



HAL
open science

Les jeunes sans diplôme en formation : l'instabilité au cœur des parcours

Pierre-Yves Bernard, Marie David, Benjamin Denecheau, Valérie Gosseaume

► To cite this version:

Pierre-Yves Bernard, Marie David, Benjamin Denecheau, Valérie Gosseaume. Les jeunes sans diplôme en formation : l'instabilité au cœur des parcours. Benjamin Denecheau; Gérald Houdeville; Caroline Mazaud. À l'école de l'autonomie. Épreuves et enjeux des dispositifs de deuxième chance. Paris : L'Harmattan, pp. 83-156., 2015, 978-2-343-07099-5. halshs-01896984

HAL Id: halshs-01896984

<https://shs.hal.science/halshs-01896984v1>

Submitted on 1 Apr 2023

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

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



Distributed under a Creative Commons Attribution - NonCommercial - NoDerivatives 4.0 International License

Chapitre III

Jeunes sans diplôme : l'instabilité au cœur des parcours

Pierre-Yves BERNARD,

Mary DAVID,

Benjamin DENECHÉAU,

Valérie GOSSEAUME

Les jeunes accueillis dans les dispositifs étudiés le sont en vertu de catégorisations institutionnelles. Celles-ci n'ont aucun caractère absolu et varient en fonction des politiques publiques et des définitions des problèmes qu'elles visent : « les jeunes non qualifiés », « les sortants sans diplôme », « les décrocheurs ». Malgré ces étiquettes, l'étude des trajectoires et des situations des jeunes montre leur hétérogénéité, tout en faisant apparaître une précarité commune, à des degrés et dans des contextes divers. Nous nous emploierons dans ce chapitre à affiner les connaissances sur ces jeunes qui s'orientent et sont orientés vers ces dispositifs¹.

Les catégorisations ici visées ont été construites progressivement en France depuis les années 1970 autour de la question de l'insertion professionnelle et sociale de la jeunesse, comme l'a montré le chapitre I. Elles s'appuient principalement sur un faible niveau de qualification et/ou sur un parcours scolaire inachevé, considérés comme autant d'obstacles à l'accès à l'emploi et comme facteurs d'exclusion sociale. Les organismes qui ont fait l'objet des différentes enquêtes présentées dans cet ouvrage utilisent explicitement ces catégorisations. Leurs sites internet présentent ainsi leur mission : accueillir des jeunes « sans emploi ... sans diplôme ni qualification » (site d'une école de la deuxième chance)². La tentation est alors grande d'identifier le public accueilli et le public cible, de considérer par exemple que les jeunes des écoles de la deuxième chance (E2C) sont représentatifs d'un ensemble homogène constitué des jeunes « sans diplôme ni qualification ».

¹ Ce chapitre repose essentiellement sur l'enquête menée auprès d'une école de la deuxième chance. Le matériau utilisé est constitué par les données administratives recueillies auprès de cet établissement et par les entretiens réalisés auprès des jeunes accueillis dans ce dispositif. Pour plus de détail sur ce dispositif et sur les données récoltées, le lecteur pourra se référer à l'encadré méthodologique, en introduction de cet ouvrage, p. 13.

² C'est ainsi que le site du réseau de ces établissements présente leur objectif premier (<http://www.reseau-e2c.fr>, consulté le 24 mars 2015), par ailleurs, une consultation sur les sites d'école de la deuxième chance donne à voir une présentation similaire (<http://www.e2c-tours.org/index.php?page=presentation>), le terme de « sans emploi » n'étant pas souvent repris (<http://www.er2c-mip.com/?L-ecole-Pourquoi-noir-Pour-qui>). Notons d'ailleurs que le site internet de l'Etablissement public d'insertion de la défense [EPIDE], dispositif qui sera analysé dans le chapitre IV, présente ses missions de façon similaire : accueillir des jeunes « en difficulté ... sans qualification professionnelle et sans emploi ; en situation de retard ou d'échec scolaire, voire en risque de marginalisation » (<http://www.epide.fr/a-propos-de-lepide/notre-mission/>, consulté le 24 mars 2015).

Cette identification est illusoire. En effet les publics définis par des catégories institutionnelles sont hétérogènes. Ils ne le sont pas seulement par la diversité des parcours et des situations menant à la rupture scolaire. Ils le sont également et surtout par la diversité des ressources dont disposent les individus³. L'interruption de la formation initiale avant d'avoir obtenu une qualification n'a pas le même sens selon qu'on est pris en charge ou non par ses parents, selon la situation professionnelle de ces derniers ou selon les opportunités offertes par le marché local du travail. Cette hétérogénéité se retrouve également en termes de niveaux de formation. La catégorie « sans qualification » par exemple occulte des inégalités de parcours, notamment selon qu'une formation professionnelle ait été entamée ou non, et ces inégalités ont un effet sur les parcours ultérieurs⁴.

De cette hétérogénéité résulte la possibilité que le public accueilli puisse être différent du public cible. Comme l'ont souligné Caroline Mazaud et Sylvie Morel dans le chapitre précédent, les dispositifs d'insertion ont tendance à opérer une sélection des publics en choisissant les individus qui sont supposés être les mieux à même de suivre une formation ou d'occuper un emploi dans le cas des contrats aidés. Ce phénomène a été observé dès la mise en place des politiques d'insertion, ce qui a parfois abouti à dévoyer certaines mesures par rapport à leurs objectifs initiaux⁵. La tendance à sélectionner est d'autant plus forte que les dispositifs sont soumis à des obligations de résultats⁶. La sélection est le plus souvent fondée sur des critères comportementaux, tels que la motivation ou l'engagement, largement dépendants de ressources culturelles et sociales ; le chapitre IV portant sur l'EPIDE, un autre dispositif que celui dont il est question dans ce chapitre, le montrera aussi. Cette sélection aboutit ainsi à éliminer de facto les individus les moins bien dotés. D'une manière générale les dispositifs d'insertion n'accueillent qu'une faible part des personnes concernées par le problème qu'ils sont censés traiter. Cependant, la sélection opérée par les organismes n'est pas le seul facteur de non recours. Les inégalités territoriales de l'offre peuvent également exclure une partie du public quand celui-ci réside dans des territoires éloignés des lieux de formation. C'est le cas notamment dans les zones rurales⁷. Enfin, on ne peut considérer les jeunes accueillis comme des objets passifs entièrement déterminés par des prescriptions et des procédures de sélection institutionnelles. Ce sont des sujets, avec des logiques d'action et d'engagement qu'il importe de prendre en compte dans l'analyse. On peut ainsi comprendre en quoi l'offre de formation proposée par un dispositif peut rencontrer ou non les attentes des jeunes concernés⁸. Bien sûr, logiques institutionnelles et logiques individuelles interagissent et se transforment dans les interactions, ce qui ouvre la possibilité d'un certain formatage des individus par l'institution, formatage du reste explicitement visé par les professionnels de l'insertion⁹. Mais on ne peut pas non plus exclure l'hypothèse inverse, celle de l'échec du dispositif à maintenir une relation avec

³ Pierre-Yves Bernard, Christophe Michaut, « La Mission Générale d'Insertion de l'Education nationale : des publics hétérogènes, une mission d'insertion ? », *Recherches en Education*, n°1, p.43-50, 2006.

⁴ Marie Céline Gasquet, « Les jeunes sans qualification. Un groupe hétérogène, des parcours d'insertion divers », *CEREQ-Bref*, n°202, 2003.

⁵ Anne-Lise Aucouturier, Didier Gélot, « Les dispositifs pour l'emploi et les jeunes sortant de scolarité : une utilisation massive, des trajectoires diversifiées », *Economie et Statistique*, n°227-278, p.75-93, 1994.

⁶ Cf. chapitre II.

⁷ Thierry Berthet, Stéphanie Dechezelles, Rodolphe Gouin, Valérie Simon, « La place des dynamiques territoriales dans la régulation de l'orientation scolaire », *Formation emploi*, n° 109, p.37-52, 2010.

⁸ C'est un aspect que développe également le chapitre IV

⁹ Xavier Zunigo, *La prise en charge du chômage des jeunes*, Bellecombe-en-Bauges, Editions du Croquant, 2013.

le jeune ou encore celle de la réduction de cette relation à une activité purement occupationnelle¹⁰. En résumé, les publics accueillis ne se définissent fondamentalement pas par un problème, par exemple la non qualification, mais dans un rapport à l'institution. Dans ce rapport entre en compte bien sûr le problème, non pas *in abstracto*, mais tel qu'il est défini par l'interaction entre public et institution ou plutôt entre les individus singuliers et les professionnels de l'institution. Mais d'autres éléments entrent également en compte dans ce rapport : l'inscription territoriale du dispositif et les attentes des jeunes.

C'est dans ce cadre que nous nous proposons de présenter les trajectoires suivies par les jeunes avant leur entrée dans des dispositifs de formation. Il ne s'agit donc pas d'une description d'un problème mais d'une analyse portant sur des jeunes entrés dans un dispositif de formation, parfois brièvement, parfois sur de plus longues périodes. L'attention que nous portons aux logiques d'action de ces jeunes nous a amené à faire un choix méthodologique mettant au premier plan ce qu'ils disent eux-mêmes de leurs parcours. Toutefois une première partie de ce chapitre est consacrée aux caractéristiques de ce public au regard des catégories institutionnelles (« sans emploi », « sans diplôme », « sans qualification ») à partir de l'exploitation du fichier fourni par l'une des structures enquêtées – l'E2C – et par une présentation générale de l'échantillon sur lequel a porté l'enquête qualitative. Ces caractéristiques objectives permettent de mieux situer le public, ses spécificités mais également les écarts éventuels avec les catégorisations institutionnelles préétablies. Une deuxième partie permet de mieux comprendre les parcours sociaux et scolaires de ces jeunes. Une troisième partie est consacrée aux situations à l'entrée dans les dispositifs. Une quatrième partie porte sur les attentes de ces jeunes au moment de leur entrée en formation, nous verrons, dans une dernière partie, que ces attentes sont redéfinies au cours de la formation, parfois pendant les stages qu'ils sont amenés à suivre, en fonction de leur évolution pendant la formation et des difficultés qu'ils peuvent rencontrer.

Les catégories institutionnelles et les jeunes accueillis dans les dispositifs

Les différentes catégorisations des publics développées par les politiques d'insertion rendent-elles compte des publics effectivement accueillis dans les dispositifs ? Le cas d'une E2C permet de donner des éléments de réponse à travers les données administratives recueillies auprès des jeunes accueillis dans ce dispositif.

Afin de caractériser ces publics nous avons utilisé une base de données administrative comportant un nombre limité de variables : sexe, date et lieu de naissance, adresse, situation familiale, dernier niveau de formation suivi, situation à l'égard des services sociaux (allocations, accompagnement), statut vis-à-vis de l'emploi, durée de la formation suivie à l'E2C ainsi que des éléments caractérisant le parcours au sein du dispositif (stages, suivi des formateurs, situation à la sortie). Sont absentes de cette base des variables sur le milieu social des jeunes. Toutefois, sans le déterminer avec certitude, nous pouvons l'approcher à partir de leur lieu de résidence selon que celui-ci se situe dans un quartier plus ou moins défavorisé. Ces données ont été recueillies entre 2011 et 2014 et concernent 521 jeunes.

Ce public est constitué quasiment à parité de garçons et de filles : respectivement 51% et 49%. Ce résultat est assez inattendu au vu des données nationales sur les sortants sans diplôme

¹⁰ Denis Castra, *L'insertion professionnelle des publics précaires*, Paris, PUF, 2003.

du système éducatif, qui indiquent une forte majorité de garçons parmi ces sortants. Ainsi, selon la DEPP, 20% des garçons sortent de l'école sans avoir obtenu un diplôme de fin d'étude secondaire contre 11% des filles¹¹. La quasi-parité observée dans le dispositif résulte en fait d'un effet de sélection, l'E2C s'engageant à intégrer autant de garçons que de filles. Il en résulte donc une relative surreprésentation des filles dans le public de l'E2C par rapport à la répartition genrée des sortants sans qualification ou sans diplôme. De fait, cette surreprésentation va dans le sens de ce qui est observé généralement sur les retours en formation, plus fréquents chez les jeunes femmes que chez les jeunes hommes¹². Ce premier résultat montre que le public de l'E2C est plus représentatif des retours en formation que des seuls décrochages ou ruptures scolaires.

Ce public est jeune : près de la moitié a entre 18 et 20 ans au moment de l'entrée dans le dispositif, toutefois 18% de l'effectif considéré ont plus de 25 ans. Cette particularité vient du fait que cette E2C accueille des 25-30 ans, ce qui est relativement exceptionnel dans ces structures plutôt délimitées par l'accueil des moins de 25 ans, et ce qui constitue en tout cas la seule action de mobilisation s'adressant à cette tranche d'âge dans la Région. De plus, le recrutement des plus de 25 ans est « favorisé » dans la mesure où un quota leur est attribué¹³. Remarquons un âge moyen un peu plus élevé pour les filles : 22,2 ans pour les filles contre 21,5 pour les garçons.

Bien que cette école de la deuxième chance soit la seule de la région, son public provient à 94% de la métropole dans laquelle elle est installée. Cette population urbaine appartient souvent à des quartiers défavorisés (classés ZUS et/ou prioritaires politique de la ville). 30% des jeunes habitent dans des quartiers prioritaires, soit plus de deux fois la proportion de ces quartiers dans la population de l'unité urbaine sur laquelle est installée l'E2C. Mais ce chiffre monte à 36% pour les filles. Cette surreprésentation des quartiers dits difficiles traduit une des caractéristiques des jeunes sans diplôme ou sans qualification au sens où ils proviennent plus souvent de milieux sociaux populaires. Elle est par ailleurs encouragée par la politique de l'établissement qui en fait un critère de sélection.

Cette population présente des caractéristiques propres à la jeunesse, plus souvent célibataires (79%), vivant au domicile parental (53%). Cependant un pourcentage non négligeable vit en couple (13%). Une différence sensible apparaît selon le genre. En effet les filles sont plus souvent que les garçons en logement autonome (47,2% contre 21%) et les garçons plus souvent chez les parents (46,8 % contre 27,6 % pour les filles). De plus, l'analyse des données qualitatives montre ailleurs qu'elles ont plus fréquemment la garde d'un ou de plusieurs enfants. Les jeunes mères célibataires ne sont pas rares, mais les hommes qui déclarent un enfant à charge sont inexistant.

La vocation des écoles de la deuxième chance est d'accueillir des jeunes non qualifiés. Au sens de la nomenclature française, il s'agit d'individus n'ayant pas dépassé une première année de l'enseignement professionnel secondaire (niveau VI et V bis). Au sein de l'E2C étudiée le public accueilli ne relève pas exclusivement de cette catégorie. Si effectivement les jeunes non

¹¹ MEN-DEPP, 2014.

¹² Pierre-Yves Bernard, Christophe Michaut, « The effects of the fight against early school-leaving: Back to education or school-to-work transition? », dans : Saskia De Groof, Mark Elchardus (dir.), *Early school-leaving and Youth unemployment*, Leuven, Lannoo Campus Press, p.132-156, 2013.

