tandis que la formation professionnelle est le vecteur qu'ils utilisent pour progresser. Cette démarche devrait donner des résultats favorables, mais, faute d'encadrement suffisant ou du fait d'une trop grande part d'errance, elle apparaît bien longue et coûteuse en démarches.

Groupe 4 : Stabilité dans l'emploi et cap professionnel en cours de (re)définition et non atteint

Pour ces jeunes, bien insérés actuellement (ils occupent un emploi stable), on ne peut pas vraiment dire que leur ancrage professionnel soit acquis, dans la mesure où la probabilité n'est pas négligeable que dans quelques années ils occupent un autre métier. Leur emploi actuel présente certes des avantages indéniables tels que la stabilité, un salaire assuré, la facilité ou une bonne ambiance et il leur convient pour le moment, mais il ne leur garantira vraisemblablement pas un épanouissement professionnel à long terme. Cela est lié en grande partie au fait que les postes ne sont pas suffisamment qualifiés. L'obligation, la nécessité de trouver un emploi pour gagner sa vie paraissent la première urgence. Le plus souvent, jusqu'à présent, ils n'ont pas eu la possibilité ou ils n'ont pas pris le temps d'envisager leur avenir professionnel et donc d'examiner les ressources qu'offre la formation professionnelle.

Jérémy est sorti de l'école à la fin de la classe de cinquième après avoir subi des retards importants. Pendant cinq ans, ses démarches d'insertion relèvent du « parcours du combattant ». Puis il finit par trouver un emploi stable comme cariste. Mais son souhait à plus long terme serait d'obtenir une formation en informatique.

Après avoir quitté le système éducatif où il était en CPPA, Mehmet a su tirer parti de l'intérim pour se former (cariste, maintenance des systèmes mécaniques automatisés avec l'AFPA). Ceci lui a permis de trouver un emploi stable en maintenance et manutention. Mais il rêve de devenir agent de police.

Après un contrat de qualification d'assembleur-monteur, Cédric obtient un CDI dans ce domaine. Mais aujourd'hui, il en est lassé et souhaite devenir ingénieur du son. Il s'est renseigné sur les possibilités de formation, mais il ne souhaite pas abandonner son emploi actuel stable qui lui assure une sécurité.

Laurent (P) a quitté l'école après avoir échoué l'examen du CAP Maintenance, puis il s'est engagé dans une succession de missions d'intérim, avant de trouver l'emploi actuel de travail de nuit dans un centre de tri. Après une situation professionnelle conduite au jour le jour, il profite de cette relative stabilité acquise et attend pour penser à s'orienter vers autre chose.

Sophie, qui voulait travailler dans la coiffure, a dû s'orienter vers la confection à la suite de pressions familiales. C'est une situation relativement stable « *qui l'occupe en attendant d'élever ses enfants* » (comme elle dit), mais qui ne la satisfait pas. Elle ne souhaite pas non plus se former.

La dynamique d'insertion portée par ces jeunes s'appuie à la fois sur une démarche effective et réaliste de recherche active de travail qui aboutit le plus souvent à une certaine stabilité dans l'emploi. Mais cette situation, le plus souvent, ne correspond pas au projet professionnel qu'ils ont eux-mêmes formulé et auquel ils adhèrent. Leur emploi actuel correspond avant tout à une occupation pour vivre. Leur intégration demeure donc laborieuse. C'est pourquoi ils expriment un espoir de possibilité de changement d'activité qui parfois les motive et les mobilise dès maintenant. Cependant, parce que ce changement est perçu et présenté comme souvent assez radical, on pressent que l'initiative seule de ces jeunes ne pourra parvenir à l'opérer. Il ne se produira vraisemblablement que si des opportunités, des aides ou une forte nécessité se font jour.

Groupe 5 : Précarité dans l'emploi et cap professionnel défini et non atteint

Certains jeunes manifestent une capacité à accepter une insertion précaire, parfois pendant des années, avec la conviction qu'il s'agit d'une situation d'attente et qu'ils pourront un jour réaliser leur projet professionnel.

Séma est l'exemple d'une jeune femme qui aurait dû pouvoir bénéficier d'une formation qualifiante différée. En effet, marquée par une immigration récente, elle a subi des retards et des handicaps scolaires (sans compter le poids familial et social) qui ont freiné ses ambitions. Or, très tôt, elle formule le projet bien défini de devenir esthéticienne. Mais, sans une formation de remise à niveau et une aide financière pour intégrer une école spécialisée, elle ne peut réaliser son objectif. Ainsi, depuis 1998, elle subit l'alternance de l'inactivité, des emplois précaires et du chômage. Néanmoins sa détermination professionnelle demeure intacte et s'inscrit toujours dans une logique de formation : « *J'ai mis dans ma tête : un de ces jours, je ferai ce métier-là* » dit-elle.

