

AVERTISSEMENT

Ce document est le fruit d'un long travail approuvé par le jury de soutenance et mis à disposition de l'ensemble de la communauté universitaire élargie.

Il est soumis à la propriété intellectuelle de l'auteur. Ceci implique une obligation de citation et de référencement lors de l'utilisation de ce document.

D'autre part, toute contrefaçon, plagiat, reproduction illicite encourt une poursuite pénale.

Contact : ddoc-memoires-contact@univ-lorraine.fr

LIENS

Code de la Propriété Intellectuelle. articles L 122. 4

Code de la Propriété Intellectuelle. articles L 335.2- L 335.10

http://www.cfcopies.com/V2/leg/leg_droi.php

<http://www.culture.gouv.fr/culture/infos-pratiques/droits/protection.htm>

Master

« Conduite de Projets & Développement des Territoires »

Spécialité « Formation, Animation,
Développement territorial & Transfrontalier »

Mémoire de fin d'études présenté pour l'obtention du grade de master

ÉCOLE DE LA 2^e CHANCE, INTERPRÉTATION D'UN DISPOSITIF QUI ÉVOLUE

**Au carrefour de l'insertion, entre rupture,
reconnaissance et crise des identités :
Comment faire face aux changements ?**

présenté par

Marie-Laure BELLORA

Guidant universitaire :

Nathalie LAVIELLE - GUTNIK

Maître de conférences, chargée de mission Formation Continue



Juin 2017

"On a deux vies, et la deuxième commence quand on se rend compte qu'on n'en a qu'une"

Confucius

(Philosophe chinois, 551 av. JC, 479 av. JC)

A tous les jeunes de l'Ecole de la 2e chance ...

REMERCIEMENTS

Je tiens à remercier sincèrement,

Mon directeur qui m'a soutenue dans ma démarche et accordé sa confiance,

Jean-Paul pour ses conseils toujours avisés et la mise à disposition de nombreux articles en rapport avec mon sujet d'étude,

Mes collègues de travail qui se sont organisés afin de pallier à mon absence pendant cette année de formation et m'ont encouragée à chaque étape,

Tous les professionnels, partenaires, acteurs mais aussi les jeunes stagiaires qui ont accepté de répondre à mes questions en m'offrant de beaux témoignages,

J'accorde ma plus profonde reconnaissance à **Nathalie Lavielle Gutnik**, qui a guidé patiemment ma réflexion et accompagnée avec discrétion et bienveillance tout au long de la réalisation de ce mémoire,

Merci à **Saeed Paivandi** pour l'honneur de sa lecture attentive, la qualité de son écoute et de ses conseils, son expérience,

Merci à **Isabelle Houot et toute l'équipe pédagogique et administrative du Master FAD2T** pour leurs interventions dynamiques et efficaces,

Merci à **mes camarades de promotion**, jeunes et moins jeunes auprès desquels j'ai beaucoup appris,

Et enfin, une pensée toute particulière à **mes proches** qui ont veillé sur moi à chaque instant et m'ont donné la force et l'énergie nécessaires dans les moments difficiles.

SOMMAIRE

Remerciements.....	4
Sommaire.....	5
Répertoire des annexes.....	9
Avant propos	9
Introduction	12
PARTIE 1 - Présentation du contexte social et institutionnel de l'Ecole de la 2^e chance	13
I. Emergence des E2C : Un contexte de crise propice aux idées novatrices.....	13
1. Des jeunes en situation de décrochage scolaire confrontés au chômage	13
2. A l'origine d'un concept, une initiative : Naissance des Ecoles de la 2 ^e chance en France	14
II. Des schémas communs à chaque entité.....	15
1. Le réseau E2C France, un organe technique développé autour de 4 grands domaines d'expertise	15
2. Une pédagogie et des principes qui favorisent les apprentissages d'un public singulier.....	16
3. Un ancrage territorial qui est un atout.....	18
III. Présentation générale du dispositif en Lorraine	19
1. Un concept original à l'attention d'un public très éloigné de l'emploi qui favorise l'insertion sociale, citoyenne et professionnelle	19
2. Objectifs généraux, qualitatifs et objectifs de résultats.....	21
3. Financement : Un dispositif entièrement subventionné dépendant des orientations publiques	22
4. Des enjeux liés aux orientations politiques	23
IV. Présentation du partenariat institutionnel à l'origine de l'école.....	24
1. Un dispositif porté par la Chambre de commerce et d'industrie	24

2.	Le site de Longwy/Briey, une structure simple en tant que division de l'organisation CCI Formation Lorraine	25
3.	Modèle organisationnel.....	25
4.	Les cinq composantes fondamentales de l'organisation Ecole de la 2e chance ...	26
V.	Des missions spécifiques liées à des enjeux de territoire et des objectifs à atteindre.....	27
1.	Des points forts et des opportunités sur le bassin de Longwy	28
2.	Des points faibles et des menaces liés à une multiplicité d'actions.....	29
VI.	Amorce d'une problématique : Des constats qui amènent à un questionnement	30
PARTIE 2 - Cadre Théorique		32
I.	Les identités socioprofessionnelles et la socialisation professionnelle.....	32
1.	Des formateurs confrontés aux changements.....	33
2.	Une évolution des relations à tendance communautaire vers des relations sociétaires.....	33
3.	Des processus collectifs et individuels qui agissent sur l'identité	34
4.	Des relations communautaires en déclin.....	35
5.	Une forme scolaire qui a généré des crises et un phénomène de décrochage.....	36
II.	Des mutations qui génèrent des crises identitaires	37
1.	Une implication professionnelle requestionnée	37
1.	Emploi et crises des identités professionnelles, un ajustement permanent.....	38
2.	Un concept de double transaction	39
3.	L'identité professionnelle : un processus de construction permanent	40
III.	Construction de l'identité professionnelle	40
1.	Un processus progressif	40
2.	La reconnaissance et le sens de l'action, une double préoccupation pour les formateurs	41
PARTIE 3 - Méthodologie de la recherche		42
I.	Recueil de données	43
1.	Le choix d'une méthode : L'entretien semi directif.....	43
2.	Le recueil de données, une étape d'exploration.....	44