¹³ Ainsi, une promotion peut être complète pour les moins de 25 ans, l'accès aux candidats de cette tranche d'âge leur est donc refusé, tandis que des plus de 25 ans pourront intégrer la session.

qualifiés représentent 47% de notre échantillon, on observe que 34% ont atteint un niveau V de formation (CAP-BEP), 10% un niveau IV (Baccalauréat). Il est à souligner que 8% de l'ensemble de cette population est détentrice d'un diplôme de niveau V. Ce chiffre nous interpelle sur les modalités de sélection à l'entrée de ce type de dispositif. Comme le laissait supposer le chapitre précédent, on peut d'ores et déjà émettre l'hypothèse que le critère diplôme ou niveau de formation constitue un plus pour entrer dans le dispositif. La durée de la formation au sein de l'E2C dépend d'ailleurs significativement du niveau de formation au moment de l'entrée : elle diminue quand le niveau initial s'élève, de sorte que les individus ayant atteint un niveau IV de formation restent en moyenne un mois de moins que ceux qui n'ont aucune qualification.

Caroline Mazaud et Sylvie Morel l'ont souligné dans le chapitre précédent, parmi les critères d'entrée dans le dispositif, ceux de la motivation et du projet sont couramment cités¹⁴. Parmi les jeunes entrés dans le dispositif plus d'un tiers n'a pas de projet identifié comme tel par les formateurs, 16 % ont un projet flou c'est-à-dire évoquant un secteur d'activité tels la petite enfance, l'informatique, *etc.* 14% mentionnent plusieurs projets et un jeune sur trois arrive à l'E2C avec un projet professionnel précis, par exemple tailleur de pierre, boulanger, préparateur de commande, aide médico psychologique. Ces données ne varient significativement ni selon le genre ni selon le niveau de formation. Soulignons que ces projets professionnels énoncés s'inscrivent très majoritairement dans une réalité professionnelle accessible, au sens où ils se fondent sur une formation secondaire de niveau V.

Cette rapide description fournit un premier élément soulignant l'hétérogénéité du public de cette E2C. Elle montre également l'effet de sélection d'une offre de formation considérée localement comme une vitrine de la politique de lutte contre l'exclusion des jeunes. Du reste, cette position plutôt haute de l'E2C sur le marché de la formation est clairement perçue par les jeunes eux-mêmes, en tout cas quand ils arrivent dans ses locaux. Comme l'exprime crûment Alicia peu de temps après son arrivée à l'E2C :

« Déjà quand on arrive dans les locaux et que c'est tout beau, c'est tout propre, on se dit c'est pas une formation de merde, quoi. [...] On voit plutôt ça comme un lycée, comme un collègue quoi, plutôt qu'une école de la deuxième chance ». (Alicia, 21 ans)

Les résultats d'enquête présentés ci-dessous se fondent sur la campagne d'entretiens biographiques, individuels et semi-dirigés, réalisés auprès de quinze jeunes accueillis dans cette E2C¹⁵. Leur âge moyen est de 22 ans, et ils proviennent pour six d'entre eux d'un niveau VI-V bis de formation, pour neuf d'un niveau V ou plus. Quelques caractéristiques des jeunes passés à l'E2C sont données dans le tableau suivant.

¹⁴ Ce qui rejoint les constats de Denis Castra (*op. cit.*, 2004).

¹⁵ Cf. « enquêter les dispositifs de deuxième chance », p. 15.

Tableau : *Caractéristiques générales des entretiens réalisés à l'E2C*

Noms ¹⁶	Age à l'entrée	Niveau de formation reconnu à l'entrée	Durée réelle de la formation à l'E2C (en mois)
Ionela	28	niveau IV	10
Juliette	18	niveau Vbis	2
Maxime	19	niveau V	11
Lucie	21	niveau V	12
Mehdi	20	niveau V	3
Mathilde	19	niveau Vbis	7
Omar	22	niveau VI	9
Marouane	28	niveau Vbis	10
Aminata	29	niveau V	2
Leila	27	niveau IV	5
Simon	20	niveau V	9
Alicia	21	niveau Vbis	3
Steven	18	niveau V	3
Nicolas	23	niveau V	8
Virginie	18	niveau Vbis	4

A ces quinze entretiens s'ajoutent les six entretiens conduits auprès des jeunes accueillis dans les autres dispositifs de formation¹⁷, pour lesquels nous ne disposons pas des mêmes renseignements, notamment leur durée de formation. Comme cela a été présenté dans l'introduction de l'ouvrage, nous avons également eu recours à deux autres méthodes d'investigation afin de compléter notre analyse : des observations de type ethnographique et des analyses secondaires de données à partir des dossiers et des bases de données des différents organismes. Au total dix garçons et onze filles ont ainsi été interrogés. Notons que parmi eux ils sont nombreux à avoir interrompu leur formation après une expérience malheureuse en apprentissage, ou après un échec dans la recherche d'un maître d'apprentissage. Cette importance reflète une caractéristique locale qu'il est important de prendre en compte.

En effet notre échantillon s'inscrit dans un contexte territorial spécifique. La région où l'enquête a été réalisée se caractérise par une relative diversité des voies de formation initiale : importance du secteur privé (41 % des effectifs du second degré en 2013 contre 21 % pour l'ensemble de la France métropolitaine, source DEPP 2014) et des formations par apprentissage (35 % des formations professionnelles de niveaux V et IV en 2013, soit plus de cinq points au-dessus de la moyenne nationale, source DEPP). Comme on l'a montré précédemment, la population de l'E2C est quasi exclusivement recrutée dans le périmètre géographique de la communauté urbaine la plus importante de cette région. Toutefois l'étendue de cette métropole fait que, malgré tout, certains des jeunes interrogés se sentent particulièrement isolés. Par exemple Virginie qui habite une partie rurale d'une commune de l'agglomération :

« Y a pas de transport ici. [...] c'est pas facile d'accès et pour aller au travail, je vais pas y aller en vélo [...] si faut faire 5 km pour aller dans le bourg là...[...]

¹⁶ Les prénoms originaux ont été modifiés de sorte de préserver l'anonymat des personnes.

¹⁷ Pour rappel, la méthodologie est présentée dans un encadré en introduction.

C'est un peu dur, donc j'essaye d'avoir mon permis à tout prix. Je croise les doigts. Je touche du bois... » (Virginie, 18 ans).

Cependant ces situations sont relativement rares dans l'échantillon étudié. L'inscription territoriale de la recherche présentée dans ce chapitre se situe dans un environnement essentiellement urbain. Il est important de le souligner compte tenu des problématiques de mobilité pour les jeunes de milieu rural et leur faible repérage par l'action publique¹⁸. Au-delà de ce constat, le territoire ne se résume pas à ces caractéristiques très générales tirées d'un découpage urbain/rural, ni par sa seule offre de formation. Un territoire se spécifie également par les caractéristiques socioéconomiques de sa population et par l'état du marché du travail. Sur le plan sociologique, la population de l'agglomération peut être appréhendée à partir de la classification opérée par Gérard Boudesseul, Yvette Grelet et Céline Vivent à partir des données de recensement¹⁹. Ils placent le cœur de cette agglomération dans la catégorie « difficultés de vie familiale et habitat social en milieu urbain », marquée par une « forte concentration de ménages vivant en HLM et de familles monoparentales »²⁰. La couronne péri-urbaine de cette agglomération est quant à elle caractérisée par un niveau de vie élevé et un haut niveau d'éducation. De plus nous remarquons une relative faiblesse de la part des jeunes non diplômés dans cette région (9,5 % des 18-24 ans) par rapport à la moyenne nationale (12,1 %)²¹. On peut raisonnablement faire l'hypothèse d'une plus forte stigmatisation des jeunes les moins diplômés dans ce contexte. Dans le même ordre d'idée, le marché du travail comporte une forte proportion d'emplois tertiaires, plutôt qualifiés, ce qui place les jeunes non diplômés dans une situation de relative marginalisation, plus importante qu'en milieu rural par exemple, d'autant qu'ils doivent affronter la concurrence avec des jeunes souvent diplômés pour accéder aux emplois peu qualifiés des marchés secondaires²².

L'étude des étiquettes « sans qualification » masque donc une relative hétérogénéité des jeunes de l'E2C enquêtée. Pour mieux la saisir, il importe, au-delà des caractéristiques individuelles et des éléments du contexte local de s'intéresser aux parcours qui ont amené ces jeunes à des dispositifs d'insertion.

Des parcours scolaires et d'emploi marqués par l'instabilité

Les trajectoires que les jeunes ont connues avant leur entrée dans les dispositifs de formation ont en commun de comporter des ruptures, notamment scolaires, et d'être marquées par l'instabilité et la précarité. Intéressons-nous d'abord à leurs parcours scolaires, puis à leurs parcours d'emploi. L'intitulé « sans diplôme », regroupant les jeunes inscrits dans les dispositifs étudiés, recouvre plusieurs parcours socio-scolaires relativement différents. Tout d'abord, l'absence de diplôme correspond implicitement à l'absence de diplôme reconnu en France : des

¹⁸ Gérard Boudesseul, Céline Vivent, « Décrochage scolaire : vers une mesure partagée ? », *Cereq-Bref*, n° 298, 2012.

¹⁹ Gérard Boudesseul, Yvette Grelet, Céline Vivent, Atlas académique des risques sociaux d'échec scolaire : l'exemple du décrochage, DEPP, CEREQ, 2014.

²⁰ *Ibid.*, p.91.

²¹ Béatrice Le Rhun, Mireille Dubois, « Les sortants précoces et les sortants sans diplôme : deux mesures des faibles niveaux d'études », *Education & formation*, n° 84, p.51-59, décembre 2013.

²² Yvette Grelet, « Des territoires qui façonnent les parcours scolaires des jeunes », *Cereq-Bref*, n° 226, 2006. Jean-Jacques Paul, *La relation formation-emploi : un défi pour la société*, Paris, Economica, 1989.

jeunes peuvent avoir obtenu un diplôme à l'étranger et être inscrits dans une action de formation, comme le chapitre précédent l'a déjà révélé. De plus les parcours scolaires qui débouchent sur un décrochage scolaire – c'est-à-dire une sortie du système éducatif sans diplôme – peuvent correspondre à des trajectoires très différentes. Les parcours scolaires des jeunes de l'échantillon diffèrent par exemple selon les cursus suivis, le dernier niveau scolaire fréquenté (cf. tableau supra) et le moment dans l'année scolaire à partir duquel ils sont sortis du système éducatif. Toutefois, nous relevons un certain nombre de points communs à ces différents parcours.

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

« Parce que l'école, l'école, l'école. Y a des choses que voilà. Y a des choses qu'on nous apprend à l'école que... pour moi ça sert à rien » (Mehdi, 20 ans).

« L'école pour moi c'est... ils te bourrent trop le crâne et... ils font pas gaffe à ce qui peut nous adapter, et ils adaptent pas en fait. Ils cherchent pas... eux ils ont, par exemple si ils ont décidé qu'on ferait telle page aujourd'hui, bah ça sera telle page. Et ils vont pas chercher à comprendre » (Maxime, 19 ans).

Les parcours scolaires décrits par les jeunes peuvent avoir été minés par diverses difficultés qui ont fait apparaître une distance progressive avec le monde scolaire, c'est-à-dire avec les savoirs scolaires mais aussi les enseignants et les autres élèves. Virginie garde un mauvais souvenir de l'école. Parmi les points négatifs qui l'ont marquée figure le nombre important d'élèves dans sa classe, les mauvais rapports avec les enseignants, des conflits. Virginie a redoublé son CP et sa sixième. Elle dit avoir préféré l'anglais et le sport et ne pas avoir aimé les matières les plus valorisées à l'école, principalement les mathématiques. Elle a échoué à l'examen du brevet des collèges « *d'un point* ». Elle a alors tenté un CAP coiffure en alternance mais n'a pas pu concrétiser ce projet, selon elle, du fait de l'employeur, dont elle avait obtenu un premier accord, puis qui aurait brutalement refusé de la prendre.

Simon décrit un parcours sans encombre pendant le premier degré (il a sauté son CE2) et le premier cycle du secondaire. Le lycée marque une rupture forte dans son parcours, qu'il décrit comme étant « *chaotique* » :

« Puis j'étais arrivé au lycée puis je bossais pas du tout c'était pas vraiment, c'était pas du tout mon truc. En plus j'ai fait deux secondes, deux premières dans trois lycées différents, c'était vraiment le... vraiment n'importe quoi. [...] Bah j'y allais comme ça pour passer le temps quoi. [...] j'y allais pas pour les cours. J'y allais pour l'ambiance, si on peut dire ça quoi. [...] J'y allais pour l'internat et pour ES [les sciences économiques et sociales]. [...] ils avaient une option musique aussi assez intéressante. Et du coup là-dedans pff, bah j'ai quand même rencontré des gens sympas donc ça allait mais ça me plaisait pas vraiment quoi. Et de toute façon je bossais pas trop. L'internat ça servait à rien. [...] je bossais pas plus, enfin, j'étais sur place mais je bossais pas pour autant quoi. Donc après j'aurais pu passer en terminale, mais, mais je m'étais pris trop tard pour revenir au lycée X en fait et du coup ils avaient plus de place en terminale et vu que j'avais pas eu un super niveau en première, j'avais re..., j'avais décidé de refaire une première au lycée X, ce que j'ai fait, mais là j'en avais vraiment marre, enfin je voyais bien que ça servait à rien, je me voyais..., j'étais pas là-dedans, j'étais pas dedans du tout.

Du coup là à la fin de l'année j'ai complètement arrêté, le lycée. [...] J'avais 18 ans » (Simon, 20 ans).

Les jeunes expriment bien la rupture entre une école au sein de laquelle ils étaient en difficulté, qui n'avait plus de sens pour eux, et une formation qui est adaptée à leurs souhaits, qui ne les met *a priori* pas en difficulté. Xavier Zunigo a d'ailleurs souligné à ce propos que « la recherche d'une formation est guidée par celle de la réduction des risques d'exposition aux situations de domination culturelle (absence de tests de sélection et de sanctions de type scolaire) »²³. Les critiques sur la formation peuvent, du reste, porter sur des contenus qui se rapprochent de la forme scolaire :

« Au début j'essayais d'être un maximum réglo avec leurs trucs quoi. Parce que... parce que voilà, de manière générale, le système marchait vraiment bien quoi. Juste pour... voilà, des petits trucs comme ça, bon... on va quand même le faire quoi. Mais non ouais, enfin ça... ça m'a pas trop... des trucs où j'avais vraiment l'impression de perdre mon temps. [...] J'y allais pour y aller, mais j'aurais... j'étais assis pendant deux heures, deux heures sur une chaise quoi, et puis voilà » (Mehdi, 20 ans).

Ainsi, c'est lorsque les pratiques et les savoirs mobilisés par la formation ne sont plus assez distants de l'école que plusieurs jeunes disent ne plus être intéressés par la formation et parfois expliquent leur abandon du dispositif. Cette distance avec l'école est appréciée car l'expérience scolaire est souvent liée à des moments douloureux au sein de parcours qui s'inscrivent dans une mise à l'écart progressive des élèves les plus en difficulté. Leur orientation vers des formations professionnelles semble d'abord contrainte, ou souhaitée pour échapper aux apprentissages académiques trop théoriques. Les jeunes de l'échantillon disent majoritairement avoir été en difficulté à l'école, décrivant une disqualification scolaire progressive. Ils sont alors enjoins à élaborer un projet professionnel afin de le faire correspondre avec une orientation qualifiante et ainsi de quitter la voie générale. Très tôt, ces jeunes se retrouvent dans les filières de relégation de l'institution scolaire : Maxime va ainsi fréquenter les classes de SEGPA au collège, à cause de son « *problème de prononciation* », et être engagé dans ce qui pourrait ressembler à une « *déscolarisation encadrée* »²⁴.