Il y a Frédéric, qui s'est découvert à la sortie de l'école une passion pour la musique, et qui a décidé de reprendre des études longues dans ce domaine, qu'il finance en travaillant ; ce qui l'oblige à les interrompre pour des périodes importantes. Il a actuellement fait deux ans sur les cinq années du cursus, mais « *quand on veut, on y arrive* » dit-il.

Il y a aussi Fouad, qui, après avoir fait des travaux industriels sous-qualifiés, dévalorisant pour lui, est en attente d'une place pour une formation de conducteur de bus.

Sabrina, qui a quitté l'école après avoir redoublé une classe de 1^{ère} STT, a dû abandonner le processus de préparation du baccalauréat par correspondance pour des raisons financières. Depuis cette époque, elle travaille en usine sur la base de missions d'intérim, situation bien sûr très précaire mais qui perdure. Elle n'exclut pas de revenir à son projet professionnel initial de travail dans la comptabilité, mais des stages même indemnisés lui permettraient-ils d'affronter sur ce terrain le marché du travail ?

Ryad trouve, directement après sa sortie de l'école, en même temps qu'un emploi dans une usine comme conducteur et maintenance de machines automatisés, son premier épanouissement dans la vie : c'est à l'usine qu'il apprend la vie, le bien et le mal, la solidarité, qu'il se retrouve en fait (« *je n'étais pas dans le droit chemin auparavant* »), tant et si bien que même les jours fériés, il aurait voulu aller travailler. Malheureusement, ses anciennes fautes le rattrapent, il fait de la prison puis de nombreuses missions d'intérim. Actuellement il est au chômage.

Marie-Noëlle, après l'abandon du CAP Bio-services qui ne lui convenait pas, n'a obtenu que de courts contrats de travail. Actuellement au chômage, elle déclare savoir ce qu'elle veut (travailler comme ATSEM avec les enfants), mais ne pas y parvenir : « *Comment obtenir la formation qui y prépare ?* »

Tous les jeunes de ce groupe sont en situation professionnelle précaire (intérim, chômage ou inactivité). L'essentiel de leur dynamique est porté par un projet professionnel tout autre, dont la mise en œuvre implique en général de la formation. Ils sont donc dans une situation d'intégration disqualifiante. Mais paradoxalement, ils expriment des dispositions très différentes vis-à-vis d'une proposition de formation qualifiante différée. Sans doute celle-ci vient-elle un peu tard dans leur parcours. On peut faire l'hypothèse qu'une proposition semblable formulée à leur égard quelques années plus tôt aurait reçu leur agrément.

3. Les jeunes confrontés au chômage ou sur des postes de travail non satisfaisants (groupes 7 et 8)

D'autres jeunes connaissent la même situation professionnelle incertaine, faite d'alternance de missions d'intérim, de CDI et de chômage sur des postes de travail non qualifiés ou aux conditions difficiles. Mais, en plus, à la différence des jeunes des groupes précédents, ils n'ont pas encore mis le cap sur un domaine professionnel précis. Pour eux, il est clair que leur parcours n'a pas abouti.

Groupe 7 : Stabilité dans l'emploi sans cap professionnel défini

Des ennuis familiaux ont sans doute empêché Cyril de poursuivre et de réussir le BEP où il était inscrit. Après avoir suivi une formation de maître chien, à laquelle il n'a pas donné suite, depuis cinq ans, il n'a fait que des missions d'intérim dans le bâtiment comme manœuvre, pour aboutir actuellement au travail de chargement d'une grue dans une grande entreprise.

Éric, orienté vers un BEP Maçonnerie qu'il a raté à deux reprises, déclare qu'il « *ne savait pas ce qu'il voulait faire* ». Il a ensuite une trajectoire faite d'alternance d'emplois intérimaires, de chômage et d'errance. Puis il obtient un emploi stable de « manager adjoint » dans une station d'essence.

Ces jeunes, qui ont choisi délibérément ou subi une scolarité relativement courte, reconnaissent maintenant assez volontiers l'importance et la nécessité de la formation professionnelle pour accéder à l'emploi. Mais ils constatent que celle-ci n'est pas toujours aisément accessible et qu'elle suppose que l'on ait fait le choix d'un projet professionnel.

Groupe 8 : Précarité dans l'emploi sans cap professionnel défini

Les jeunes de ce groupe occupent ou cherchent des postes peu qualifiés, dans lesquels ils ne s'épanouissent pas et souffrent en outre d'une insertion précaire. Ils se sentent d'autant plus mal qu'ils n'acceptent pas cette situation, la ressentent comme indigne d'eux. Ils ont cependant l'espoir de trouver une meilleure situation un jour, mais n'ont actuellement aucun projet précis, n'entrevoient encore rien pour en sortir. On trouve pourtant dans cette catégorie des jeunes qui avaient des ambitions.