3. Rédaction du guide d'entretien	45
4. Fil conducteur de ma démarche	46
5. Choix des personnes interrogées	47
6. Confidentialité des entretiens	49
IV. Analyse des données.....	50
1. Organisation et catégorisation des données recueillies	50
7. Description des données	52
PARTIE 4 - Présentation des résultats.....	54
I. Contexte et environnement professionnel : Des partenariats nécessaires	54
1. Des fonctions et des positions qui orientent les discours	55
2. Une évolution du public qui n'est pas sans soulever des questionnements.....	58
3. Un repérage et une identification en amont des situations de décrochage scolaire	62
4. Des prescriptions qui peuvent modifier la nature du public au sein des dispositifs	65
II. Un rajeunissement du public qui entraîne une évolution des pratiques des formateurs	69
1. Des objectifs quantitatifs inadaptés à ce public	70
2. Un dispositif labellisé qui implique un travail administratif important	73
3. Formateur en insertion professionnelle à l'E2C : Un métier difficile à définir	75
III. Adaptation et changements.....	78
1. La nécessité de développer d'autres formes d'approche.....	79
2. Un quotidien professionnel qui génère des tensions	80
3. Vers des perspectives d'amélioration du dispositif	82
IV. Reconnaissance et identités professionnelles	85
1. Un besoin de sens et de reconnaissance pour pouvoir exister professionnellement	85
2. Un besoin d'évolution nécessaire à une stabilité professionnelle	87
3. Une école qui évolue pourtant vers une action pérenne.....	88
V. Parole donnée aux jeunes bénéficiaires du dispositif	89
1. Des jeunes en situation de rupture	90

2. Des comportements inadaptés qui ne facilitent pas les apprentissages.....	91
3. Une estime de soi à restaurer ou à reconstruire.....	92
4. Le constat d'une orientation acceptée par défaut.....	94
5. Le travail des formateurs reconnu par les stagiaires apprenants.....	95

PARTIE 5 - Interprétation des résultats..... 97

I. L'accueil d'un nouveau public à l'origine des inquiétudes des formateurs quant à leur processus de socialisation professionnelle97

1. L'hypothèse d'une réorganisation de l'offre d'orientation et d'insertion des jeunes comme motif du rajeunissement du public dans les E2C	97
2. Des formateurs confrontés à des possibles changements de socialisation professionnelle	99
3. Des formateurs engagés dans des demandes de reconnaissance.....	101

II. Une évolution des pratiques qui crée des crises identitaires..... 103

1. Une perte d'identité professionnelle qui affecte l'estime de soi et le rapport à autrui	103
2. Un travail qui nécessite une adaptation aux changements	105
3. Une remise en question des pratiques au regard des objectifs assignés.....	107

III. Les jeunes stagiaires bénéficiaires du dispositif au cœur des préoccupations des formateurs 109

1. Un déficit de repères identitaires et un sentiment de dévalorisation.....	109
2. Des difficultés et une appréhension à intégrer de nouveaux apprentissages	111
3. Des étapes nécessaires à la construction du parcours de formation et certains aménagements à réfléchir.....	112

PARTIE 6 - Pistes d'actions 115

Conclusion 119

Bibliographie..... 121

Table des Sigles et des Abréviations 126

REPERTOIRE DES ANNEXES

Annexe 1	3 pages
Annexe 2	1 page
Annexe 3	4 pages
Annexe 4	2 pages
Annexe 5	2 pages
Annexe 6	11 pages
Annexe 7	23 pages
Annexe 8	3 pages
Annexe 9	3 pages
Annexe 10	2 pages

AVANT PROPOS

Après vingt cinq années passées dans le commerce, la formation continue et la validation des acquis de l'expérience dans lesquelles je me suis investie tout au long de mon parcours d'apprenant, ont rendu possible ma reconversion vers le domaine de l'insertion et de l'accompagnement de jeunes en grande difficulté.

Se former, redevenir une étudiante à un âge avancé, c'est être accompagnée dans sa réflexion, c'est penser son action, c'est prendre le risque de se transformer, de remettre en question sa position sociale et professionnelle, c'est accepter de voir le regard des autres changer sur soi, accepter de réfléchir autrement, c'est porter un autre regard sur un environnement que l'on croit connaître, c'est s'engager dans un processus qui nécessite du temps mais qui constituera à terme un investissement.

Reprendre une formation m'a permis de pouvoir comprendre certaines situations complexes dont je ne mesurais pas l'étendue.

Il m'a fallu me retrouver en situation d'apprentissage pour pouvoir à nouveau apprendre de l'expérience, et faire abstraction de certains a priori que je pouvais avoir et rompre avec des idées préconçues.

Ma trajectoire professionnelle a été jalonnée de moments forts et décisifs, de remises en question, d'incertitudes et de doutes qui peuvent être source d'inquiétudes et d'angoisses, mais qui apportent également des questionnements permettant d'avancer et de progresser.

Comment concilier projet de raison et projet de cœur, choix d'une filière, d'une orientation et projets plus personnels d'indépendance, d'autonomie, de liberté, d'investissement dans un projet de vie de famille ?

Il m'a fallu tout au long de ce chemin atypique apprendre à gérer l'imprévisible dans ma vie personnelle et professionnelle, apprendre à m'orienter dans l'existence entre risques et hésitations.

"On ne peut faire des progrès que si on est prêt à recevoir" a dit Vygotski, (Vygotski, L., *Pensée et Langage*, éditions La Dispute, 1997).

Mon *histoire de vie* (Vassileff, J., *Histoires de vie et pédagogie du projet*, Lyon, *Chronique Sociale*, 1995) les valeurs qui m'ont été transmises dans ma famille, la tolérance, le respect, la solidarité, de même que les enseignements qui m'ont été inculqués m'ont permis d'être prête en permanence, car sans ces repères il m'aurait été difficile de progresser.

Je porte en moi ce goût des autres depuis toujours, cette curiosité de découvrir et d'entreprendre, de construire et d'orienter, de sensibiliser et de guider.

Ces verbes appartiennent à mon langage, à ma manière d'agir, de faire, de manager un groupe, une équipe, de piloter un projet, de l'imaginer, le concevoir jusqu'à sa mise en œuvre, sa réalisation.

J'ai grandi, mûri, vieilli, riche de toutes ces valeurs que mon père, aujourd'hui disparu, m'a légué, comme un cadeau précieux, portée par l'amour inconditionnel de ma mère qui continue à veiller sur l'enfant que je demeure à ses yeux. Mes proches constituent mon socle, mon équilibre, mes fondations.

Des mythiques années 1960 à nos jours, je suis passée d'un siècle à un autre en franchissant obstacles et étapes incontournables de la vie.

J'ai été amenée à changer mes projets, mettre en veille mes ambitions, à trouver des solutions, sans m'apitoyer sur mon sort.

J'ai dû m'adapter aux changements et trouver d'autres manières de rebondir, de développer des stratégies, d'innover.