Les choix qu'on leur impose, ou les orientations qu'ils prennent, ne se font pas toujours suivant leurs éventuelles aspirations. Ainsi le choix de Nicolas s'est porté sur une première année de CAP charcutier traiteur parce que son ami s'y était engagé :

« Y a mon ami, mon meilleur ami qui me dit "tiens, viens avec moi", parce qu'il était en charcuterie, le patron cherche quelqu'un d'autre, donc je fais "bon, pourquoi pas ?" J'ai demandé, et puis il m'a pris. Donc je suis rentré en me disant, "bon, si ça me plaît, remarque, je pourrai continuer, toujours." » (Nicolas, 23 ans).

Son intérêt porté à la formation n'étant pas assez fort pour résister à des contraintes relationnelles :

²³ Xavier Zunigo, *La Gestion publique du chômage des jeunes de milieux populaire. Education morale, conversion et renforcement des aspirations socioprofessionnelles*, thèse de doctorat en sociologie, Paris, EHESS, 2007.

²⁴ Mathias Millet et Daniel Thin, *Une déscolarisation encadrée. Actes de la recherche en sciences sociales*, n° 149, vol.4, pp. 32-41, 2003.

« Mais dommage, je suis tombé sur un patron, ... On m'avait prévenu, mais bon ... qui était un peu ... voilà quoi, pas très bien, toujours de mauvaise humeur, toujours une mauvaise ambiance, ... Donc ça m'a pas donné envie de persévérer quoi » (Nicolas, 23 ans).

Ceux qui, à l'inverse, ont un projet d'études ou du moins un souhait défini, n'ont pas pu le réaliser. Aminata aurait voulu faire une seconde générale et technologique, mais ses notes trop faibles et sa « *fainéantise* » (selon ses termes) la conduisent en BEP comptabilité. Après sa troisième, Virginie cherche à intégrer un CAP d'esthétique ou de coiffure. Le premier coûte trop cher, quant au second il se fait par alternance et elle échoue à trouver un employeur deux années de suite.

Nicolas, 23 ans : quelques emplois précaires, un soutien régulier de ses parents

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

Il a connu la formation par le « train de l'emploi »²⁵, en garde un souvenir positif, bien qu'il remette en question l'utilité de plusieurs séances qui « *sont plus pour remplir le temps* ». Il accorde un caractère utile aux activités centrées sur les compétences sociales, les relations avec le groupe et la communication. L'entrée en formation s'est accompagnée d'une modification brutale de ses loisirs. Il a réduit le temps consacré à la pratique des jeux vidéo, activité favorite jusqu'alors, et a commencé une pratique sportive, qui s'arrêtera à la fin de la formation. Les activités de la formation qu'il cite comme étant utiles et intéressantes sont celles qui se détachent de la forme scolaire : le théâtre et les activités sportives. Les entretiens individuels avec un formateur lui sont difficiles, il tente de les éviter quand il peut.

Il garde un rapport ambivalent à la formation. S'il témoigne d'un intérêt pour certaines activités, son engagement s'est réduit jusqu'à déboucher sur une sortie de formation avant la fin, du fait d'un manque de motivation selon lui.

La formation lui a permis de découvrir d'autres métiers (il était intéressé jusque-là par le métier d'agent de sécurité), bien que cela reste peu précis et qu'il ait besoin de retourner à l'AFPA et de préciser ses aspirations.

²⁵ C'est un train-salon qui contient des stands tenus par des entreprises et des organismes de formation. Pendant une période précise, chaque année, ce convoi s'arrête quelques jours sur une vingtaine d'étapes.

Les jeunes qui intègrent les dispositifs de formation sont tous sortis du système scolaire mais tous n'en sont pas sortis de la même manière ni au même niveau de formation ou de qualification. Trois modalités de sortie peuvent être distinguées : l'abandon en cours de formation, l'échec au diplôme, ou l'obtention d'un diplôme étranger. Plusieurs jeunes ont quitté le système scolaire au cours d'un cycle de formation. C'est le cas de Mathilde qui a quitté le collège au début de l'année de troisième, de Nicolas qui a arrêté pendant son CAP. Certains arrêtent à plusieurs reprises, comme Aminata qui quitte la première année de CAP, entre en seconde générale mais arrête à nouveau au bout d'un trimestre. Simon, quant à lui, arrête le lycée lorsqu'il atteint ses 18 ans. Par ailleurs, comme nous l'avons présenté plus haut (cf. tableau supra), une partie des jeunes a préparé un diplôme, souvent un CAP, mais n'a pas réussi à l'obtenir à l'issue de la formation – sept ont un niveau V non validé et cinq un niveau V bis. C'est le cas de Maxime : il a été jusqu'en terminale CAP « agent polyvalent de restauration », mais n'a pas obtenu son diplôme, il a quitté le système éducatif à la suite. De même, Mehdi prépare à deux reprises un BEP mécanique mais échoue, faute selon lui d'avoir suffisamment travaillé. Ces deux premières catégories, ceux qui sont partis en cours de formation et ceux qui ont échoué au diplôme, ont donc en commun d'être non diplômés ; mais les seconds ont suivi une formation complète – bien que non validée – tandis que les premiers ne l'ont parfois qu'à peine entamée.

La dernière catégorie concerne ceux qui ont un diplôme mais qui n'est pas reconnu en France. C'est le cas de deux jeunes femmes de l'échantillon : Leila et Ionela. Le parcours scolaire de Leila diffère fortement de l'ensemble des autres stagiaires. Elle a obtenu un diplôme d'études supérieures en marketing en Algérie. Cependant, son diplôme n'étant pas reconnu en France, elle est considérée comme n'étant pas diplômée et rencontre les mêmes difficultés d'embauche que les autres jeunes. Ionela, pour sa part, a un baccalauréat obtenu en Roumanie.

Hormis cette dernière catégorie, les jeunes enquêtés ont donc connu des difficultés scolaires et sont sortis du système sans diplôme. Leur formation scolaire est d'une durée et d'une nature différente (formations générales ou professionnelles) mais elles sont, dans l'ensemble, marquées par la relégation. Ces sorties du système éducatif rendent difficile l'accès à l'emploi. Les jeunes rencontrés présentent, là aussi, des situations très hétérogènes.

Les organismes de formation visent l'accès à l'insertion professionnelle des jeunes. L'élaboration d'un projet professionnel, la familiarisation avec les pratiques de socialisation qui sont attendues et valorisées dans le(s) monde(s) du travail, sont parmi les premiers objectifs annoncés. Cependant, les jeunes ne sont pas égaux non plus du fait de parcours et d'expériences variés au cours d'emplois. Certains n'ont jamais occupé d'emploi, d'autres ont occupé des emplois saisonniers. D'autres enfin ont cumulé les emplois précaires et temporaires, parfois au moyen d'agences d'intérim.

La sortie du système éducatif peut être suivie d'une période d'inactivité, l'absence de diplôme et de qualification rendant difficile l'obtention d'un emploi. Certains jeunes décrivent une période difficile, parfois « inactive », du moins identifiée comme telle car ne présentant pas d'activité ou d'occupation reconnues. Mehdi dit n'avoir rien fait pendant deux ans et demi, ce qui le pénalise dans sa recherche d'emploi :

« Norauto... pff (rires). Enfin, c'est pas que c'est complètement tombé à l'eau, mais c'est tombé à l'eau au moment où il m'a demandé qu'est-ce que j'ai fait pendant

cette année, ou ces plusieurs années, sur mon CV. Bah alors j'avais des problèmes personnels, et puis après "merci" (rires) "ça fait quinze minutes, merci, on vous rappelle". Heu... je disais ouais...

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

- *Bah en fait oui, enfin, moi je connais... enfin je connais, on me l'avait dit. Que ... que si y a un trou dans ton CV, on te demandera. Et... et c'est ce qui va te perdre c'est sûr. Et ouais c'était vraiment le cas. Ça m'a pas étonné, vu que on m'avait prévenu [...] Et... tu peux essayer de le colmater. J'ai rien fait, absolument rien fait, donc ... on va dire la vérité quoi » (Medhi, 20 ans).*

L'absence d'expérience professionnelle à faire valoir est considérée comme un handicap pour certains, comme Ionela :

« Ici si je veux travailler j'ai aucune formation, j'ai aucune expérience, et ils me demandent plein de trucs et moi si j'ai rien qu'est-ce que je fais, ils me prennent pas. Juste un agent d'entretien mais je veux plus parce que 2 heures là, 3 heures là, je bouge tout le temps j'aime pas. Je veux 5-6 heures, 7 heures à un endroit et puis après je rentre à la maison tranquille. Mais pour ça je dois avoir l'expérience ou la formation » (Ionela, 28ans).

Certains jeunes disent n'avoir « rien fait » pendant plusieurs mois avant l'entrée dans le dispositif. Pour certains cela désigne le fait de travailler très peu – alternances d'emploi de courte durée à faible rémunération et de période d'inactivité, pour d'autres le fait de passer du temps à des pratiques non reconnues, telles que les jeux vidéo, souvent en réseau, fréquemment et pendant des périodes longues. D'autres consacrent leur temps à faire des démarches administratives, comme Ionela qui cherche un logement, des formations et des aides sociales. Un jeune du dispositif, Marouane, a connu une période longue sans emploi avant l'entrée en formation du fait d'une incarcération qui a duré sept ans.

Marouane, 28 ans : un statut de libéré conditionnel qui rend plus difficile l'accès à l'emploi

Marouane est arrivé en France il y a 25 ans avec ses parents. Ces derniers se sont installés dans l'est de la France et y vivent encore avec ses 4 frères et 3 sœurs. Il a une femme et un enfant, dont il ne parlera pas pendant les entretiens que nous avons eu avec lui. Il a été incarcéré dans une structure pénitentiaire, il a été déplacé dans plusieurs centres. Son incarcération a duré sept ans après une condamnation pour extorsion de fonds et violences. Il a fait du trafic de stupéfiants et il a organisé un trafic entre le Maroc et la France avec des amis. Jusque-là il n'était pas satisfait des maigres revenus qu'il pouvait obtenir d'emplois précaires contraignants en termes de temps et de charge de travail.

Il a candidaté pour entrer en formation suite à l'invitation d'un de ses amis, qui lui ne sera pas sélectionné. Son entretien d'entrée a été possible avec une permission. Il a un bracelet électronique, ce qui lui poserait quelques difficultés, notamment pour en parler aux entreprises chez qui il projette de faire des stages. Il touche 416€ par son statut de stagiaire de la formation professionnelle. Il ne demande rien à ses parents : « *c'est une fierté, j'ai 28 ans* ». Il garde un

mauvais souvenir de l'école. Il a été scolarisé en SEGPA et dit avoir rapidement « décroché ». Il relate des difficultés en grammaire et en mathématiques, son intérêt se portait sur l'histoire-géographie et le sport. Il évoque des oppositions avec les agents de l'institution scolaire, il aimerait « revenir en arrière » maintenant qu'il se rend compte de l'enjeu de la qualification et des difficultés qu'il rencontre du fait de ses lacunes.

Certains jeunes ont déjà travaillé plusieurs fois, ils viennent souvent en formation pour ne plus avoir ces petits boulots par défaut et pour pouvoir prétendre à une situation plus stable, Simon dit en « *avoir marre de faire des petits boulots* » – ce qui, à tout le moins, comme le montrera aussi le chapitre IV, relativise l'idée selon laquelle ils seraient éloignés de l'emploi. D'autres ont très peu d'expérience professionnelle mais ont cependant parfois déjà eu quelques emplois saisonniers.

Les emplois occupés n'ont jamais duré très longtemps et sont toujours précaires (en termes de revenus et de durée). Ainsi Nicolas a assuré plusieurs missions d'intérim : « *Dans plusieurs secteurs, que ce soit l'industrie, emballage, conditionnement. Tout ce qu'ils nous trouvent* ». Il a fait une quinzaine de missions, « *des fois ça dure pas longtemps quoi, des fois c'est un jour, ou quelques heures* ». L'expérience peut être positive : « *j'ai fait divers boulots en intérim, que ce soit le ménage industriel dans les usines. J'ai travaillé aussi dans les panneaux publicitaires. C'était marrant ça* ». Ces expériences peuvent être recherchées et reconnues par les organismes de formation. En effet, les expériences professionnelles que certains ont déjà avant l'entrée en formation permettent également d'avoir des contacts qu'ils peuvent remobiliser au cours de celle-ci. Certains jeunes font valoir ce qu'ils ont appris, ce qu'ils savent faire et ce qu'ils ne savent pas.

La recherche d'emploi n'est pas toujours décrite comme un moyen de subvenir à ses besoins, en particulier pour les jeunes hébergés dans leur famille. Pour Simon, qui vit chez ses parents, cela lui permet de participer aux frais et d'acheter du matériel de musique.

« Du coup bah j'ai commencé à chercher des petits boulots. Enfin à bosser quoi, pour me faire un peu de thunes en attendant de réfléchir à, à ce que je pourrais faire. Donc j'ai commencé, j'ai été 4 mois porteur de journaux. C'était tôt le matin c'était un peu chiant quoi, 6 jours sur 7, en plus c'était pas super bien payé. Donc après j'ai arrêté, après j'ai fait un tout petit peu d'intérim mais ça m'a vite gavé. Après, bah après on a dû arriver vers l'été donc c'est là que j'ai fait mon, mon contrat saisonnier. En bar donc. Après j'ai fait 3 mois en usine, heu, bah la fin, fin 2011. Usine de saumon, saumon fumé (...) Après j'ai arrêté et puis j'ai commencé à chercher d'autres trucs quoi enfin. Bah j'ai fait de l'usine pour me payer des trucs quoi, du matos » (Simon, 20 ans).

Le rapport à l'emploi et au salaire varie beaucoup entre Simon qui « *travaille un peu pour avoir des sous* » mais qui vit chez ses parents qui peuvent lui apporter un soutien financier « *si j'avais vraiment besoin et que j'avais plus un rond bah ils m'aidaient bien sûr mais sinon ils poussaient pour que je trouve du boulot* » et Soraya qui n'a pas de soutien familial et qui doit subvenir aux besoins de son enfant.

Les jeunes peuvent également avoir des fonctionnements différents – par rapport au temps, aux relations sociales –, à l'écart des modes de socialisation valorisés par les différents

dispositifs – scolaire, de formation ou d'insertion. Ainsi les contacts et les liens entre les jeunes et les professionnels ne sont souvent pas comme ces derniers l'envisagent. Les jeunes suivis par ces dispositifs peuvent prendre des distances et ne pas suivre le calendrier ou les échéances souhaités par les professionnels. C'est le cas par exemple lors des nombreux reports de rendez-vous – auxquels nous avons nous-mêmes été confrontés au cours de la recherche.

Enfin, une minorité des jeunes enquêtés relatent des expériences de travail plus longues, qui leur font acquérir une forme de qualification. C'est le cas de Leila, qui a été auto-entrepreneuse – voir encadré infra. Aminata, quant à elle, relate des expériences longues et variées dans la restauration. Dans les deux cas, les emplois occupés n'étaient pas considérés comme satisfaisants, ce qui explique le retour en formation des jeunes. Les qualifications acquises par cette voie sont par ailleurs peu reconnues donc peu rentables.

Leila, 27 ans : plusieurs expériences professionnelles

Leila vit avec son mari et sa fille (3 ans et demi). Elle a obtenu un diplôme en marketing en Algérie (il n'est cependant pas reconnu en France). Elle est arrivée il y a 6 ans, l'année qui a suivi l'obtention du diplôme. Elle a la nationalité française. Son père était commerçant et « gagnait bien sa vie ». Sa mère ne travaille pas, par choix. Elle a trois frères et trois sœurs, cinq travaillent. Elle s'est mariée en Algérie « *J'ai regretté de m'être mariée si jeune* », elle a rejoint son mari qui vivait déjà en France.