Mohamed de la région lyonnaise, qui avait des centres d'intérêt forts (sport, dessin), ne voulait pas être orienté en STI. De fait, il rate son bac STI, quitte l'école sans diplôme, alors qu'il aurait pu faire un BTS. Par la suite, il occupe des emplois dévalorisés. Il est actuellement en intérim dans l'électricité, mais il vit encore « *dans ses rêves* » (c'est lui qui le dit). Ses rêves tournent autour du sport, mais il ne voit pas comment il pourrait s'insérer dans ce secteur. Il cherche donc des formations, dans n'importe quel domaine ; il ne sait pas encore lequel.

Il y a également Jérôme de la région lilloise, qui après s'être inséré pendant de longues années dans le bâtiment, souhaite arrêter (pour des problèmes physiques) et se réorienter dans la mécanique moto, secteur dans lequel il essaie de trouver une formation, mais son projet est encore bien ténu et fragile.

José, lui, est disposé à faire tout type de travail manuel ; il est « *bon pour cela et uniquement pour cela* », dit-il. Il sait plus ou moins tout faire dans le bâtiment. Il suffit qu'on lui montre une fois et c'est bon. Malheureusement, il se heurte au manque de travail dans la région du Nord.

Fabrice, qui a abandonné un CAP Menuiserie, a bénéficié d'un CES pendant un an dans le secteur du bâtiment, puis il est devenu intérimaire. Un accident l'a immobilisé plusieurs années et depuis, il ne parvient pas à retrouver un emploi. Il envisage une formation post-initiale comme un dernier recours.

Il y a également Laurent de la région grenobloise, en révolte contre la société et l'exploitation par les entreprises, dont les diverses tentatives ont jusqu'ici échoué, et qui ne sait pas aujourd'hui où il va.

Fabien, de la région lilloise, travaille en intérim, mais se retrouve souvent au chômage. Il vit très mal ces périodes. Placé sur des postes non qualifiés, il estime qu'il a toutes les capacités nécessaires pour les tenir correctement et il n'envisage aucune action à entreprendre (ni formation, ni réorientation, ni mobilité). Il attend que le travail vienne.

Jacques a enregistré l'échec à deux BEP successifs. Sur le marché du travail, il ne connaît que des missions d'intérim (manutention, préparateur de commande...). Consultant l'ANPE, la mission locale, il ne parvient pas à trouver l'aide nécessaire, si bien qu'il a une vision négative de son avenir professionnel.

Mounir, de la région parisienne, actuellement au chômage, cherche un emploi stable (par l'intermédiaire de l'intérim : l'entreprise qui l'emploie attend le délai légal pour le réembaucher) pour pouvoir faire des économies qui lui permettront de se mettre à son compte plus tard dans un métier (la réparation automobile), qu'il exerce pour le moment au noir.

Tous les jeunes de ce groupe ont pour points communs d'une part le fait de ne pas avoir pu faire émerger un projet professionnel, d'autre part le fait de ne plus accepter leur situation actuelle. C'est au cœur de cette dualité que se développe chez eux, avec plus ou moins d'intensité, l'espoir de pouvoir changer un jour de situation et de sortir de la précarité.

Cependant, ne se satisfaisant pas de cette précarité, la plupart des jeunes de ce groupe trouvent encore dans leurs « rêves » une force pour envisager un changement. Le décryptage de leurs recherches montre qu'ils ne parviendront à s'insérer qu'avec l'appui de conseillers pour s'orienter vers une formation qualifiante. Ils se distinguent de la catégorie précédente dans le sens où ils n'ont et n'envisagent pas d'autres choix que de demeurer dans leur situation présente. Ils subissent une insertion professionnelle médiocre, un métier déplaisant, qui ne leur apporte rien. La seule chose qu'ils espèrent, c'est d'obtenir un jour un poste stable.

4. Quelques jeunes en situation d'attente (groupes 6 et 9)

La situation d'insertion suspendue apparaît plus spécifiquement liée aux femmes, à cause des maternités et du congé parental. Cependant, elle peut concerner aussi des hommes du fait d'une situation exceptionnelle. Pourquoi ces jeunes sont-ils passés à côté des « mesures » (actions de mobilisation, de préqualification...) ? Ici, il paraît plus difficile de voir des solutions. Sans doute, s'agit-il de leur proposer quelque chose qui les motive : un référent pour l'insertion par l'économie pour travailler et se construire ? Ces jeunes ne sont pas hostiles au travail. Mais ils ne valorisent pas leurs études ou ne savent pas en tirer.