C'est précisément par l'acquisition de compétences nouvelles que j'ai pu relever ces défis, en prenant très tôt des responsabilités, en assumant mes choix et en respectant les échéances que je m'étais fixées, avant que la vie ne me les impose.

Se forger un projet d'avenir stable dans un environnement qui ne l'est pas rend indispensable la perspective de se former tout au long de sa vie.

Il est nécessaire de s'interroger sans cesse sur ses choix, sur l'identité que l'on porte et être prêt à définir et mettre en place des stratégies de changements et d'adaptation, si nécessaire.

L'école pour laquelle je travaille aujourd'hui depuis 10 ans, d'abord comme formatrice puis comme responsable de pôle depuis 2009, m'a donné une 2^e chance de pouvoir explorer un environnement passionnant et de continuer à m'épanouir professionnellement.

C'est sur ce terrain que mon sujet d'étude prend sa source alors même que les formateurs qui composent l'équipe que je dirige expriment inquiétude et découragement face à une situation qui évolue et qui leur demande de remettre en question habitudes, pratiques, et gestion des stagiaires.

INTRODUCTION

L'école de la 2e chance est un dispositif d'insertion professionnelle labellisé, présent sur l'ensemble de la France. Elle accueille des jeunes qui sortent du système scolaire sans qualification ni diplôme en leur offrant la possibilité de travailler compétences et savoir-être afin de s'insérer durablement sur le marché du travail.

Depuis 2005, elle bénéficie d'un fort ancrage local. Elle est portée en Lorraine par la Chambre de commerce et d'industrie, financée par le conseil régional, le fond social européen, l'état, soutenue par les collectivités territoriales et les entreprises des différents bassins d'emploi. Elle construit des partenariats avec les institutionnels et l'ensemble des acteurs de l'orientation et de l'insertion. Elle rayonne sur tout le territoire lorrain, à ce jour elle est composée de 11 sites et d'une antenne, et accueille 1200 jeunes à l'année.

L'objet de ce sujet d'étude vise à étudier particulièrement l'un de ces sites en cherchant à comprendre l'inquiétude des formateurs à une période où certains changements viennent interroger les pratiques de chacun et remettre en question leurs identités professionnelles et le sens qu'ils attribuent aux missions qui leur sont confiées.

Il s'agit d'identifier le phénomène déclencheur de ce constat et d'aller chercher sur le terrain d'investigation des pistes de réponses possibles.

Dans un premier temps la présentation du cadre réel et du contexte social et institutionnel devrait apporter un premier éclairage à la situation étudiée et donner à voir l'émergence de la problématique retenue et l'élaboration du processus de construction de ma démarche.

L'exploration des lectures scientifiques donneront dans un second temps une interprétation théorique du sujet et serviront d'appui dans l'explication du phénomène observé.

Les parties suivantes traiteront de la méthodologie utilisée pour la réalisation de ce travail, de la présentation des résultats obtenus par les entretiens menés auprès des acteurs concernés, de l'analyse et de l'interprétation de ces données.

Enfin, la dernière partie avant d'en conclure, concernera la proposition de pistes d'action et d'amélioration envisageables en lien avec le sujet d'étude.

PRESENTATION DU CONTEXTE SOCIAL ET INSTITUTIONNEL DE L'ECOLE DE LA 2^e CHANCE

I. Emergence des E2C : Un contexte de crise propice aux idées novatrices

1. Des jeunes en situation de décrochage scolaire confrontés au chômage

Les années 1970 marquent la fin des « 30 glorieuses », période d'après guerre bénie par une forte croissance économique.

Dans le même temps, la première crise pétrolière de 1973 impacte lourdement l'Europe et on voit apparaître les premiers phénomènes de chômage de masse touchant principalement les personnes les plus vulnérables, les moins qualifiées. De nombreux jeunes se retrouvent en voie d'exclusion, confrontés aux difficultés d'intégrer le monde professionnel.

Au cœur de cette problématique sociale, les Écoles de la 2^e chance sont nées à la fin des années 1990, sur une initiative de Mme Edith Cresson¹, alors Commissaire Européen chargée de la Science, de la Recherche et du Développement.

Elle souhaitait favoriser l'insertion professionnelle et sociale durable de jeunes sortis du système éducatif sans qualification ni diplôme.

« Avec 150000 jeunes qui sortent chaque année du système éducatif sans qualification, nous sommes dans une situation d'urgence, ne serait-ce que par le coût qu'un tel échec peut représenter pour la société. Ce public sera inmanquablement confronté à la problématique de l'exclusion, dont les formes traditionnelles se manifestent par un repli

¹<http://www.reseau-e2c.fr/reseau/qui/197-les-origines-du-concept.html>

sur soi et une perte de repères sociaux».

2. A l'origine d'un concept, une initiative : Naissance des Ecoles de la 2^e chance en France

Les dispositifs dits de Deuxième Chance sont l'une des initiatives proposées dans le Livre Blanc « *Enseigner et apprendre. Vers une société cognitive* »², présenté par Mme Edith Cresson lors du sommet des chefs d'États de Madrid de décembre 1995, puis adopté par les Ministres de l'Éducation des États Membres. Le projet de l'École de la Deuxième Chance était proposé au titre du troisième des cinq objectifs transversaux identifiés par le Livre Blanc «Lutter contre l'exclusion ».

Toutes ces initiatives partent du constat selon lequel les mutations des sociétés européennes, qu'elles soient technologiques, économiques ou sociales, appellent de nouvelles compétences qui s'expriment par des capacités individuelles d'adaptation de plus en plus importantes. Face à ce constat, la Commission Européenne préconise « *d'investir dans l'intelligence pour que chaque individu construise sa propre qualification* ».

Douze pays européens adhèrent à la charte des écoles de la 2e chance. En 2015 en France, on dénombre 46 écoles sur 110 sites différents, 11 régions, 51 départements.

Toutes ces écoles sont labellisées et rattachées au Réseau E2C France, réseau qui s'est créé en 2004 autour de la charte des principes fondamentaux³ qui s'inscrit dans la continuité des principes énoncés dans le livre blanc.

En France la première école de la 2e chance a été créée à Marseille en 1997, sur la base des principes inscrits dans le livre blanc « enseigner et apprendre, vers la société cognitive » présenté par Mme E. Cresson.

Le Livre Blanc énonce notamment trois grands principes sur lesquels les Ecoles de la 2e Chance en France fondent leur fonctionnement :

²<https://ries.revues.org/3054>

³<http://www.e2c-paris.fr/ressources/documents/1/107,charte-reseau-e2c-france.pdf>

Il s'agit notamment de faire plus pour tenir compte de la situation sociale et du sentiment d'exclusion du jeune, d'associer l'entreprise à l'effort de formation du jeune aux gestes professionnels, et d'utiliser des pédagogies actives facilitant la mise en action plutôt que l'apprentissage passif.