Elle souhaiterait travailler dans le domaine de l'informatique, mais elle estime ne pas avoir le niveau. Lorsqu'elle est arrivée en France, elle a cumulé des « petits boulots », notamment comme représentante de commerce dans des foires. Ensuite elle s'est lancée en auto-entrepreneuriat en produisant et en vendant des pâtisseries orientales, mais elle a trouvé cette activité professionnelle « difficilement conciliable » avec la garde de sa fille. Son mari l'aidait en faisant les courses et en livrant les pâtisseries. Ses revenus étaient très aléatoires, passée la première année exonérée de charges. De plus elle travaillait à son domicile, mais ses clients, des restaurants ont exigé par la suite qu'elle travaille ailleurs, dans un local approprié, qui était trop cher par rapport à son budget. Elle pense peut-être réessayer plus tard.

Son âge commence à être problématique pour trouver des stages ou des apprentissages, les candidats plus jeunes étant payés moins cher. Elle essaye de choisir des stages qui lui permettent de compléter son expérience. De plus, bien qu'elle ait un diplôme et une expérience professionnelle, elle éprouve le besoin d'avoir plusieurs expériences en France, « d'essayer les métiers » considérant que cela lui sera profitable pour sa future recherche d'emploi. Le premier stage a été dans un magasin de vêtements, elle en garde un mauvais souvenir : « j'étais un peu exploitée ; c'était la période des soldes ».

Après la formation elle souhaite candidater sur une autre formation pour apprendre le secrétariat et la comptabilité, cela lui permettra de trouver plus facilement du travail dans un premier temps, puis d'essayer à nouveau d'avoir sa propre entreprise dans la production de

pâtisseries. Selon elle, cette nouvelle formation lui permettra d'être mieux équipée pour gérer son entreprise.

Des situations très différentes à l'entrée dans les dispositifs

L'étude approfondie des situations – familiale, socio-économique, *etc.* – des jeunes, elles aussi fortement hétérogènes, permet de mieux comprendre les parcours scolaire et d'emploi relevés plus haut. Ces situations disparates forment un cadre inégal aux formations que suivent les jeunes : certaines facilitent la démarche de formation et d'insertion en entreprise, d'autres constituent davantage un frein.

Les jeunes enquêtés rencontrent tous des difficultés économiques. Ils ont souvent peu de ressources financières, ils n'ont pas de revenu primaire et touchent quelques aides suivant leur situation. Les mères touchent des allocations familiales, les jeunes qui ont un logement autonome peuvent toucher une APL. Malgré leur situation précaire, ils ne peuvent pas tous bénéficier du RSA. Peu ont déjà travaillé et souvent pas assez pour toucher l'allocation d'aide au retour à l'emploi. Le fait de suivre la formation permet de percevoir une allocation en tant que stagiaire de la formation professionnelle. Comme indiqué au chapitre précédent, le montant de cette allocation dépend de l'âge, de l'activité salariée antérieure et de certaines caractéristiques – par exemple avoir seul la charge d'un enfant, être veuve ou divorcée, être reconnu comme travailleur handicapé, *etc.* D'après les données des organismes de formation, les jeunes touchent en moyenne 350€. Pour la majorité d'entre eux ils ne peuvent donc pas subvenir à leurs besoins. C'est le cas par exemple de Virginie (19 ans), qui vit chez ses parents et perçoit 300€ et de Simon qui touche 425€. Cela freine leur indépendance et éloigne les individus qui sont dans l'urgence et qui doivent rapidement trouver des moyens de subsistance.

Ainsi les individus qui intègrent ces formations, et qui y restent, sont ceux qui connaissent une relative sécurité : beaucoup vivent chez leurs parents. Les autres, étant davantage dans l'urgence de trouver des ressources financières, ne peuvent rester dans une formation qui dure plusieurs mois. Comme le constate Xavier Zunigo, les jeunes expérimentés s'opposent en tout point aux plus « jeunes » : « Quelques années d'expérience de la précarité des postes les plus subalternes du marché du travail et l'émergence de nouvelles attentes sociales – départ du foyer familial, mise en couple, *etc.* – favorisent celle de nouvelles dispositions envers la qualification »²⁶. Ces jeunes plus expérimentés diffèrent profondément par « leur manière d'être, leurs aspirations en matière de formation, leurs attitudes [...]. Ils sont beaucoup plus exigeants à l'égard des institutions d'insertion et s'en laissent moins compter, mais ils sont aussi plus sensibles aux propos, aux valeurs et aux conceptions des "professionnels de l'insertion" »²⁷.

Le logement est un élément clivant fortement les situations des jeunes, selon qu'il corresponde au domicile parental ou qu'il soit autonome. Cette dernière configuration concentre davantage de préoccupations. Une partie des jeunes enquêtés dispose d'un logement indépendant, seul ou en couple. Ces logements sont souvent des HLM ou ont été obtenus grâce à un intermédiaire social. Les jeunes de l'échantillon qui ont des enfants ne vivent plus chez leurs parents. Soraya a vécu chez sa mère jusqu'à l'apparition de conflits importants. Elle a alors

²⁶ Xavier Zunigo, *op. cit.*, 2007, p.378.

²⁷ *Ibid.*

quitté ce domicile et a habité en foyer. Elle est maintenant en HLM depuis deux mois (voir encadré infra). Ionela vit elle aussi dans un logement HLM, avec son mari et sa fille. D'autres jeunes vivent chez leurs parents, tout en participant ou non aux frais occasionnés. Nicolas par exemple indique qu'il participe un peu aux frais chez ses parents pour la nourriture. Parmi eux, quelques-uns sont revenus après un premier départ du foyer parental. C'est le cas de Mehdi qui, exclu du logement familial pendant un temps, et qui dit avoir passé l'hiver dans la rue, est revenu chez ses parents après avoir envisagé un foyer de jeunes travailleurs, pour « économiser ». C'est aussi le cas de Mathilde, qui a habité dans un foyer pour jeunes à dans une métropole du sud de la France avant de revenir chez sa mère, ou encore de Virginie qui a habité un moment avec son compagnon avant de loger à nouveau au domicile familial.

Certains jeunes inscrits dans les dispositifs de formation de cette enquête sont parents et cela peut générer des difficultés, notamment pour la garde de leur enfant pendant la formation, la recherche d'emploi ou l'emploi en lui-même. Parmi les jeunes que nous avons suivis, quatre étaient déjà parents (Soraya, Ionela, Leila et Marouane)²⁸. Pour les trois jeunes femmes, qui vivent avec leur enfant, leur garde n'était pas un problème. Des entretiens que nous avons passés avec des professionnels indiquent les difficultés que les jeunes parents peuvent rencontrer. Parmi les tuteurs de stages, Marilyn, qui travaille dans une entreprise accueillant des stagiaires, nous dira refuser les jeunes qui ne peuvent pas travailler le soir parce qu'ils doivent garder leur enfant. Elle travaille dans la prise en charge d'adultes dépendants. Elle considère que travailler le soir et la nuit est une dimension du travail auquel le jeune doit être nécessairement confronté. Ainsi, malgré des revenus minimums et moindres que lorsqu'ils sont employés, les stagiaires qui viennent dans son entreprise doivent se confronter aux mêmes contraintes que les salariés et donc trouver une solution : « *Parce qu'ils ont des enfants, ils peuvent pas faire le soir, et je leur dit "mais le jour où vous voulez travailler, vous pourrez pas dire ça à vos patrons."* » (Marilyn, tutrice).

Outre les enfants, certaines configurations familiales peuvent impliquer la charge – à différents degrés – d'autres membres de la famille. Certains doivent ainsi se préoccuper d'un parent, d'un ou plusieurs membres de la fratrie. Mehdi, par exemple, s'est dit très préoccupé de l'attitude de son jeune frère et veut le remettre dans le droit chemin même s'il n'est pas à proprement parler en charge de son éducation.

Les soutiens des parents dépendent de leurs propres ressources. Certains d'entre eux peuvent connaître un cumul de difficultés qui réduit l'aide qu'ils peuvent apporter à leur enfant. La mère de Maxime a beaucoup de difficultés à comprendre les différentes démarches administratives, les dispositifs de protection sociale et de soutien à l'insertion professionnelle. Elle n'en reste pas moins fortement mobilisée, tout en ayant des attitudes qui peuvent être inadaptées ou inappropriées par rapport aux attendus institutionnels²⁹. Nous prenons comme exemple la difficulté pour Maxime de trouver un emploi. Il a eu plusieurs entretiens d'embauche, mais n'a jamais été retenu. Sa mère confond l'entretien et la promesse d'embauche et ne comprend pas pourquoi les employeurs reviendraient sur ce qu'elle identifie comme étant une promesse de leur part. Elle est allée rencontrer l'adjoint au maire pensant que ses relations seraient de nature

²⁸ Marouane n'a pas évoqué sa situation parentale lors des entretiens.

²⁹ Nous pouvons faire le lien ici avec les travaux de Bernard Lahire qui mettent en évidence l'implication des parents de milieux populaires, réfutant ainsi la thèse de la démission parentale. N'ayant pas les codes du monde scolaire, les tentatives de ces parents peuvent s'avérer inadaptées et non reconnues par les enseignants. Bernard Lahire, *Tableaux de famille. Heurs et malheurs scolaires en milieux populaires*, Paris, Gallimard-Le Seuil, 1995.

à peser favorablement pour l'embauche de son fils localement. Dans le but d'aider son fils à trouver un emploi, elle a insisté auprès de cet adjoint « *vous pouvez l'embaucher vous [...] y'en a qui ouvrent des portes, y a pas besoin de diplôme pour ouvrir des portes* ». Elle ne comprend pas le refus qu'elle a essuyé mais ne se démobilise pas pour autant :

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

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

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

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

Ils viennent de déménager. Dans leur logement précédent, il y avait des fuites d'eau, ils allaient prendre des douches ailleurs. Le lavabo « *tombait à moitié* », les égouts remontaient. « *On a attendu plus de deux ans avant de pouvoir déménager de cet appartement insalubre* ». Pour Maxime, sa mère a toujours été un soutien. Cependant, elle rencontre des difficultés pour comprendre les démarches administratives, et ne peut aider Maxime à mieux comprendre les attendus des employeurs et de l'organisme de formation. Par conséquent, les difficultés sociales et donc les freins à l'insertion sont toujours fortement présents pour Maxime.

Ailleurs, les relations familiales peuvent être plus conflictuelles du fait de l'absence d'activité reconnue. Selon Mehdi, ses relations avec sa famille devenaient « *tendues* », il avait tendance à éviter sa mère, ses frères et ses sœurs en s'isolant afin d'éviter les tensions. La formation participera, dans son cas, à apaiser ces tensions familiales.

Soraya, 21 ans : peu de ressources familiales, des relations conflictuelles

Soraya est arrivée du Congo avec sa petite sœur pour rejoindre leur mère en France. Elle a vécu un moment avec elles. Elle décrit la situation qui a suivi comme ayant été très conflictuelle avec sa mère. Elle s'est fait exclure du domicile familial après que sa mère lui ait volé sa carte d'identité et qu'elle l'ait obligée « *à faire des choses pas bien* ». Elle a vécu dans un foyer d'accueil collectif, période pendant laquelle elle a eu une petite fille, puis elle a pu louer un logement social. Sa mère vit dans la même ville qu'elle, mais Soraya refuse de la voir, « *c'est*

terminé ». Sa sœur vient lui rendre visite régulièrement, elle loge elle aussi dans un appartement indépendant. Soraya vit avec sa fille qui a 3 ans maintenant. Le père de l'enfant vit dans un autre logement. Il est étudiant et travaille de temps en temps dans une chaîne de restauration rapide. Soraya reçoit environ 610 € par mois (les allocations familiales et son indemnité de formation). Elle dit s'en sortir difficilement : « *c'est juste juste, c'est pas assez, mais on arrive...* » (son loyer est de 239 €). Elle n'a pas travaillé jusqu'à son entrée en formation.

Soraya décrit la formation de façon très positive. Elle lui aurait permis de devenir plus mature (elle dit qu'elle se sentait « *vraiment enfant* » à son entrée), et d'avoir petit-à-petit un rythme conforme aux attentes des recruteurs. Elle dit avoir toujours des difficultés pour écrire et s'exprimer en français. Elle ne parlait pas le français à son arrivée en France et a dû apprendre l'expression et la compréhension par elle-même. La formation a été pour elle le lieu privilégié d'un apprentissage informel, délivré par les pairs.

Les stages professionnels lui ont permis d'essayer des métiers et des pratiques. Elle garde un mauvais souvenir d'un travail auprès de personnes âgées, mais retient d'autres expériences un attrait pour le travail en équipe. Soraya recherche actuellement un emploi, sans résultat positif pour l'instant. Elle prend des cours du soir pour améliorer son français et espère obtenir un financement pour passer le permis de conduire, facilitateur espéré d'un accès à l'emploi.

Les liens de sociabilité des jeunes sont fréquemment ceux qui vont leur permettre d'entendre parler des dispositifs pour la première fois. Mehdi est venu suite à l'invitation d'un ami qui se désistait avant l'entrée en formation. Maxime connaît l'école de la deuxième chance par un ami qui l'a fréquentée. Simon en a entendu parler par son père, qui connaît le co-fondateur de l'école. Les liens de sociabilité sont aussi un mode privilégié d'accès aux emplois même si ceux-ci sont de médiocre qualité.

Certaines des activités qui les occupent avant leur entrée en formation, et qui peuvent fortement contribuer à ces liens de sociabilité, peuvent être considérées comme déviantes par les formateurs ou par certains employeurs. Nicolas déclare jouer beaucoup aux jeux vidéo : « *j'aime pas trop sortir. Comme je suis plutôt un joueur, bon, c'est vrai que je passe pas mal de temps sur [l'ordinateur]* ». Il nous dit avoir peu d'amis. Avant d'entrer en formation, cela lui arrivait de jouer une partie de la nuit. Or cette activité est souvent prise comme exemple d'absence de socialisation par les formateurs même si les jeux vidéo peuvent donner lieu à une socialisation particulière. Mehdi et Simon, deux jeunes de notre échantillon, ont des contacts réguliers ensemble *via* plusieurs jeux en ligne. D'ailleurs ces contacts perdurent après la fin de la formation. L'entrée en formation, ainsi que le discours négatif des formateurs à ce sujet, peuvent contribuer à réduire le temps consacré à ces activités. Depuis son entrée en formation, Nicolas dit avoir « *pas mal décroché depuis que je fais du sport. Maintenant j'essaie de faire autre chose* ». Plusieurs jeunes recommencent à pratiquer un sport pendant les formations, d'autres ont apprécié les ateliers théâtre. Ces activités sont souvent temporaires et durent le temps de la formation parce que cette dernière permet ce temps, mais aussi grâce à l'allocation qui permet de s'acquitter d'une adhésion, qui est alors difficile à prolonger lorsqu'une période de précarité économique suit la sortie de formation.

La faible capacité à être mobile des jeunes est un frein majeur à la formation et à l'insertion. Comme nous l'avons vu plus haut, cette question est étroitement liée à la nature du territoire dans lequel vivent les jeunes. Le lieu d'habitation – territoire de relégation *versus* territoire plus

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

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

Quelques jeunes de l'échantillon ont émigré en France. Ils n'ont pas la nationalité française et cela peut soulever des problèmes administratifs, notamment pour trouver un emploi. Les démarches administratives sont contraignantes – le renouvellement des visas nécessite des allers-retours tous les trois mois – et génèrent des difficultés complémentaires par le temps qu'elles nécessitent et les préoccupations qui les accompagnent. Certains statuts administratifs peuvent directement entretenir une précarité économique, c'est le cas par exemple de Ionela qui a la nationalité roumaine et qui rencontre des difficultés dues à son statut (cf. encadré infra). D'autres jeunes sont mis en difficulté par le manque de connaissances des dispositifs d'aide qu'ils peuvent mobiliser, tel Maxime qui ne sait pas qu'il peut avoir des aides financières pour passer son permis. La famille peut parfois être un soutien dans l'accompagnement de ces différentes démarches.