Groupe 6 : Insertion suspendue et cap professionnel défini mais non atteint

Claire, après avoir quitté l'école en classe de seconde, reprend puis interrompt plusieurs fois ses études. De nombreux aléas marquent sa quête quasi-impossible de devenir médecin. Au moment de l'enquête, elle était inscrite en première année d'université.

Cindy est actuellement en congé parental. Engagée dans un BEP Comptabilité qu'elle n'a pas obtenu, elle se plaint d'avoir été mal orientée. Par la suite, elle n'a obtenu que des missions d'intérim dans le secteur de la vente, « *un secteur qui ne nécessite pas de qualification particulière* » dit-elle. Après son congé parental, elle désire s'orienter vers le secteur de la Petite Enfance.

Hawa a cherché à compenser l'absence de diplôme (échec au BEP Secrétariat) par l'acquisition d'expérience professionnelle en accumulant les contrats de travail dans les domaines de la vente et du nettoyage. Un déménagement et une installation en couple lui ont fait suspendre ses recherches d'emploi. Par la suite, elle souhaite être conseillère téléphonique, métier qu'elle a déjà exercé.

De fait, les trois femmes qui composent ce groupe témoignent à la fois de détermination et de réactivité, qui leur offrent la capacité de rebondir devant les situations et donc de pouvoir un peu les dominer. Mais dans le même temps, leur parcours laisse apparaître une certaine attitude dilettante : la nécessité de devoir travailler ne pèse pas sur elles de la même manière que pour d'autres jeunes femmes enquêtées.

Toutes les trois ont eu des expériences professionnelles parfois loin de leur projet initial, mais celui-ci paraît s'affermir au moment où elles suspendent leur insertion et donc pouvoir constituer un levier lorsqu'elles reprendront pied sur le marché du travail : Claire dans la médecine, Cindy dans la petite enfance et Hawa dans le conseil téléphonique. Néanmoins, pour l'heure, elles ne disposent pas de qualification dans ces domaines.

Groupe 9 : Insertion suspendue sans cap professionnel défini

Les deux femmes, qui composent ce groupe, témoignent de parcours d'insertion assez erratiques. Mais s'agit-il de parcours si exceptionnels ? Tandis que le jeune homme classé également dans ce groupe tente de s'appuyer sur son handicap pour engager son intégration professionnelle.

Erika, qui a arrêté ses études en classe de troisième d'insertion de son plein gré (« *Je n'étais pas faite pour l'école* », dit-elle), n'a cessé de rebondir d'une situation sur l'autre. Elle rompt un contrat aidé de travail dans une crèche proposé par la mission locale : « *J'aime les enfants, mais le milieu ne me plaisait pas* ». Puis elle cesse de travailler en grande surface, « *parce que c'est stressant* ». Relancée par la mission locale vers une formation au BEP Carrières sanitaires et sociales, elle abandonne en fin de première année. Elle reprend des missions d'intérim en grande surface. Actuellement, elle conduit un bilan de son parcours avec l'ANPE.

Stéphanie, en congé parental, a eu des expériences professionnelles parfois loin de son projet initial (l'animation), mais celui-ci paraît s'affermir au moment où elle suspend son insertion et donc pourrait constituer un levier lorsqu'elle reprendra pied sur le marché du travail.

Thomas souffre d'une dyslexie handicapante, laquelle l'a empêché jusqu'ici de travailler réellement, mais il veut y arriver, montrer aux autres et à lui-même de quoi il est capable ; à terme, monter une entreprise qui viendrait en aide aux jeunes handicapés dans un secteur qu'il affectionne, qu'il a découvert avec son père : le jardinage.

Le processus de réorientation qui est en cours pour ces trois jeunes participe à l'élaboration d'une attitude réaliste, d'une capacité à mieux apprécier avec justesse une situation et à relier un objectif avec des moyens. Dans les trois cas, les personnes concernées semblent partie prenante. On ne peut que regretter que ce processus n'ait pas pu s'engager plus tôt.

CÉREQ
Dépôt légal 4^e trimestre 2007

Imprimé par le Céreq
Marseille

RAPPORTS ET ECHANGES SUR LES LIENS EMPLOI-FORMATION

ISBN : 978-2-11-096903-3
ISSN : 1763-6213

18 €

Céreq

CENTRE D'ÉTUDES ET DE RECHERCHES SUR LES QUALIFICATIONS

10, place de la Joliette, BP 21321, 13567 Marseille cedex 02
Tél. 04 91 13 28 28 - Fax 04 91 13 28 80

www.cereq.fr