II. Des schémas communs à chaque entité

Les écoles de la 2e chance se distinguent par 4 piliers fondamentaux.

Ces axes se définissent par la construction d'un parcours individualisé, hors des schémas scolaires classiques, un dispositif spécifique et institutionnalisé, la logique d'un parcours pédagogique complet et unifié et l'alternance en entreprise, véritable clé de voûte du dispositif⁴.

1. Le réseau E2C France, un organe technique développé autour de 4 grands domaines d'expertise

L'association « Réseau E2C France »⁵ s'est créée le 23 juin 2004. Elle est gérée par un conseil d'administration et s'appuie sur une équipe de 7 permanents.

Composé exclusivement de dirigeants E2C bénévoles, le conseil d'administration assure également la fonction de « Comité de suivi » du label.

Il assure la gestion du processus de labellisation, s'assure de la mise en place de l'évaluation et de la validation du parcours des jeunes, contribue à la mutualisation des expériences acquises et garantit le développement du réseau et animation de partenariats nationaux.

Par le biais de cet organe technique les Ecoles de la 2e chance en France s'engageaient ainsi à établir et défendre les principes fondamentaux⁶ qui structurent les Ecoles de la 2e chance en France comme en Europe, et concourir à l'obtention d'une reconnaissance de la

⁴ Plaquette réseau des écoles de la 2e chance en France, "1 droit pour tous, 2 fois plus de chances pour réussir"

⁵<http://www.reseau-e2c.fr/>

⁶<http://www.e2c-paris.fr/ressources/documents/1/107,charte-reseau-e2c-france.pdf>

charte des principes et de la démarche pédagogique des Ecoles de la 2e chance.

Créé en 2009, ce label permet d'évaluer l'ancrage territorial des écoles, l'impact de l'individualisation des parcours, la plus-value de l'alternance, les démarches qualité propres à chaque école.

Le respect et l'application des critères de labellisation définissent l'identité de chaque école, garantissent son fonctionnement, toutes les exigences réglementaires sont fondées sur « la charte des principes fondamentaux ».

Le décret du 13 décembre 2007 a confié au réseau E2C France la délivrance du label « Ecole de la 2e Chance »⁷.

Ce label institué par l'article L214-14 du Code de l'éducation, a reçu les avis conformes des ministères de l'Education nationale, du travail et de l'emploi.

C'est le conseil national de l'emploi, de la formation et de l'orientation professionnelle (CNEFOP) qui a reconnu officiellement et a inscrit sur sa première liste de certifications et labels « qualité », le label « Ecole de la 2e chance » pour une durée de 3 ans sans conditions.

Les E2C sont donc reconnues conformes aux exigences du décret relatif à la qualité des actions de la formation professionnelle continue⁸.

2. Une pédagogie et des principes qui favorisent les apprentissages d'un public singulier

Le parcours dure en moyenne 7 mois et permet au jeune d'articuler sa formation dans une logique d'émancipation.

En le responsabilisant dès l'entrée sur le dispositif, en l'incitant à prendre des décisions, en

⁷ <http://www.reseau-e2c.fr/wp-content/uploads/2010/09/2011-1122-RECUEIL-3-DOSSIERS-LABELLISATION-E2C.pdf>

⁸Réf/ Plaquette du réseau E2C France "1 droit pour tous, 2 fois plus de chances pour réussir"

valorisant les progrès et les apprentissages quels qu'ils soient, en lui permettant d'être force de propositions à travers des projets qui l'intéressent, chaque jeune a la possibilité de s'épanouir à son rythme et de reprendre confiance.

Le portefeuille de compétences qu'il pourra alimenter tout au long de son parcours ainsi que l'attestation de compétences acquises qui lui sera délivrée à sa sortie sont des outils qui s'inscrivent dans la perspective d'une formation « tout au long de la vie ».

Le public accueilli est âgé de 16 à 25 ans et cumule différentes problématiques d'ordre social, comportementales ou liées à la santé. Les apprenants sont très peu mobiles, souvent réfractaires aux changements.

Ces jeunes partagent quelques dénominateurs communs :

- ✚ Une exclusion scolaire marquée par l'échec et les ruptures
- ✚ Une méconnaissance des dispositifs de formation et des sections professionnelles
- ✚ Une absence de réseau susceptible d'aider à la mise en relation avec l'emploi ou la formation
- ✚ Un sentiment de dévalorisation et le plus souvent une perte de confiance en leurs capacités

Ils ont pour la plupart quitté le système scolaire sans obtenir de qualification ou de diplôme. Quand c'est le cas, ces certifications sont souvent obsolètes ou n'ont pas permis d'accéder à un emploi durable.

Ces quelques chiffres extraits du bilan qualitatif et quantitatif 2015 de l'E2C Lorraine donnent un aperçu des critères des jeunes reçus en Lorraine sur les 10 dernières années :

- ✚ 52% de femmes et 48% d'hommes
- ✚ 99% n'ont pas de niveau V validé (niveau Vbis et VI)
- ✚ 50% ne maîtrisent pas les 4 opérations de base
- ✚ 40% ont des difficultés à restituer un message l'écrit
- ✚ 52% sont sans expérience professionnelle

- + 26% sont des ruraux
- + 1% sont des primo migrants
- + 1% sont des travailleurs handicapés
- + 12% avaient un suivi judiciaire connu, 24% sont issus des quartiers politiques de la ville

Le repérage et le positionnement des candidats s'effectuent en amont par les conseillers techniques des missions locales et de plusieurs autres institutions.

Ces jeunes sont orientés vers le dispositif E2C principalement par les missions locales, les pôles emplois, les CIO, mais aussi parfois par les services pénitentiaires de probation et d'insertion, les structures d'hébergement d'urgence, les unités pédagogiques présentes sur le bassin⁹.

Certains jeunes s'adressent à nous spontanément, auquel cas le lien sera fait avec les partenaires afin de savoir s'ils sont connus de leurs services.

Toutes les informations collectées permettent de travailler avec de nombreux partenaires dans l'intérêt du jeune afin de sécuriser ainsi son parcours.

3. Un ancrage territorial qui est un atout

Portées par une vocation à dimension citoyenne, sociale, professionnelle, les Ecoles de la 2e chance sont des structures indépendantes, bâties sur un ancrage territorial fort.