Ionela, 29 ans : la nationalité étrangère et le cumul des restrictions administratives³⁰

Ionela a 29 ans à son entrée dans le dispositif ; elle est roumaine, elle vit avec son mari et leur enfant. Elle a obtenu un diplôme en Roumanie qui est l'équivalent du baccalauréat, elle dit avoir été une bonne élève. Elle est arrivée en France il y a cinq ans, elle a réalisé, depuis, de nombreuses démarches pour obtenir des formations (sans succès), mais aussi un logement HLM et percevoir le RSA. Son mari, sans qualification, travaille « au noir » dans le domaine de la construction et du bâtiment. A l'entrée dans le dispositif, elle a pour projet de monter avec son mari un commerce de produits roumains ; elle pense pour cela devoir apprendre la comptabilité. Ses principales difficultés sont d'ordre administratif : sa nationalité l'empêche

³⁰ Pour compléter le portrait d'Ionela, le lecteur pourra se reporter au chapitre II de cet ouvrage qui rend compte de l'entretien de recrutement de cette jeune femme, p. 40.

de s'inscrire à Pôle Emploi et de décrocher les formations auxquelles elle aspire ; elle est ainsi limitée dans les formations qu'elle peut suivre.

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

Elle a déjà effectué beaucoup de démarches auprès de la préfecture ; la gestion de son dossier et de son titre de séjour lui apporte de nombreuses contraintes (en termes de temps et de droits), d'autant qu'elle doit souvent attendre la réception de documents de Roumanie, ce qui étend les délais pour ses démarches administratives. Elle est également limitée pour travailler : ses contrats de travail doivent être de 35 heures exactement. De plus, son renouvellement de titre de séjour est conditionné à l'obtention d'un CDI à temps plein, ce qui la détourne momentanément de son projet à long terme.

Une partie significative des jeunes a rencontré des problèmes de santé avant leur entrée en formation ou pendant le déroulement de celle-ci. Virginie a eu de graves problèmes de santé dans son enfance et se soigne désormais avec des plantes car elle ne supporte plus son traitement. Aucun jeune de l'échantillon ne fait état d'addiction mais nous apprendrons de manière détournée que Marouane connaît une addiction à l'alcool, pour laquelle il est soigné. Après la sortie de l'école de la deuxième chance, Virginie raconte qu'elle a fait une dépression et perdu 10 kilos. Cependant les informations que nous avons pu collecter sur la santé des jeunes dans les dispositifs ne les distinguent pas réellement des autres jeunes de leur âge : il ne semble pas qu'il y ait de différences sensibles entre les jeunes de l'E2C et les autres. C'est davantage l'accès et la mobilisation de ressources ou de services qui leur fait défaut.

Par ailleurs, les jeunes ne sont pas toujours familiarisés avec – voire ne connaissent pas – les différents mécanismes et dispositifs de la protection sociale. Faire valoir ses droits en termes de protection sociale requiert souvent d'entamer des démarches administratives, de suivre leurs étapes, de se déplacer, de prendre des rendez-vous, autant de procédures auxquelles les jeunes ne sont pas habitués. Les difficultés financières peuvent s'aggraver avec la méconnaissance de certaines démarches administratives, notamment celles qui permettent d'obtenir un soutien financier ou le remboursement de certaines dépenses. Nous présentons plus haut la situation de Maxime qui exprime son incompréhension des démarches à suivre, ce qui renforce les difficultés rencontrées par ailleurs, notamment celles rencontrées par sa mère qui est en situation de handicap et qui a de faibles revenus.

Plusieurs jeunes sont réticents, voire opposés, à certains accompagnements jugés stigmatisants, tel qu'aller voir un psychologue. Virginie n'y va pas « *parce que ça va* », Nicolas parce que « *je fais rien dans ce sens-là quoi* ». Philippe Bregeon note d'ailleurs à ce propos que « l'injonction des institutions à "aller rencontrer un psy" est généralement interprétée comme le continuum d'un certain contrôle plutôt qu'une opportunité de résoudre quoi que ce soit »³¹.

³¹ Philippe Bregeon, « Rapports aux institutions et aux dispositifs d'insertion de jeunes "à bas niveau de qualification" », communication présentée à la journée de recherche « Comment les objectifs nationaux de lutte

Maxime, 20 ans : une santé fragile qui se conjugue avec la précarité

Nous avons plusieurs fois évoqué la situation de Maxime. Il vit avec sa mère qui rencontre plusieurs difficultés (d'emploi, de logement, de mobilité). La situation de Maxime et de sa mère présente une précarité importante qui peut devenir très problématique lorsqu'un problème, *a priori* anodin, apparaît et se heurte à ce cumul de difficultés. Cela a été le cas lorsqu'un problème de santé est survenu.

Maxime a eu des problèmes de santé, il a eu un kyste, qui a entraîné un arrêt de travail d'un mois et demi alors qu'il était sous le régime des stagiaires de la formation professionnelle. Cet épisode a engendré des frais financiers que Maxime et sa mère considèrent comme importants. Ils pensent qu'il aurait dû toucher une indemnité pour l'absence d'allocation durant cette période. Maxime attend un remboursement important sans savoir pourquoi le délai annoncé est dépassé. Il a entamé plusieurs démarches sans savoir si cela suffira :

- *Maxime* : « *J'aurais dû recevoir de l'argent pour l'arrêt de travail. [...] Et c'est à ce niveau-là qu'ils ont pas ... en fait c'est là que ça a bloqué. Et l'école a tout fait pour que j'ai l'argent. Et eux, de leur côté, je sais pas c'est la sécu. Ils ont, je sais pas pourquoi. [...] A chaque fois il leur manquait des trucs.*

- *Sa mère* : *Parce que d'une part, y a un gros problème avec la sécu que... évidemment ça allait bien quand il travaillait pas, mais le jour où qu'il s'est mis à travailler, alors là ça a complètement perturbé à la sécu, et ils ont fait un merdier pas possible. Ils nous ont enlevé la CMU, enfin ça a été une catastrophe. [...] On a plus de CMU suite, suite à son... depuis qu'il est à la formation qu'était soi-disant miraculeuse, on nous a supprimé la CMU, donc on peut plus se soigner, puisque bon, on est obligé d'avoir une mutuelle.*

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

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

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

- *Maxime* : *Non, même pas.*

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

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

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

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

- *Maxime* : *Non. [...]*

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

- *Sa mère* : *C'est parce que mon pauvre Maxime a... c'est malheureux, a trouvé son malheureux emploi là, qui n'a rien donné à... depuis qu'il est à... [la formation]. [...] Et...*

et il avait rien, et là il a été rémunéré pour 250... [la CMU] a été supprimée. [...] Ils l'ont envoyé à St Gabriel [l'hôpital]. [...] Très très pratique, pour une personne qui n'a pas de véhicule, c'est ma mère qui a été obligée de m'emmener voir mon fils puisque je n'ai pas le droit, bah j'ai droit à rien. C'est très pratique. Et puis aller... pas à l'école, mais à l'église St Gabriel c'est pire que, c'est n'importe quoi. Pour accéder c'est l'enfer ».

On voit bien ici comment l'arrêt maladie se cumule avec la méconnaissance du système de protection sociale, les difficultés de mobilité, de logement et les difficultés financières.

Les jeunes que nous avons enquêtés vivent une précarité à plusieurs niveaux : revenus, logement, mobilité, situation administrative, santé, *etc.* Certains sont en partie protégés par leur famille tandis que d'autres cumulent les difficultés qui constituent un frein pour l'accès à la qualification et à l'emploi durable. Par conséquent, ce sont aussi les ressources auxquelles ils ont accès qui vont se révéler déterminantes dans leur parcours de formation, qu'elles soient familiales ou acquises en formation.

Ce qui contribue à assurer la situation des jeunes

Si les jeunes ne sont pas égaux devant les aides financières qu'ils peuvent recevoir des différents dispositifs de protection sociale, ils le sont encore moins devant les ressources familiales dont ils disposent. Bien que les situations précaires soient majoritaires, certains jeunes présentent des situations paradoxales. Le soutien fourni par la famille et la sécurité qu'elle permet distinguent fondamentalement les jeunes et l'urgence dans laquelle ils se trouvent. Si la plupart des jeunes enquêtés sont d'origine modeste, on relève des exceptions : Simon est issu d'une famille socialement favorisée, sa mère est addictologue et son père est artiste plasticien. Les autres ont des parents ouvriers ou employés, parfois commerçants ou travaillant à leur compte. Plusieurs mères sont au foyer.

Comme nous l'avons évoqué précédemment, il convient de distinguer les jeunes qui vivent chez leurs parents de ceux qui sont indépendants et qui peuvent rencontrer des difficultés pour le loyer ou pour changer de logement parce qu'ils ont dû le choisir par défaut – avec des difficultés d'accès ou peu adapté à une famille. Vivre chez ses parents permet de ne pas avoir de soucis de logement et d'économiser le loyer. Plusieurs spécifient toutefois qu'ils ne touchent pas, ou très peu, d'argent de leurs parents. Cependant ces derniers participent souvent à des financements – de permis ou de formation. Une partie des jeunes – Virginie, Maxime par exemple – a moins de contraintes financières et la prolongation de cette situation leur permet d'être à l'abri de l'urgence, voire de la nécessité de trouver un emploi rémunéré rapidement :

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

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

- *Voilà...*

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

- *Ouais donc voilà, je suis pas trop non plus, je suis pas dépendant urgemment de, voilà, de revenus fixes* » (Simon, 20 ans).

Plusieurs attendent de pouvoir subvenir à leurs besoins pour quitter le foyer familial :

« *Je suis bien chez mes parents. Bah j'attends d'être stable en fait, j'attends d'avoir mon permis, et puis pour avoir l'opportunité d'avoir une formation, ou... ou un travail. Comme ça je sais que j'aurai pas de soucis après pour payer le loyer* » (Virginie, 18 ans).

Les quelques jeunes qui vivent chez leurs parents n'expriment pas l'envie de quitter rapidement le domicile familial. Cela reste un avantage auquel ils tiennent. Ces ressources familiales permettent également de favoriser la mobilité du jeune, par le financement du permis et du véhicule, ou en conduisant le jeune sur son lieu de formation ou à un arrêt de transport en commun quand le domicile est éloigné de ce réseau.

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

Pour les autres, la famille en tant que pourvoyeuse de moyens fait défaut. Certains évoquent des conflits familiaux. C'est le cas de Soraya qui n'a plus de contact avec sa mère suite à une dégradation forte de leurs relations. Ayant émigré depuis peu, elle n'a pas non plus de contact avec son père qui est resté dans son pays d'origine.

Simon, 20 ans : le temps d'attendre une formation quand on vit chez ses parents

Simon est issu d'un milieu favorisé (sa mère est médecin, son père est plasticien). Il décrit son parcours scolaire comme « *un peu chaotique* ». Son parcours en primaire et au collège s'est déroulé sans encombre, il considère qu'il avait des facilités (il avait une année d'avance en élémentaire). L'entrée au lycée a été plus difficile, il a redoublé sa classe de seconde et sa classe de première, il a fréquenté trois lycées : « *c'était vraiment n'importe quoi [...] bah j'y allais comme ça pour passer le temps [...]. J'y allais pas pour les cours, j'y allais pour l'ambiance.* » Il a quitté le système éducatif à 18 ans, à la fin de sa deuxième année de première. Il a travaillé quatre mois en livrant des journaux « *c'était tôt le matin, c'était un peu chiant quoi, 6 jours sur 7, en plus c'était pas super bien payé. Donc j'ai arrêté* ». Il a poursuivi avec des missions en tant qu'intérimaire, puis il a travaillé en usine. Il a fait ce dernier travail pour pouvoir acheter du matériel de musique. Il joue dans un groupe et passe du temps à jouer en réseaux. Lorsqu'il commence la formation, il ne sait pas dans quel domaine il souhaite travailler. Il perçoit 325 euros du Conseil régional en tant que stagiaire de la formation professionnelle, qu'il compte utiliser pour financer ses sorties. A sa sortie du dispositif, il trouve une formation grâce à l'AFPA mais celle-ci n'est pas organisée en permanence, il doit donc attendre l'éventuelle prochaine session.

Le passage en formation permet l'acquisition de ressources supplémentaires qui peuvent contribuer à la réduction de la disqualification que ces jeunes subissent même si ces acquisitions peuvent n'être que temporaires. Ces ressources peuvent concerner la mobilité, le logement, les ressources financières ou encore la compréhension et l'expression écrite et orale.

Les dispositifs de formation peuvent parfois apporter une aide dans le financement du permis (plusieurs jeunes sont en train de le passer au moment de notre enquête), ou pour bénéficier d'un abonnement de transports publics réduit ou gratuit. Les jeunes soulignent l'accélération de ces démarches lorsqu'ils sont accompagnés. « *Je l'ai juste vu rapidement* [le professionnel chargé du suivi de ces démarches], *très rapidement au début, voir comment ça se passait pour obtenir la carte tempo* » (Simon). Ainsi plusieurs jeunes pouvaient prétendre à l'abonnement gratuit, mais ce service est peu connu et ils n'ont fait les démarches qu'avec les conseils des professionnels. Le suivi en formation (parfois par la Mission locale) permet d'assurer le bénéfice de ce droit.

L'institution de partenariat entre les organismes de formation et de logement permet de fournir une solution d'urgence pour des jeunes qui sont sans domicile. Nous n'avons pas observé de telles difficultés pour les jeunes que nous avons suivis. Peu d'individus ont changé de logement pendant notre enquête. Soraya dit avoir bénéficié de son statut de stagiaire de la formation professionnelle pour obtenir un logement pour elle et sa fille – avant elle vivait en foyer. Ionela, qui avait demandé un logement social depuis longtemps, a obtenu une réponse positive peu de temps après l'entrée en formation.

Les jeunes ne connaissent pas précisément leurs droits en termes de protection sociale (*cf. supra*). Leur accompagnement sur ces questions est donc important et permet probablement de réduire un frein à l'insertion sociale et professionnelle. Pendant notre enquête, une jeune fille a été identifiée comme souffrant d'anorexie. Les formateurs ont estimé qu'ils n'étaient pas compétents pour cet accompagnement et qu'elle devait être suivie dans le cadre d'un dispositif adapté. Elle a accepté cette nouvelle prise en charge, cette sortie correspondant ainsi à l'identification d'une problématique particulière qui freinerait son insertion professionnelle. Sa sortie a toutefois été classée dans la catégorie « sortie négative » car elle ne correspondait ni à l'entrée en formation qualifiante, ni à l'obtention d'un emploi.

Les programmes de formation incluent des enseignements académiques, principalement en mathématique et en français. Ces apprentissages s'appuient sur des situations concrètes, en lien avec un atelier, parfois avec le projet que le jeune élabore. Soraya et Ionela disent avoir beaucoup progressé en compréhension et en expression. Elles ont émigré récemment – Soraya du Congo et Ionela de Roumanie – et ne parlaient pas français à leur arrivée. La formation leur a permis de progresser en français, par les cours, mais aussi par les échanges avec les autres stagiaires. Ionela a beaucoup progressé, notamment en retravaillant sur des connaissances qu'elle avait déjà, lui permettant ainsi de faire rapidement la correspondance entre les termes roumains et les termes français. Elle a ainsi pu travailler son français, sa grammaire et sa syntaxe. Au moment de l'enquête, elle parle de manière fluide. La socialisation par les pairs a ici toute son importance tant elle est constituée d'échanges quotidiens. D'autres stagiaires ont ainsi proposé à Soraya des cours particuliers afin de perfectionner son français.