Les partenariats avec les entreprises présentes sur les bassins d'emplois, les acteurs locaux de l'orientation, de la formation, de l'insertion contribuent à l'insertion durable sur le marché du travail de tous ces jeunes en difficulté.

Ce concept novateur encourage l'acquisition de connaissances nouvelles auprès de ce

⁹Annexe 1 méthodologie de recrutement des stagiaires et articulation du parcours et des 4 étapes

public éloigné de l'emploi, ce qui nécessite d'identifier les compétences clés et de trouver les meilleurs moyens de les acquérir, les évaluer, les certifier tout en ayant une approche pédagogique individualisée.

L'un des objectifs majeurs est de rapprocher l'école de l'entreprise en accompagnant la construction du projet professionnel du jeune par l'ouverture au monde du travail, l'implication de l'entreprise dans l'effort de formation, ainsi que le développement de la coopération.

L'acquisition de compétences sociales et de gestes de base, le développement des aptitudes à l'emploi pour une intégration sociale et citoyenne dans le monde professionnel sont des moyens de lutte contre l'exclusion.

La finalité de la formation à l'école de la 2e chance est bien d'obtenir un socle de compétences indispensables pour réussir son entrée dans la vie active, développer une démarche pédagogique orientée vers la conquête de l'autonomie.

Le stagiaire est acteur de son parcours qui s'articule entre remise à niveau des savoirs de base, périodes d'immersion en entreprise, implication dans des projets culturels, sportifs ou citoyens.

L'alternance doit permettre à l'entreprise de devenir « entreprise apprenante » avant de devenir l'entreprise qui recrute.

III. Présentation générale du dispositif en Lorraine

1. Un concept original à l'attention d'un public très éloigné de l'emploi qui favorise l'insertion sociale, citoyenne et professionnelle

Portée par le groupe CCI Formation 54, service de la CCI de Meurthe et Moselle, et répondant à un besoin en terme de formation et d'accompagnement de jeunes décrocheurs, l'E2C a pu se développer grâce aux nombreux partenariats locaux et régionaux, avec les

missions locales, les pôles emploi, les CIO, les CFA, centres et organismes de formation, associations et entreprises.

C'est une structure multi-sites portée par la Chambre de commerce et d'industrie¹⁰.

À ce jour, l'école de la 2e chance (E2C) de Lorraine est composée de 11 sites (et dernièrement d'une antenne à Toul (54) en 2013¹¹ :

- ✚ Nancy (54) en 2005
- ✚ Woippy (57)
- ✚ Bar-le-Duc (55) en 2006
- ✚ Longwy/Briey (54) en 2007
- ✚ Epinal (88) en 2008
- ✚ Forbach (57)
- ✚ Verdun (55) en 2009
- ✚ Thionville (57)
- ✚ Lunéville (54)
- ✚ Montigny-lès-Metz (57)
- ✚ Sainte-Marguerite (88) en 2010

Elle rassemble depuis sa création en 2005, les collectivités territoriales, les financeurs publics, les entreprises, le monde associatif et éducatif, les organismes de formation et les structures d'accueil. Elle accueille chaque année 1200 stagiaires de 16 à 25 ans, sortis du système éducatif sans diplôme ni qualification professionnelle. L'école propose un parcours d'accompagnement individualisé, une remise à niveau quant aux savoirs de bases, des temps socioculturels et sportifs ainsi que des stages en entreprise.

C'est la Chambre de commerce et d'industrie qui a porté et développé ce dispositif en Lorraine, sur une volonté du conseil régional, du fonds social européen (FSE) et de l'Etat. D'après les observations faites, il s'agirait d'une organisation décisionnaire avec des unités définies correspondant aux différents services rattachés à la CCI.

L'école de la 2e chance prend ancrage sur le territoire lorrain et déploie, par le biais d'un

¹⁰<http://www.e2clorraine.fr/nos-partenaires/partenaires-institutionnels>

¹¹Carte des sites, Annexe 2

essaimage, l'implantation de ses différents sites. Les pratiques pédagogiques sont mutualisées, les sources de financement, les enjeux, les orientations suivies sont à l'identique même s'il peut y avoir des spécificités sur chaque bassin d'emploi.

2. Objectifs généraux, qualitatifs et objectifs de résultats

Ils sont fixés par les financeurs et revus chaque année lors de la signature des conventions qui nous engagent mutuellement.

Ces objectifs sont aussi déclinés dans le manuel de labellisation qui sert de référence et de fil conducteur.

Ils reprennent les finalités de l'E2C qui, par le développement des apprentissages de base, des gestes professionnels et des compétences transverses favorisent l'autonomie des jeunes accompagnés.

Au niveau qualitatif, le travail mené en matière de partenariat est essentiel, non seulement vis à vis des entreprises mais aussi vers les CIO, l'Education nationale, les acteurs majeurs présents et actifs dans le domaine de la formation.

L'utilisation du portefeuille numérique via Lorfolio¹² proposée systématiquement à tous les stagiaires doit faciliter le recueil et la formalisation de chaque acquis. C'est un outil incontournable apprécié des entreprises qui recrutent.

La participation des salariés aux groupes de travail régionaux ou nationaux dans le but de faire évoluer des référentiels, des pratiques, de construire ensemble, permet une collaboration fertile et est encouragée.

La consolidation des parcours des stagiaires, la prévention des ruptures sont des axes majeurs, tant dans la recherche d'une solution pérenne que dans la tenue de cette solution.

Il est également essentiel de favoriser l'émergence de projets au niveau local, régional et transfrontalier étant donnée la configuration géographique de la Lorraine et ses frontières avec l'Allemagne, le Luxembourg et la Belgique.

¹² <http://www.lorraine.eu/accueil/conseil-regional/formation-tout-au-long-de-la-vie/formation-tout-au-long-de-la-vie/lorfolio.html>

En matière de résultats, la Lorraine a un objectif annuel de 1200 stagiaires à accueillir, 24 % d'entre eux seront issus des quartiers « politique de la ville », 50 % d'entre eux devront sortir en formation qualifiante ou en emploi.

La formation professionnelle se veut faciliter l'accès l'emploi et permet aux jeunes de 16 à 25 ans sortis du système scolaire sans qualification et sans diplôme d'être accompagnés et d'être acteurs de leur parcours¹³. Ils bénéficient ainsi d'accès vers des formations et des projets personnalisés. Économiquement, il est important de permettre à des jeunes qui n'en avaient pas la possibilité d'accéder à l'emploi, par le biais de la formation. Ensuite, il est nécessaire d'éviter à la société le coût de la prise en charge de personnes non qualifiées ne travaillant pas. Par la même occasion, le dispositif peut permettre de réduire les aides sociales, en favorisant l'emploi par la formation et l'insertion professionnelle. Les entreprises implantées sur le territoire bénéficient également de l'initiative, et se développent en embauchant des personnes qualifiées déjà présentes sur le territoire. Enfin, ces actions permettent, dans une certaine mesure, d'éviter un déplacement de la population, une désertification, mais aussi d'endiguer le manque de volonté des entreprises à vouloir s'implanter.

On constate par ailleurs une évolution par rapport au nombre de jeunes en situation de décrochage scolaire. Une proposition émanant du ministère de l'Éducation Nationale en 2006 vise à étudier dans quelles mesures un maintien scolaire jusqu'à 18 ans serait bénéfique et profitable à ces jeunes en grandes difficultés.

Pour assurer la division du travail, la coordination, les organisations utilisent un certain nombre de mécanisme afin d'établir leurs structures. Pour comprendre l'organisation de ces dernières, il convient d'en décliner les différentes entités. S'il n'existe pas de marché explicite, comme pour une entreprise du secteur industriel, la CCI a cependant pour vocation de vendre des programmes de formation adaptés à la demande et aux besoins des entreprises et organismes d'insertion.

3. Financement : Un dispositif entièrement subventionné dépendant des orientations publiques

¹³<http://www.e2clorraine.fr/l-e2c-lorraine/les-chiffres-cles>

En Lorraine ce dispositif est entièrement subventionné par le Conseil Régional, le Fond Social Européen, l'État et le Conseil Général de la Meuse. Il a le soutien des différentes communautés de communes qui mettent des locaux adaptés à disposition sur chaque site.

Il ne dispose d'aucun fond propre et doit justifier auprès de ses financeurs de l'affectation de chaque dépense engagée, de sa cohérence, de sa nécessité. Les subventions sont revues et renégociées chaque année et font l'objet d'une formalisation avec le conseil régional de Lorraine sous la forme d'une convention. L'E2C est soumise aux lois et décrets régies par le ministère du travail, de l'emploi, de la formation initiale et du dialogue social. Elle dépend à ce titre de la convention collective des organismes de formation. Sur une injonction de la Cour des Comptes visant à clarifier l'attribution et la bonne gestion des subventions allouées, l'E2C devient une association loi 1901 à part entière en 2013.

Cette préoccupation de l'état et des collectivités locales à l'égard de ce public en difficulté n'est pas dénuée d'intérêt. Les enjeux se déclinent sous différents champs politiques, économiques ou sociologiques...

4. Des enjeux liés aux orientations politiques

Ce dispositif permet l'accompagnement de ces jeunes « 16-25 ans » sortis du système scolaire sans qualification et sans diplôme. Acteurs de leur parcours, ils vont pouvoir s'investir dans des projets personnalisés¹⁴.

Face à l'augmentation du nombre de demandeurs d'emplois non qualifiés (122 000 entre 2008 et 2010, plus de 150 000 aujourd'hui), il y a également une volonté politique, dans le cadre de son plan de cohésion sociale, d'intégrer à ce dispositif des jeunes issus des « Quartiers Politiques de Ville », des zones d'éducation prioritaires ou zones urbaines sensibles (cela concerne 10 % du public concerné).¹⁵

¹⁴ <http://www.e2clorraine.fr/1-e2c-lorraine/les-chiffres-cles>

¹⁵ <http://www.e2clorraine.fr/nos-partenaires/partenaires-institutionnel>

Une proposition émanant du ministère de l'éducation nationale en 2006, vise à étudier dans quelles mesures un maintien scolaire jusqu'à 18 ans serait bénéfique et profitable à ces jeunes en grandes difficultés.

IV. Présentation du partenariat institutionnel à l'origine de l'école

1. Un dispositif porté par la Chambre de commerce et d'industrie

C'est par l'intermédiaire du service formation de la Chambre de commerce et d'industrie de Meurthe et Moselle, ainsi que du service de "Formation des demandeurs d'emploi", que la démarche d'élaboration d'une École de la 2e chance est née, avec pour objectif d'évaluer l'influence d'un tel concept sur le territoire lorrain.

La CCI en Lorraine dispense des prestations diverses au service de la formation.

C'est une organisation qui se décline en plusieurs sous-services¹⁶

- ✚ Formation continue
- ✚ Demandeurs d'emploi
- ✚ Formation en alternance
- ✚ Formation supérieure certifiée
- ✚ Institut européen de la qualité totale
- ✚ Centre de bilan E2C Lorraine
- ✚ Ecole de la 2e chance/11 sites et une antenne
- ✚ CFA régional adapté
- ✚ Service apprentissage

¹⁶Annexe 3 : Organisation des services

2. Le site de Longwy/Briey, une structure simple en tant que division de l'organisation CCI Formation Lorraine

La Coordination Régionale de l'E2C de Lorraine pilote son pôle administratif et pédagogique et les différents sites dont celui de Longwy/ Briey. Elle assure la mise en place et le respect des normes liées à l'activité, en suivant des procédures. Par exemple, le suivi de l'activité fait l'objet d'une remontée d'informations mensuelles. Les données sont compilées sur site par le responsable de pôle qui les adresse au responsable de la coordination, qui les exploite et les transmet au directeur délégué, qui les fait ensuite valider par le directeur général. L'association a recours à des mesures d'évaluation de la performance. Cela se traduit par un suivi des données qualitatives et quantitatives, de manière mensuelle. Ces données concernent le profil des jeunes accueillis, leur progression et la nature des entrées et sorties.

3. Modèle organisationnel

La structure à l'intérieur des divisions répond d'elle-même à un modèle de structure simple. Le site de Longwy/Briey est assimilé au sommet stratégique, le pôle administratif à la technostructure et le pôle pédagogique au centre opérationnel. La structure étudiée semble faire appel à la standardisation des processus de travail, telle que Henry Mintzberg la décrit (1980). En effet, la supervision au sein de cette structure est directe, sa taille est petite, la division du travail est souple.

Cette organisation entrepreneuriale ou de structure simple fonctionne sur le mode d'une supervision directe comme c'est souvent le cas dans les petites entités, la communication peut parfois passer par des moments informels, mais est facilitée par les liens de proximité qui unissent les collaborateurs. Les informations sont transmises rapidement, les échanges sont nombreux, certaines décisions peuvent être prises sans délai, le cas échéant. Chaque site peut ainsi bénéficier des souplesses de ce mode d'organisation et l'adapter aux spécificités de son environnement.