A l'instar d'autres dispositifs – notamment le suivi en Mission locale –, être en formation permet un accès à des aides, à des droits, constituant ainsi un « filet de sécurité »³² pour le jeune. Cela permet de toucher une allocation, si minime soit-elle, d'avoir un logement. L'action des professionnels permet également une accélération des démarches, pour les titres de transport par exemple. La formation permet au jeune de « se poser », d'être moins dans l'urgence, parfois de reprendre une activité reconnue et valorisante :

« C'était une remise... une remise à pied pour moi. Parce que ça faisait un petit moment que je faisais rien [Il nous dira plus loin qu'il jouait sur son ordinateur une partie de la nuit]. Donc le fait de commencer progressivement, ... comme ça, c'était un bon point »» (Mehdi, 20 ans).

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

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

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

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

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

- *A me relancer professionnellement.*

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

- *Ouais » (Mehdi, 20 ans).*

La formation permet ainsi d'apaiser la situation du jeune tout en agissant sur certaines ressources qui lui font défaut. Nous faisons ici le lien avec l'analyse d'Isabelle Coutant lorsqu'elle souligne que « le soutien d'agents institutionnels peut représenter une forme de capital social [...] qui peut s'avérer utile sur le plan de l'inflexion des trajectoires (l'éducateur pouvant faire office de "caution morale" sur le marché du travail ou dans l'accès à diverses ressources : préparation du permis de conduire, recherche de logement social, accompagnement auprès de diverses administrations) »³³. Cette période de formation permet pour certains de réduire la pression due au manque de ressources. Toutefois, les évolutions ou les changements que nous constatons pendant ou à la fin du passage en formation ne sont pas tous liés à celle-ci, du moins nous ne sommes pas en mesure d'attribuer un lien de causalité : les autres espaces de socialisation, le passage à l'âge adulte, l'accès à l'indépendance, sont autant d'éléments qui ont aussi un impact sur les changements que nous identifions.

³² Xavier Zunigo, *op. cit.*, 2007, p.342.

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

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

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

Les inégalités de ressources et les différences de parcours se traduisent alors par des attentes différentes à l'entrée en formation, selon qu'ils doivent rapidement subvenir à leurs besoins ou qu'ils peuvent attendre.

Les attentes des jeunes à l'entrée de la formation

Les jeunes accueillis dans les dispositifs de formation arrivent avec des attentes plus ou moins affirmées, parfois diverses, et pas nécessairement en adéquation avec celles des professionnels de ces dispositifs. Comme pour l'accueil des jeunes en Missions locales tel que l'a analysé Xavier Zunigo, les dispositifs de formation constituent un « ordre institutionnel souple »³⁴ qui vise à produire le consentement du public aux offres institutionnelles. Ils constituent de ce fait un cadre d'interactions, de négociations et de compromis qui dépendent en partie des attentes des jeunes. Plusieurs travaux ont déjà souligné la diversité des logiques d'action des jeunes pris en charge par les politiques d'insertion. Dès les années 1980, Claude Dubar a montré que, selon les ressources familiales, scolaires et sociales, les jeunes « non qualifiés » développaient des rapports différents à la qualification et à l'emploi, plus ou moins projetés dans l'avenir, plus ou moins instrumentalisés, plus ou moins orientés vers la formation ou vers l'emploi³⁵. Dans le même ordre d'idée, Aziz Jellab a mis en évidence plusieurs logiques d'action des jeunes accueillis en Missions locales, selon qu'elles reposent sur le conformisme aux attentes institutionnelles (logiques d'attente et d'engagement), sur l'opposition à l'institution (logiques de confrontation et de retrait) ou sur un usage conjoncturel du service proposé (logique de transition)³⁶.

³⁴ Xavier Zunigo, *op. cit.*, 2013, p.103.

³⁵ Claude Dubar, *L'autre jeunesse. Des jeunes sans diplôme dans un dispositif de socialisation*, Lille, Presses universitaires de Lille, 1987.

³⁶ Aziz Jellab, « De l'insertion à la socialisation. Mission Locale, jeunes 16-25 ans et problématique de l'exclusion », *Formation emploi*, n° 62, p.33-47, 1998.

Il n'y a donc pas un modèle unique qui permette de rendre compte de la façon dont un jeune en difficulté se saisit d'une offre de formation. On pourrait ajouter que la diversité des sens donnés à cette inscription en formation fait écho à une relative incertitude quant aux finalités des dispositifs d'insertion. En effet, les nombreux travaux de recherche réalisés ces trente dernières années mettent en évidence des orientations très diverses : une dimension occupationnelle de ces dispositifs, leur rôle dans la gestion des flux des sortants du système éducatif ou encore leur fonction d'adaptation des jeunes aux contraintes des marchés locaux du travail³⁷. On peut donc supposer que les contenus des actions d'insertion sont loin d'être évidents pour leurs bénéficiaires. D'ailleurs, alors que leur statut de stagiaire de la formation professionnelle les place du côté de la formation, les missions confiées aux organismes comportent une part importante d'orientation.

Il semble donc indispensable d'identifier la façon dont les jeunes accueillis interprètent le sens donné à leur inscription en formation. Il est en effet probable que ces interprétations conditionnent leur engagement dans le dispositif. Celui-ci dépend davantage de la perception des bénéfices attendus que d'une hypothétique motivation qui préexisterait à l'engagement. Remarquons que cette représentation du sens commun qui place la motivation comme moteur de l'action est assez largement partagée par les professionnels en charge des jeunes, notamment quand ils en font un critère de sélection, comme le montre le chapitre précédent et le montrera le suivant relatif au centre EPIDE. Or cette valorisation de la motivation mène à une impasse. Elle occulte les ressorts de l'engagement ou tend à considérer celui-ci comme la résultante de qualités intrinsèques de la personne. Mettre en avant la motivation constitue également une façon de ramener les logiques d'action des individus aux normes de l'institution. Se présenter comme motivé à des professionnels, c'est en quelque sorte : affirmer sa loyauté à la structure qu'ils représentent, montrer qu'on est capable de jouer un jeu social attendu. En réalité, les ressorts de l'engagement dans l'institution sont multiples. La plupart des personnes en situation précaire attendent d'un dispositif d'insertion qu'il leur permette l'accès à l'emploi et à un revenu stable³⁸. Toutefois, comme l'avait montré Howard Becker dans le cadre de la sociologie des professions, les bénéfices de l'engagement peuvent être très différents de ce qu'on attend habituellement de celui-ci³⁹. Les « bénéfices collatéraux » peuvent être importants dans les dispositifs d'insertion : ouvrir des droits sociaux, obtenir un revenu en tant que stagiaire de la formation continue, financer un permis de conduire, *etc.* Finalement l'engagement relève d'une pluralité de raisons, ce qui correspond à la pluralité des logiques d'action décrite plus haut. Le conflit potentiel entre ces logiques et ce qu'offrent les institutions est au cœur des représentations et des pratiques des professionnels⁴⁰. Mais il est également au cœur des représentations des jeunes, notamment quand ils formulent des justifications de leur départ de la structure. C'est bien sur ce registre de l'opposition entre attentes et offres institutionnelles que les jeunes enquêtés décrivent leurs déceptions et, éventuellement, leur décision d'arrêter la formation :

« Les cours qui ont commencé les trois premières semaines, j'ai pas appris grand-chose, voire pas du tout. C'était très bien expliqué, très bien mis en œuvre, [...] »

³⁷ Claude Dubar, *op. cit.*, 1987 ; José Rose, *op. cit.*, 1998 ; Denis Castra, *op. cit.*, 2003 ; Xavier Zunigo, « L'apprentissage des possibles professionnels », *Sociétés contemporaines*, n°70, p.115-131, 2008.

³⁸ Denis Castra, *op. cit.*, 2003.

³⁹ Howard Becker, « Notes on the concept of commitment », *American Journal of Sociology*, n° 66, p.32-40, 1960.

⁴⁰ Xavier Zunigo, *op. cit.*, 2013.

Parce que j'ai fait des formations vente, tout ça, donc présentation d'entretiens, comment faire pour chercher un stage, tout ça ... » (Alicia, 21 ans).

« Je me suis sentie gamine à plusieurs reprises. Je me sentais pas adulte, c'était une formation adulte, et moi, [...] ils nous prennent pour des gamins. [...] Parce que je trouve que je perdais mon temps aussi là-bas. Je savais ce que je voulais faire, et là-bas c'était pour s'orienter. Et moi je sais que mon objectif était défini... » (Virginie, 18 ans).

A partir de l'analyse des entretiens, trois registres d'attentes ont été dégagés : celui de l'aide, celui de l'intégration et celui de la qualification. Ils renvoient aux fonctions sociales attendues des institutions éducatives : éducation, socialisation et distribution⁴¹. A ce titre, ces registres témoignent de l'intériorisation par les individus de ce que doit proposer une école, fut-elle de la deuxième chance. Mais l'intérêt de cette distinction réside avant tout dans la mise en évidence d'univers différents, reposant sur des principes séparés. Les attentes en termes d'aide attestent ainsi une certaine conception de l'éducation opposée à la forme scolaire, reposant sur la proximité et la personnalisation, alors que les attentes en termes de qualification, par exemple dans la visée de l'obtention d'un titre, se rattachent au contraire à une conception plus standardisée et universelle de la formation. Avant d'explorer plus avant l'analyse des entretiens, précisons que ceux-ci ont été effectués le plus souvent dans les trois premiers mois de la formation. Ce que formulent les jeunes n'est donc pas l'expression d'une représentation totalement a priori du dispositif mais résulte des premières expériences au sein des dispositifs de formation. Enfin, les trois registres repérés ne se retrouvent pas dans les mêmes proportions, ni dans leur intégralité, dans l'ensemble des entretiens. Il s'agit d'une représentation idéale-typique visant à mieux comprendre l'articulation entre logiques d'action des jeunes et offres institutionnelles.

Dans un premier registre, les jeunes accueillis expriment le besoin d'être aidé, d'être accompagné, à partir d'une situation qu'ils perçoivent clairement comme difficile, dont il s'agit de sortir, grâce au soutien apporté par le dispositif. La dimension financière de cette aide n'est pas sans importance : *« on m'a dit que c'était une formation, y avait tout dedans, et puis après on m'a dit que c'était rémunéré »*. (Steven) Mais c'est surtout l'opportunité de trouver des solutions à des problématiques parfois très difficiles. Marouane était incarcéré au moment de ses premiers contacts avec l'E2C :

« Et quand je suis venu la voir au début j'étais en permission donc je lui ai parlé cash. Je lui ai dit ...j'ai été franco avec elle et puis voilà. Elle m'a dit moi je te fais confiance, tu peux t'en sortir je pense »

Immédiatement après cette remarque Marouane compare à son expérience scolaire ce que peut apporter l'E2C :

« On est mieux accompagné là qu'à l'école. Franchement. J'ai fait un CAP de peintre en bâtiment et ça a mal terminé. Ils sont là pour vous aider tout d'abord... C'est comme des ambulanciers »

⁴¹ François Dubet, Danilo Martucelli, *A l'école : sociologie de l'expérience scolaire*, Paris, Seuil, 1996.

Dans ce registre, l'aide apportée par le dispositif de formation est définie en opposition à la forme scolaire⁴². Celle-ci est perçue comme indifférente aux difficultés qu'ils ont pu rencontrer, alors que le dispositif de formation est situé dans le champ de l'aide, du *care* comme l'exprime explicitement la référence à l'ambulancier – référence par ailleurs au projet professionnel de ce jeune. Bien qu'ayant parfois quitté la formation initiale depuis de nombreuses années – Marouane a 28 ans, les jeunes restent profondément marqués par l'étiquetage négatif qu'ils ont subi parfois très tôt dans leur parcours scolaire et par le sentiment d'abandon qui en découle. L'épreuve de l'échec scolaire est souvent imputée à l'institution et à ses représentants, les enseignants, d'où une comparaison spontanée entre formateurs et enseignants : « *De toute façon, ceux qui sont ici, ils se sont battus pour être ici, c'est pas des gens qui font "oh qu'est ce que je fais là" comme il y a beaucoup dans l'école traditionnelle* » (Nicolas). De ce fait, le « bon formateur » est défini de la même manière que le « bon professeur » par les élèves en difficulté : celui ou celle qui aide, qui explique et qui aime ce qu'il fait⁴³. Par opposition à l'indifférence que leurs difficultés suscitaient à l'école, l'aide attendue est personnalisée et bienveillante. D'une manière plus générale, cette attente d'aide est fondée sur une dimension relationnelle forte. Ce qu'attend en partie le stagiaire est d'être pris en charge par des personnes, dans la relation asymétrique de l'accompagnement procurant une certaine sécurité, et, de ce point de vue, les pratiques professionnelles des formateurs répondent à cette attente, tout au moins au début du parcours de formation :

« Les formateurs ils sont à notre écoute et euh ...ils sont plus là pour nous, à nous aider même si c'est pas, enfin, ... ils nous aident individuellement, si on a des difficultés, on va les voir et là ils vont nous aider, ils vont pas nous dire, là tenez, allez voir euh ... » (Virginie, 18 ans).

Ces attentes d'aide sont largement confortées par la façon dont l'activité des dispositifs d'accueil des jeunes non qualifiés est présentée par ces dispositifs : accompagnement et personnalisation sont supposés être au cœur des actions d'insertion. Toutefois ce n'est pas sans présenter certaines ambiguïtés. Du point de vue institutionnel, l'accompagnement vise l'autonomie des sujets qui en bénéficient. Quand celle-ci fait défaut, l'aide apportée est requalifiée par l'institution dans les termes de l'assistance et est alors soupçonnée d'entretenir l'absence de motivation. Ainsi Nicolas, lors d'un premier entretien, se montrait très satisfait de l'aide apportée par les formateurs. Un an après, sorti du dispositif, il n'avait toujours pas de projet de formation ni d'emploi, et légitimait de cette manière le jugement porté par les professionnels :

« Vers la fin, vu que j'avais pas trouvé de stages, ils trouvaient que c'était toujours eux qui trouvaient des stages, alors voilà, ils me disaient, c'est pas normal, tu dois pas être motivé. Ce qui était vrai d'ailleurs. Moi je fais mes stages mais comme je sais pas quoi faire ... » (Nicolas, 23 ans).

Un deuxième registre d'attentes se rapporte à l'intégration. Pour beaucoup de jeunes accueillis, l'entrée dans le dispositif de formation marque la fin d'une période d'inactivité, souvent vécue comme un repli sur soi ou dans la sphère familiale. De ce fait, entrer en formation c'est gagner une forme de dignité par l'activité, c'est « faire quelque chose ». Le retour en

⁴² Guy Vincent, *L'éducation prisonnière de la forme scolaire*, Lyon, Presses universitaires de Lyon, 1994.

⁴³ Bernard Charlot, Elisabeth Bautier, Jean-Yves Rochex, *Ecole et savoir dans les banlieues et ailleurs*, Paris, Armand Colin, 1992.

formation est en quelque sorte une forme de retour à une vie sociale jusque là très limitée par l'absence d'activité – logique qui opérera aussi dans le cas de l'EPIDE au chapitre IV. C'est ce qu'expriment plusieurs jeunes dans la motivation à entrer dans le dispositif :

« Bah j'en avais assez de rien faire quoi » (Maxime, 19 ans).