4. Les cinq composantes fondamentales de l'organisation Ecole de la 2e chance

Elle se décompose de la manière suivante :

a. Sommet stratégique

On y trouve le PDG de l'Association. Il siège à la direction générale des services de la CCI et il assure la direction de l'association. Il a le pouvoir de validation finale au sein de la structure et était aussi directeur général de la CCI Formation en Lorraine.

b. Personnel fonctionnel

L'association E2C Lorraine achète sous forme de prestation les services rattachés à la CCI Formation Lorraine, comme le service informatique, la comptabilité (frais de déplacements, frais inhérents à l'activité au sein de l'E2C...), les ressources humaines, la logistique et les services liés à la norme qualité. Pour certains services, l'association fait appel à des sous-traitants, comme, par exemple pour les fiches de salaires qui sont éditées par un cabinet privé

c. Technostructure

On y trouve le personnel responsable de l'ingénierie de formation et des processus liés à la labellisation de l'École.

d. Élément médian : coordination régionale

Au sein de la coordination régionale, on trouve plusieurs salariés :

- ✚ Le directeur délégué de l'E2C Lorraine
- ✚ Une responsable de pôle qui s'occupe du suivi budgétaire et du suivi des indicateurs chiffrés concernant les remontées d'informations mensuelles

- ✚ Une chargée de mission et de communication, qui assure également le suivi pédagogique (suivi des référentiels pour la remise à niveau)
- ✚ Un chargé de mission qui prend en charge la labellisation, la gestion des audits internes et la coordination des projets mis en place dans les différentes écoles
- ✚ Deux chargés de mission entreprise, qui assurent le lien entre les entreprises et les jeunes demandeurs de stage pour récolter et relayer les informations et les besoins des entreprises
- ✚ Une assistante administrative

e. Centre opérationnel

Les centres opérationnels se décomposent en unités par site, chacune composées comme suit :

- ✚ Personnel de l'E2C Lorraine rattaché à chaque site
- ✚ Un(e) responsable de pôle
- ✚ Une assistant(e) de formation
- ✚ Un(e) assistant(e) administratif (ive)
- ✚ Des formateurs (trices) référent(e)s
- ✚ Des vacataires et honoraires intervenants pour des prestations ciblées dans le cadre des marchés de formation renouvelés chaque année par des appels d'offres

Les pratiques et les expériences pédagogiques sont mutualisées au sein des différents sites afin de garantir à l'ensemble du public accueilli la même organisation et la même rigueur dans la conduite et la réalisation des objectifs attendus. Cependant sur une région aussi étendue que le Lorraine avec ses 4 départements, chaque territoire est différent, chaque bassin d'emploi a ses caractéristiques et ses spécificités, des difficultés qui lui sont propres.

V. Des missions spécifiques liées à des enjeux de territoire et des objectifs à atteindre

1. Des points forts et des opportunités sur le bassin de Longwy

La croissance luxembourgeoise stimule la coopération transfrontalière et implique une adaptation de ce bassin d'emploi à travers une mixité de projets en faveur de l'implantation d'activités sociales, économiques, culturelles.

Un projet ambitieux à l'initiative de la communauté de communes du Pays Haut Val d'Alzette devrait permettre de redonner vie à des friches industrielles abandonnées.

20 000 personnes sont attendues sur les 20 prochaines années sur ce territoire en pleine mutation¹⁷.

La construction de l'éco-cité de Villerupt, ville située à proximité de Longwy, constituera à terme un champ de développement pour les entreprises locales mais aussi pour les entreprises innovantes en lorraine.

Il s'agit pour les structures éducatives, les organismes de formation de préparer au mieux les jeunes de ce territoire à saisir les opportunités qui s'offriront à eux en identifiant les besoins au plus justes, en mettant en avant les métiers porteurs, en leur apprenant à bien connaître leur territoire.

Plusieurs axes sont à travailler dès à présent :

- ✚ La mobilité et la solidarité transfrontalières
- ✚ Une réflexion sur le développement durable, l'écologie, l'environnement
- ✚ La connaissance des métiers associés à de nouvelles pratiques ou mode de vie et de consommation
- ✚ Le développement des compétences pédagogiques des formateurs face à ces nouveaux besoins

L'école de la 2e chance de Longwy en tenant compte de ces paramètres peut contribuer à ce titre au développement local du nord lorrain en renforçant et en amplifiant sa dynamique.

¹⁷Projet de territoire de la communauté de communes du Pays haut Val d'Alzette
<http://www.ccpva.com/La-CCPHVA/Le-projet-de-territoire-de-la-CCPHVA-2014-2024>

C'est un enjeu important pour les formateurs qui accompagnent les projets professionnels des jeunes. Il s'agit de bien les préparer et les orienter vers les secteurs porteurs et de se rapprocher des entreprises afin de cibler les besoins.

2. Des points faibles et des menaces liés à une multiplicité d'actions

Bien que travaillant avec toutes les structures partenaires (CIO, Espaces jeunesse, régies de quartiers, SPIP, AEMO...) les prescriptions et positionnements en Lorraine émanent essentiellement des missions locales (95% environ au niveau régional, 98% sur le territoire de Longwy selon les données minimales 2015 transmises au réseau France).

Ces dernières doivent faire face à certaines injonctions émanant de directives gouvernementales et remplir les objectifs fixés par l'état concernant le nombre de jeunes 16/25 ans à mobiliser sur de nombreuses actions d'accompagnement et d'insertion. :

- ✚ Les différents ateliers type DOIT/Santé/Civis
- ✚ Action « Réussir ensemble l'emploi »
- ✚ Les emplois d'avenir
- ✚ Les services civiques
- ✚ Le service militaire volontaire
- ✚ Les contrats aidés (CAE/CIE/CUI)
- ✚ Les garanties jeunes (à l'état d'expérimentation en 2015 en Meurthe et Moselle, généralisées depuis 2016)
- ✚ Plan 500 000 formations supplémentaires en France en 2015

Toutes ces mesures essentiellement en faveur des jeunes 18/25 ans pourraient être un point fort mais cependant, nous devons constater que ces multiples dispositifs ne correspondent pas forcément aux besoins exprimés.

Les jeunes, souvent par manque de projection dans l'avenir, n'en comprennent pas toujours l'intérêt, ils vont avant tout regarder le taux d'indemnisation de ces solutions proposées.