« Bah parce que ça faisait quand même 4 ans que je foutais rien tu vois et qu'il fallait que j'ai un minimum... pour me remettre dans le bain quoi » (Mathilde, 19 ans).

Toutefois, une des craintes exprimées par les jeunes est de se retrouver dans une forme de marginalisation institutionnelle, soit par l'inutilité de ce que propose l'institution, soit par le contexte dégradé qu'elle pourrait symboliser. A cet égard, les jeunes de l'E2C sur laquelle nous avons enquêté semblent apprécier l'environnement attrayant de ce dispositif. Ils jugent également de manière positive les finalités affichées parce qu'elles impliquent une forme de reconnaissance de leur volonté de sortir d'une situation vécue comme excluante. Ainsi Nicolas décrit-il ses premières impressions après la réunion d'information sur l'E2C :

« Au début, bon comme d'habitude, je me suis dit j'espère que ça va pas être quelque chose un peu mauvais, pas des classes poubelles où on met tous ceux qui sont nuls. Et au final, non, ils ont très bien su expliquer qu'ils étaient là pour nous, et que ceux qui étaient pas motivés, c'était pas la peine, c'était pas ... Ouais donc ça m'a motivé, je me suis dit ouais pourquoi pas ».

Au-delà de ce que représente l'institution, l'entrée en formation représente également l'intégration à un groupe de pairs – le chapitre suivant, sur l'EPIDE, en attestera aussi. Les témoignages recueillis montrent un fort investissement dans ces relations, sur la base des « promotions » de stagiaires entrés au même moment en formation. Ainsi Mathilde : *« puis je sais pas, il y a une solidarité avec les gens... enfin nous notre classe en tout cas quand y'avait Marouane surtout tu vois. Ouais y'avait une sorte de solidarité dans la classe, c'était pas mal »* Cette intégration est parfois l'occasion d'une projection identitaire, transformant le rôle dévolu par la sociabilité juvénile en un positionnement plus conforme au statut d'adulte. Pour Marouane, la formation lui a *« appris à aider les gens, c'est ça le plus important. A dialoguer avec les gens alors qu'avant j'arrivais pas à dialoguer avec les gens »*. Pour Steven, c'est une autre façon de vivre en groupe par rapport aux expériences scolaires, encore une fois évoquées :

« On écoute, la plupart des gens ils écoutent parce qu'ils sont tous là à chercher quelque chose à travailler. Voilà y a pas de bruit comme si c'était l'école, donc ça c'est bien, c'est des personnes matures qu'il y a quoi ».

Mais cette intégration ne va pas sans conflits. Ainsi Steven évoque-t-il un incident au sein de sa « promotion » :

« Y en a avec qui je me suis bien entendu, mais y en a d'autres, non, ça passait pas. Voilà, comment dire, je me suis fait voler mon téléphone portable, moi j'ai péte un câble sur place, voilà. [...] Toute façon j'ai dit le premier que je vois avec mon téléphone je le défonçais sur place. Sur le coup ça m'a énervé ». (Steven, 18 ans).

Le dernier registre est celui de la qualification. Dans ce domaine, les jeunes ont des attentes diverses selon qu'ils ont élaboré ou non un projet au moment de l'entrée en formation, et

également selon les compétences qu'ils pensent maîtriser ou non. Mais le point commun de ces attentes est ce qu'apporte le dispositif en termes d'acquisitions de contenus de formation, de possibilité d'accès aux formations qualifiantes, d'accès à l'emploi. Les dimensions relationnelles ne sont plus au centre des attentes, bien qu'elles interviennent de manière significative comme nous le verrons plus bas. Ici, ce qu'attendent les jeunes relève des effets de la formation sur leur insertion professionnelle. A cet égard on pourrait supposer que ces attentes rencontrent sans ambiguïté l'offre institutionnelle. En fait, ce n'est pas le cas, dans la mesure où les projets des jeunes sont plus ou moins élaborés, et plus ou moins congruents avec ce que les professionnels proposent. Comme on l'a vu plus haut, un certain nombre de jeunes arrivent avec un projet professionnel relativement précis. Alicia représente bien ce cas de figure : *« parce que j'avais une parfaite vision de mon avenir, de ce que je voulais faire. Dans mon CV d'ailleurs, il est bien rempli. Parce que je veux faire vente »*. Le projet, quand il existe, est souvent accompagné de considérations périphériques liées aux contraintes de conditions de vie du jeune : *« Parce que moi je cherchais dans l'informatique, mais pas trop loin de chez moi, parce que voilà, moi je suis en bus et j'ai pas le permis »* (Steven). Mais pour beaucoup de jeunes entrant en formation, l'attente porte sur la construction d'un projet, à partir de critères plus ou moins flous :

« Je suis curieux en général. Que dans les autres métiers ce sera toujours répétitif... Et moi je ne veux pas que ce soit que la même chose. Je veux que ce soit divers ». (Maxime, 19 ans).

« En fait j'ai pas de métier idéal que j'aimerais exercer. Pour moi un métier c'est un boulot, donc je sais pas ce que je pourrais tester ». (Nicolas, 23 ans).

Ajoutons que les jeunes, en arrivant dans un dispositif comme l'E2C, ont souvent une expérience des dispositifs d'insertion. Ils estiment avoir des acquis et jugent l'apport du dispositif par rapport à ces acquis. Ainsi, comme on l'a évoqué plus haut, Alicia a le sentiment de perdre son temps à l'E2C : *« Sauf que moi j'avais fait d'autres formations avant, ben toutes les choses qu'ils nous ont transmises, pour moi étaient un peu répétitives »*. Par ailleurs leurs projets, quand ils existent, sont rapidement mis à l'épreuve par les formateurs, qui, comme les conseillers de Mission locale⁴⁴, ou les cadres dans les centres EPIDE (cf. chapitre suivant), participent à transformer ces projets en fonction de ce qu'ils estiment être les « possibles » sur le marché du travail local. Dans cet espace de négociation, qui est donc un espace relationnel, vont apparaître résistances et acquiescements des stagiaires aux suggestions et aux conseils des formateurs. Virginie et Steven offrent un exemple de chacune de ces postures :

« Ah ben ils me disaient qu'il n'y avait pas beaucoup de place, qu'il fallait avoir un haut niveau [pour une formation en secrétariat], et là, je pouvais peut-être essayer, mais c'était pas sûr quoi. Ils voulaient m'orienter vers d'autres choses, sauf que je me plaisais pas dans d'autres choses quoi, hôtesse de caisse, c'est pas ce que je préfère... » (Virginie, 18 ans).

« Moi ce que j'avais en tête au début c'était informatique, informatique, informatique, et voilà, moi ils m'ont stoppé au bon moment, j'étais trop à fond dedans l'informatique. Ben voilà, moi je pouvais pas ... j'étais trop à fond dans l'informatique. Et ils m'ont dit "est-ce que tu es sûr de faire ça, pourquoi tu veux

⁴⁴ Xavier Zunigo, *art.cit.*, 2008.

faire ça," et après ils m'ont fait "t'aimes faire quoi, du sport, pourquoi t'aimerais pas faire éducateur sportif ? " » (Steven, 18 ans).

En tout état de cause, les attentes en termes de qualification ne peuvent rencontrer l'offre institutionnelle que si elles s'ajustent à un modèle d'intervention qui repose sur la construction du projet et l'orientation vers les formations qualifiantes. Ainsi, l'offre de l'E2C a permis à Marouane d'élaborer un projet lui permettant d'envisager la profession d'ambulancier : « *ils vous aident pour vous accompagner, pour avoir un projet plus tard. Et ils ne font pas semblant, ils sont là et ils insistent pour qu'on ne lâche pas l'affaire* ». A l'inverse, une attente congruente avec un modèle plus classique de la formation qualifiante aboutissant à une certification ne peut que décevoir. Quand on lui pose la question du sens qu'on peut donner à l'expression « école de la deuxième chance », Mathilde répond que ce n'est pas une école, et que pour elle c'est un regret, « *parce qu'il n'y a pas de diplôme à la fin* ».

Face à ces attentes, les jeunes stagiaires affrontent plusieurs obstacles : ceux du marché du travail, à partir de leurs expériences de stage, et ceux des opportunités de formation, à travers la difficulté d'accommoder les attentes avec les possibles. Celles-ci sont ainsi redéfinies régulièrement en fonction de leur évolution pendant la formation, mais également suivant les difficultés qu'ils sont amenés à rencontrer au cours de cette formation, parfois pendant leur stage. La transformation de ces attentes contribue alors à la redéfinition de leurs aspirations.

Heurs et malheurs en formation : les difficultés rencontrées, la redéfinition des attentes et des aspirations

Une large partie de la formation de l'E2C consiste en des stages ; ceux-ci font l'objet du chapitre V. Nous présentons ici les difficultés auxquelles les jeunes se heurtent pendant les stages et la redéfinition de leurs attentes qu'elles engendrent. Certaines se situent en amont des stages : trouver des lieux de stage, parvenir à décrocher un stage en rapport avec son projet. D'autres vont être rencontrées pendant le déroulement du stage, comme les difficultés relationnelles avec l'employeur ou les collègues, ou encore les conditions de travail difficiles. Les premières difficultés sont rencontrées en amont des stages : certains jeunes ont du mal à trouver une entreprise qui accepte de les accueillir, même pour un stage court d'observation (une semaine). Ils sont incités à faire eux-mêmes les démarches pour trouver des lieux de stages mais certains ne savent pas comment s'y prendre tandis que d'autres essuient des refus successifs. Les dispositifs de formation proposent à ces jeunes des lieux de stage mais qui ne leur conviennent pas nécessairement :

« Après par contre, je trouve ça dommage que quand on ne trouve pas tu vois, ils nous donnent un truc de merde tu vois...à la place tu vois. Ça c'est pas normal tu vois. » (Mathilde, 19 ans).

Leila souhaite faire un stage de secrétariat mais elle n'en trouve pas et sa formatrice lui conseille de chercher dans un autre domaine :

« Et elle m'a dit "pour le début c'est pas facile pour trouver secrétariat où c'est restreint un peu". Elle m'a dit "mais si vous voulez vous pouvez faire vendeuse ou..." On a essayé, j'ai cherché avec Ionela, on a cherché partout, on a déposé le CV partout. Et j'ai trouvé, c'est pas mon choix (...) j'ai regretté d'avoir choisi

vendeuse avant parce que moi mon choix c'était secrétariat. Mais plutôt je voulais, essayer c'est, c'était mon choix c'est pas le... Mais elle était pas contre elle m'a dit "si vous voulez faire vendeuse..., et t'as trouvé un stage c'est bien". Et moi au début je voulais chercher pour savoir comment ça se passe ». (Leila, 27 ans).

Il peut arriver que certains jeunes restent les seuls de leur groupe à ne pas être en stage sur une période donnée, faute d'avoir trouvé une entreprise. Mehdi passe ainsi beaucoup de temps dans l'E2C où les formateurs essaient de l'occuper et où il consacre son temps à chercher des stages qu'il ne trouve pas – il n'effectuera finalement qu'une semaine de stage en 3 mois de formation.

A cause de ces difficultés à trouver des entreprises d'accueil, et parce qu'un des objectifs des dispositifs est d'aider les jeunes à construire un projet professionnel, les stages effectués par un même jeune sont souvent très variés. Ainsi Nicolas a testé successivement les emplois d'agent de sécurité, d'employé de service dans une grande surface, d'agent dans un parking public, d'éboueur. Puis, il a fait de la mise en rayon et du conseil dans un magasin de bricolage. Les jeunes concernés ont du mal à voir la cohérence de leur parcours ; ils évoquent une succession d'expériences, positives ou négatives, mais sans en dégager de sens général. L'accumulation des expériences sert parfois à éliminer une série de professions ou de domaines dans lesquels le jeune ne se voit pas travailler. Même pour ceux qui ont une idée précise à l'entrée dans le dispositif, les stages suivis sont parfois très éloignés de leur demande, ce qui ne permet ni de conforter leur idée ni de se réorienter.

L'appréciation de leurs stages, positive ou négative, est souvent reliée par les jeunes à l'ambiance de travail, aux relations avec l'employeur, les collègues et les clients. Plusieurs racontent qu'ils se sont sentis exploités, voire humiliés comme Virginie qui, chez un fleuriste, doit travailler à genou sur le trottoir, ou comme Leila qui effectue un stage de vente dans un magasin de vêtements pendant les soldes. Marouane, qui porte un bracelet électronique, tire un bilan très positif de son premier stage dans une entreprise d'ambulance, notamment grâce à l'accueil de son patron :

« [Dans cette entreprise d'ambulance, le chef d'entreprise] m'a dit de toute façon j'ai pas peur. Si j'avais pu t'embaucher je t'aurais embauché direct. Parce que je lui ai parlé, j'ai été franco avec lui. Je lui ai dit "moi, je ne vais pas passer par 4 chemins. J'ai un bracelet, j'ai fait tant"... "Non je te juge pas..." Il m'a dit. "Moi j'aime bien les gens comme toi. Au moins ils se réinsèrent, ils changent de vie quoi". Il m'a dit, "t'as la hargne, t'es très motivé" il m'a dit. Il m'a dit "si je pouvais t'embaucher je t'aurais embauché mais là j'ai trop de monde déjà"... et il m'a dit "si je peux t'embaucher, je t'embaucherai" ».

L'aspect relationnel semble jouer un rôle crucial dans l'appréciation que les jeunes portent sur leurs stages et les enseignements qu'ils en tirent.

Outre les aspects relationnels, les jeunes mettent en avant des conditions de travail pénibles dans certains de leurs stages. Les emplois peu qualifiés qu'ils occupent sont davantage susceptibles d'être physiquement difficiles. Des entretiens ressort la prise de conscience de la réalité corporelle de certains métiers, comme celui de vendeur, d'agent de sécurité, d'éboueur. La station debout prolongée, le froid mais aussi les horaires décalés – tôt le matin ou tard le soir – sont considérés comme particulièrement pénibles. Nicolas à propos de son stage avec les éboueurs :

« Souvent là-dedans ils sont sympa hein, je veux dire, vu que le boulot est difficile... bon, on se reconforte on va dire... heu... voilà parce qu'on se réveille tôt le matin, c'était 5 heures il me semble qu'on commençait. Et puis... ouais. Et puis ... bon, à part le fait qu'on soit dehors et qu'il fait froid des fois, ou qu'il pleuve. [...]

Enquêteur : Et... ça vous donnerait envie de, là aussi, de...

Ha là pas spécialement. (...) Bah vraiment si j'avais pas le choix, mais sinon... bah c'est quand même assez dur... c'est dangereux aussi, parce que bon, évidemment faut toujours être plus rapide, donc les consignes de sécurité on oublie quoi. Comme descendre du camion en marche à chaque fois pour gagner du temps, ou ce genre de chose quoi. D'ailleurs y a eu plusieurs blessés, pendant que j'étais trois semaines ici. Y en a qui se sont ouvert la main, y en a qui se sont ouvert la cheville. C'est pas... voilà quoi. Dès qu'il commence à pleuvoir, j'imaginais pas en plus l'hiver, avec les trottoirs glissants ou... voilà quoi, ça craint » (Nicolas, 23 ans).

Qu'elles soient d'ordre relationnel ou liées à la pénibilité des conditions de travail, les difficultés rencontrées par les jeunes dans leurs stages sont les mêmes que celles dont ils parlent à propos de leurs expériences de stages scolaires – pour ceux qui ont entamé dans le passé une formation professionnelle de type CAP ou lors des stages de troisième.

D'autres déconvenues surviennent dans les formations dispensées par les dispositifs : lors des ateliers, dans les relations avec les formateurs et les autres jeunes. Une déception importante évoquée par les jeunes concerne la construction de leur projet, qui est pourtant une des promesses centrales de certains dispositifs⁴⁵. Pour les jeunes qui entrent avec un projet formulé, les déconvenues sont liées à l'absence de formation qualifiante qui leur est proposée, à la difficulté voire l'impossibilité de trouver des stages dans le domaine auquel ils aspirent ou au travail qu'effectuent les formateurs pour faire évoluer leur idée initiale, comme l'a bien montré Xavier Zunigo⁴⁶. Les jeunes femmes aspirant au secrétariat sont incitées à penser à autre chose car les débouchés sont minces et le niveau de qualification élevé. D'un autre côté, ceux qui se présentent dans les dispositifs sans idée de projet n'en élaborent pas toujours un, même s'ils restent longtemps en formation. Les attentes en termes de projet, que ce soit son initiation, sa consolidation ou le fait de trouver une formation qualifiante pour le réaliser, sont donc assez souvent déçues. Ainsi Virginie se dit désappointée, après sa sortie du dispositif, par l'accent mis sur la définition du projet. Elle considère qu'elle a perdu son temps car elle savait ce qu'elle voulait faire. Virginie raconte qu'elle a depuis longtemps le projet d'être secrétaire – depuis le collège –, et qu'elle a déjà exercé ce métier dans l'entreprise de son père. Elle s'inscrit à l'E2C pour concrétiser son projet : *« Moi c'était plus la motivation pour que j'ai un emploi à la fin »*. Pourtant les formateurs l'incitent à transformer son projet :

« Ils m'ont dit qu'il y avait pas beaucoup de place. Que y avait pas beaucoup d'option, ouais, qu'il y avait pas beaucoup de place, qu'il fallait avoir un haut niveau. Et avec la... et là je pouvais peut-être essayer, mais que c'était pas sûr quoi. Donc... et ils voulaient m'orienter, mais vers d'autres choses, sauf que... je me

⁴⁵ Plusieurs dispositifs disent accepter les jeunes qui ont déjà un projet, l'un d'entre eux en fait même un prérequis pour accepter les jeunes, mais celui-ci n'est pas toujours tenu lors du recrutement des stagiaires.

⁴⁶ Xavier Zunigo, « Le deuil des grands métiers. Projet professionnel et renforcement du sens des limites dans les institutions d'insertion », *Actes de la recherche en sciences sociales*, 2010, n° 184, p. 58-71.

plaisais pas dans d'autres choses quoi. Hôtesse de caisse, c'est pas mon.... Enfin c'est pas ce que je préfère. Compter moi... ».

Sortie sans qualification de l'École, elle aussi se dit déçue. Au moment du second entretien, elle est conseillée par la mission locale pour entrer en formation qualifiante de secrétariat.

« Parce que je trouvais que je perdais mon temps aussi là.(...) Parce que je savais ce que je voulais faire et là-bas c'est pour s'orienter. Et moi je sais que mon objectif il était défini. Et donc... et donc je voulais pas perdre de temps ».

Le nom d'« école », dans « école de la deuxième chance », est pour certains trompeur : ils l'assimilent à l'école au sens strict –le système scolaire jusqu'au lycée – et y cherchent l'accès à une formation qualifiante, ce que les dispositifs enquêtés ne permettent pas. Virginie pense que l'appellation d' « école » suggère que l'on pourra accéder au baccalauréat. D'ailleurs, ces dispositifs ne débouchent pas systématiquement ou directement sur une formation qualifiante pour une partie des stagiaires – les formations qualifiantes ou diplômantes représentent 12,6% des sortants de l'École de la Deuxième Chance enquêtée, 17,1 % en incluant les contrats de travail en alternance, apprentissage et contrats de professionnalisation. A la sortie, ceux qui ont défini le type de formation qu'ils veulent doivent encore effectuer les démarches, s'adresser à d'autres organismes –AFPA, mission locale, etc. –, attendre qu'une place se libère ou qu'une formation soit financée. Maxime effectue de la maintenance lors de son premier stage, et souhaite poursuivre dans cette voie. Mais il découvre après sa sortie, en effectuant un autre stage via l'AFPA, qu'il doit acquérir une qualification dans une spécialité (plomberie, électricité) s'il veut travailler dans la maintenance. « *Mais à la place, ce que je voulais, c'est qu'on commence à me le dire dès le début, pas vers la fin* ». D'autres enfin, entrés sans projet, ressortent de la même manière, ayant simplement pu, comme on l'a écrit plus haut, éliminer des professions qu'ils ne souhaitent pas exercer.

On peut d'ailleurs remarquer que l'effet du passage dans les dispositifs sur l'autonomie des jeunes (dans la recherche de stage ou les démarches administratives) est aussi relativement limité. Ceux qui entrent en étant très autonomes, comme Ionela, continuent après leur sortie à anticiper et à programmer eux-mêmes les démarches qu'ils doivent effectuer. De son côté, Ionela sait qu'elle doit décrocher un emploi à temps plein pour obtenir son titre de séjour, ce qui la conduit à renoncer à un emploi à temps partiel. Maxime est toujours en difficulté dans les démarches administratives (cf. supra), Mehdi sait comment il faut chercher un emploi ou un stage mais ne parvient pas à mettre en pratique tous les conseils reçus. Il préfère appeler les entreprises même si on lui a appris qu'il fallait aussi se déplacer en personne.

Pendant le déroulement des formations, certains stagiaires vont rencontrer des difficultés d'ordre matériel, qui peuvent précipiter leur sortie. Plusieurs racontent qu'ils sont déçus du montant de l'allocation qui leur est versée et qu'ils s'attendaient à plus ; ils ne découvrent en effet le montant de cette allocation – variable d'un jeune à l'autre en fonction de sa situation personnelle – qu'après le premier versement. Pour les jeunes qui doivent subvenir à leurs propres besoins, en particulier ceux qui sont chargés de famille, l'allocation peut s'avérer insuffisante. Aucun des jeunes enquêtés ne dit avoir quitté le dispositif pour cette raison mais Soraya par exemple a du mal à vivre avec sa fille avec un revenu de 610 euros par mois.

D'autres difficultés ou déceptions concernent les cours et les ateliers qui sont proposés pendant la formation. Les jeunes ont parfois du mal à accepter et à suivre les cours qui se rapprochent le plus de la forme et des contenus scolaires, comme les cours de français ou de

mathématiques, qui les renvoient à leurs difficultés scolaires passées. Au contraire, certains ateliers comme le théâtre ou le travail sur la communication plaisent davantage. Il semble que les jeunes concernés soient réticents à travailler en formation ce dont ils ont le plus besoin (du point de vue des formateurs). Virginie, à qui les formateurs conseillent de consulter un psychologue, désapprouve les entretiens individuels, qui relèvent selon elle d'une approche psychologique. Maxime, qui a des difficultés à s'exprimer, n'apprécie pas les cours de français, or c'est ce que lui propose l'E2C à la fin de sa formation :

« [La formation s'est bien passée], à part à la fin, mais on en avait un peu marre. Parce que j'y allais pour rien, à la fin. Beh en fait, bah à la fin, vu que en fait ils voulaient que je reste, mais... pour rien faire en fait. Et moi j'ai pas trop voulu.

[sa mère] c'est surtout quand ils t'ont mis là pour la... avec du français, et tout le bazar.

Maxime : Bah oui

[sa mère] là t'as péti un câble.

[...] Maxime : Beh en fait, voilà, moi, en fait quand je fais trop de cours ça me prend la tête au bout d'un moment. Et c'est vrai que... j'aime bien apprendre, mais j'avais que de la remise à niveau, et ça après mes boulots après, j'ai presque plus rien à faire quoi ».

Plusieurs jeunes déplorent que certains cours soient là pour remplir l'emploi du temps –entre deux stages, à la fin de la formation – ; ils n'en voient pas l'intérêt. Ils pensent que certains ateliers ne sont là que pour les occuper, pour les faire venir en formation. Ils considèrent que c'est pour eux une perte de temps.

« C'est vrai que des fois y a des cours où... par exemple culture générale, ça on a fait plusieurs fois bon... des questions où... des questions où on l'a fait deux fois en plus. On se demandait à quoi ça servait. Des fois on a l'impression qu'il y a quand même quelques cours qui sont plus pour remplir le temps qu'autre chose quoi. C'est vrai. Bah, c'était surtout vers la fin ça. Mais bon, comme on avait plus grand-chose à faire, on avait déjà abordé pas mal de choses. Vers la fin, c'est pour ça qu'on commençait à s'ennuyer, les cours devenaient plats... voilà quoi. C'est vrai que vers la fin c'était... pas terrible » (Nicolas, 23 ans).

Enfin les difficultés peuvent être d'ordre relationnel, avec les autres jeunes ou avec les formateurs. Tandis que certains développent des relations amicales au sein du dispositif, d'autres jeunes restent assez isolés ou vont entrer en conflit avec d'autres stagiaires. Plusieurs jeunes soulignent les difficultés à composer avec les autres promotions, arrivées pendant qu'ils étaient eux-mêmes déjà en formation. Nicolas considère que l'ambiance dans sa promotion était bonne, que tout le monde se parlait mais que les relations se sont fortement dégradées avec l'arrivée des promotions suivantes. Plusieurs jeunes vont aussi connaître des conflits avec leurs formateurs, notamment avec celui qui est leur référent.

Du fait de la multiplicité des contraintes et des obstacles qu'affrontent les jeunes, ils sont nombreux à quitter le dispositif en cours de formation sans avoir de solution de formation ou d'emploi. Ce « décrochage » touche ainsi près de 30 % de l'échantillon considéré à travers le

fichier administratif de l'E2C enquêtée. Si on exclut de ce chiffre les ruptures de formation liées à des motifs personnels – déménagements, maladie, *etc.* –, on trouve un quart des sortants de l'E2C quittant le dispositif à la suite d'un abandon, d'une démission ou d'une exclusion. Cette proportion ne varie pas significativement en fonction de la plupart des variables disponibles de ce fichier – nationalité, dernier niveau de formation, zone d'habitation, expérience professionnelle, *etc.* Le seul constat qu'on puisse établir est que ces jeunes quittant prématurément l'E2C sont un peu plus jeunes que la moyenne, surtout quand il s'agit d'exclusions, et que ce sont plus souvent des garçons (29 %) que des filles (21 %).

Conclusion : le maintien des inégalités sociales

L'étude des parcours et des situations des jeunes donne à voir une hétérogénéité forte qui contraste fortement avec la catégorisation « non-diplômé », « sans emploi », qui est utilisée pour la définition des objectifs des formations, et notamment pour le recrutement. Cette hétérogénéité est peu prise en compte par les organismes, du moins dans les missions qui leur sont données. Or la non prise en compte de cette hétérogénéité ne permet pas d'adapter l'action de formation aux stagiaires. De plus des différences de parcours socio-scolaires ou de situations socio-économiques peuvent être lues par les formateurs comme étant le fait de compétences individuelles différentes, renforçant ainsi les inégalités entre les stagiaires.

Les jeunes qui fréquentent ces dispositifs rencontrent souvent des difficultés sociales en amont. Les dispositifs les accompagnent sur la résolution, du moins l'atténuation, de certaines d'entre elles. Se pose alors la question d'un équilibre entre l'aide apportée et l'exigence d'autonomie en retour. La réduction des freins à l'insertion n'est pas un objectif prioritaire et est toujours soumis à « l'investissement » du jeune dans l'obtention d'une formation qualifiante ou d'un emploi, investissement mesuré par les professionnels. Le permis est un exemple éclairant sur cette question. Son absence est un frein en termes de mobilité, d'autant plus pour les jeunes qui vivent dans des territoires mal desservis par les transports en commun – les territoires urbains périphériques ou les territoires ruraux. Le permis est également un atout pour la recherche d'emploi, il peut être indispensable pour certains postes, au moins fortement recommandé. Des aides au financement du permis sont disponibles pour des candidats inscrits à une formation qualifiante. La Mission locale finance les leçons de conduite pour le permis à la condition que le jeune finance le code et qu'il ait obtenu un contrat d'apprentissage. Dans certains organismes de formation, le choix a été fait de refuser de fournir une aide financière au permis de conduire de peur que cette aide devienne la motivation principale d'adhésion au dispositif devant l'accession à une formation qualifiante ou à un emploi. D'ailleurs, il est intéressant de remarquer que le fait qu'un jeune candidate pour entrer en formation avec l'objectif de passer son permis correspond à une stratégie et une mobilisation des ressources qui sont recherchées et valorisées par les professionnels dans d'autres contextes. Le jeune identifie ainsi une stratégie pour l'obtenir et ainsi réduire un frein important à l'accès à l'emploi, il entame des démarches pour entrer en formation, argumente pour être sélectionné. Toutefois les agents de ces organismes disent se positionner en équilibre entre une aide nécessaire et une assistance qui serait préjudiciable, ou étrangère, à leur action éducative. Ils disent vouloir se garder « d'assister » les jeunes, du moins de leur fournir une aide qui deviendrait la motivation principale pour intégrer l'école. Ils insistent sur la nécessité pour le jeune d'être autonome, de faire les démarches lui-même. Cependant cela a pour conséquence de favoriser ceux qui ont déjà le permis – souvent avec le soutien de leur famille – ou ceux qui ont davantage de ressources et de dispositions pour l'obtenir. Par conséquent, le fait que l'obtention du permis

reste une difficulté, principalement en termes de moyens financiers, contribue au maintien de certaines difficultés socio-économiques de ces jeunes, difficultés qui sont moins rencontrées par les jeunes issus de milieux plus favorisés.

Les responsabilités familiales, et notamment la garde des enfants, peuvent également être un frein au suivi assidu de la formation, à la recherche d'emploi ou à l'emploi en lui-même⁴⁷. Devant cette inégalité liée en partie aux difficultés sociales, notamment économiques, des professionnels peuvent laisser aux jeunes le soin de régler ce problème, parfois avant de les accepter.

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

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

L'étude des situations des jeunes ainsi que de leur parcours socio-scolaire permet de mettre en exergue une socialisation qui diffère fortement de celle attendue des formateurs. Ainsi, plusieurs formateurs rencontrés soulignent leur objectif de « socialiser des jeunes [qu'ils jugent] désocialisés ». Des formateurs évoquent également des jeunes qui n'ont pas été acceptés à la fin de cette période du fait de retards répétés, ceux-ci pouvant précisément être dus à des problèmes d'addiction, des soucis de transport ou de mode de garde d'un enfant. Des conduites de contestation jugées « négatives » risquant de « briser la dynamique de groupe » peuvent également être à l'origine d'un renvoi, jamais exprimé de cette façon mais présenté comme une fin de formation nécessaire pour les deux parties. Les inégalités sociales relevées entre les jeunes ne sont pas toujours lues comme telles par les formateurs. Il en résulte ainsi une « double peine » pour les jeunes les plus démunis ou les plus distants du mode de socialisation attendu : ce sont ceux qui risquent davantage de ne pas être sélectionnés ou d'être éconduits lors de la période probatoire et, s'ils passent cette première étape, ils pourront être identifiés comme les « moins motivés », ramenant l'effet des inégalités sociales à la responsabilité supposée des jeunes quant à leurs parcours et à leurs projets futurs.

Bernard, P.-Y., David, M., Denecheau, B. et Gosseaume, V. (2015). *Jeunes sans diplôme : l'instabilité au cœur des parcours*. Dans B. Denecheau, G. Houdeville et C. Mazaud (dir.), *A l'école de l'autonomie. Épreuves et enjeux des dispositifs de deuxième chance* (p. 83-156). l'Harmattan.

⁴⁷ Nous l'évoquons p. 58, la garde des enfants peut également être un frein à la recherche de stage.