Ils ne sont pas toujours prêts à démarrer une formation qualifiante ou diplômante (CCI, Greta, Afpa, ou autre...), faute d'une remise à niveau adaptée, ne se mobilisent pas sur des actions hebdomadaires proposées par les conseillers mission locale (ateliers santé, Doit),

n'adhèrent pas à des actions trop ciblées (service civique), sont réfractaires à des réglementations trop strictes, ne sont tout simplement pas disposés, faute de recul et d'expérience, à consentir les efforts nécessaires à une bonne intégration dans le monde du travail.

Ils sont pourtant positionnés prioritairement par leurs conseillers sur ces actions au détriment parfois d'une Ecole de la 2e chance.

110 jeunes sont accueillis chaque année sur le site de Longwy et si les prescriptions ont été régulières jusqu'en 2015, cela n'a pas été le cas en 2016.

Les positionnements ont été beaucoup plus espacés dans le temps ne permettant pas des entrées de cohorte régulières et cadencées sur l'année.

Les groupes qui étaient composés auparavant en moyenne de 12 jeunes, se sont réduits à 6 ou 7 stagiaires. La dynamique n'est plus la même, les projets collectifs sont moins nombreux et suscitent moins d'engouement. Les formateurs peinent à obtenir des candidatures aux informations collectives. Les jeunes arrivent parfois en « décalé » par rapport à la date d'entrée prévue, ils doivent reprendre individuellement le travail initié avec les autres, ce qui génère une certaine désorganisation dans la planification de leurs interventions en accompagnement de projet professionnel.

VI. Amorce d'une problématique : Des constats qui amènent à un questionnement

On constate de plus, ces dernières années, un net rajeunissement du public accueilli dans les E2C, lié en majeure partie au fait que les 18/25 sont sollicités et positionnés sur d'autres actions.

Ainsi, de 21 ans en moyenne en 2006 au niveau régional, on arrive aujourd'hui à une moyenne qui tourne autour de 19 ans.

Sur le site de Longwy/Briey la tendance est encore plus marquée.

En 2016, 43% des jeunes qui ont intégré le dispositif avaient moins de 18 ans à l'entrée en formation¹⁸.

En réalité ces jeunes sont très peu connus des services prescripteurs, ils nous sont adressés dès les premiers rendez vous et aucun travail n'a pu être entrepris faute de mobilisation et d'intérêt de la part de ces très jeunes mineurs qui viennent juste d'avoir 16 ans et qui viennent pour la plupart de quitter l'école, la scolarité en France n'étant plus obligatoire à cet âge.

Les formateurs font part du manque d'intérêt et d'implication de ces adolescents au comportement souvent rebelle, de leurs craintes à aller en entreprise, de leur fragilité psychologique et de leur fatigabilité.

Ils doivent faire face à des comportements inadaptés tels que de l'agressivité, une certaine nonchalance, du mépris ou des manques de savoir-être et se sentent par conséquent davantage comme des éducateurs.

Nous constatons par ailleurs de nombreux départs dans les premières semaines, par manque d'adhésion au dispositif, par refus de consentir aux efforts que cela implique, des interruptions de parcours pour raison de santé, des déménagements très fréquents, des abandons suite à des fugues.

Les formateurs sont anxieux par rapport à la réalisation de leurs objectifs en matière de sorties positives, d'aboutissement des projets engagés, ou de résolution de certaines problématiques soulevées (fugues, addictions, dégradations, provocations, conflits familiaux, suivis éducatifs ou judiciaires...).

Ils appréhendent de devoir faire face à ces situations conflictuelles et souvent insolubles impliquant les tuteurs légaux, les éducateurs, les conseillers de probation judiciaire.

¹⁸Annexe 4Données minimales 2016 site de Longwy transmises au réseau E2C France

Ils sont aussi confrontés aux « disparitions » momentanées mais très fréquentes chez ces adolescents qui fuient à la moindre remarque, aux problèmes d'addictions, aux phénomènes de dégradations plus fréquents, aux provocations diverses.

Cela pose un problème d'identité professionnelle car ils ne se reconnaissent plus à travers ces nouvelles missions qui les déstabilisent et remettent en question leurs pratiques professionnelles.

Comment comprendre les menaces identitaires décrites par les formateurs et proposer des interprétations et des réponses en lien avec leurs attentes et celles des jeunes qu'ils accompagnent ?

Comment, dans cette situation complexe, accepter les changements qui s'imposent, penser et construire d'autres approches et intégrer l'idée d'une adaptation nécessaire à l'évolution du dispositif.

Partie 2

CADRE THEORIQUE

I. Les identités socioprofessionnelles et la socialisation professionnelle

Comment comprendre l'activité des formateurs confrontés à un contexte qui leur échappe ?

Comment évaluer et prendre en compte les effets de la prise en charge de ce public très jeune, en situation de décrochage, sur l'activité au quotidien ?

Quelles sont les difficultés rencontrées, exprimées, réprimées et comment proposer une mise en œuvre efficace de cet accompagnement ?

1. Des formateurs confrontés aux changements

Dubar (2000, p.11) : « Le changement de normes, de modèles, de terminologie provoque une déstabilisation des repères, des appellations, des systèmes symboliques antérieurs.

Ces tensions sont à l'origine de certaines crises identitaires, d'un sentiment d'isolement et peuvent parfois conduire ces travailleurs sociaux vers une démission, une rupture professionnelle.

2. Une évolution des relations à tendance communautaire vers des relations sociétales

Lorsque nous explorons sur divers champs les évolutions de la société française des années 1970 à nos jours, nous pouvons constater de nombreux changements comportementaux des individus dans leur quotidien, impactant la vie au travail mais aussi la vie personnelle, des modifications en matière de croyances religieuses, de convictions politiques, de militantisme. La société plus moderne et plus industrialisée dans laquelle nous vivons a certainement généré ces transformations, ces mutations.

La pluralité des modes de vie, l'émancipation de la femme, les exigences liées à la compétitivité, la mondialisation, la libéralisation de l'économie ont bouleversé nos pratiques et contribué à créer de l'instabilité, des conflits et certaines formes de crises identitaires.

Claude Dubar explique sa position (2000, p.4) :

« Ce qui existe, ce sont des modes d'identification, variables au cours de l'histoire

collective et de la vie personnelle, des affectations à des catégories diverses qui dépendent du contexte.

Ces manières d'identifier sont de deux types: les identifications attribuées par les autres (ce que j'appelle identités pour autrui) et les identifications revendiquées par soi-même (identités pour soi).

3. Des processus collectifs et individuels qui agissent sur l'identité

Dubar s'intéresse à ces différents processus et soutient que les identités professionnelles conçues autrefois collectivement sont aujourd'hui davantage produites de manière individuelle en fonction de la trajectoire personnelle de l'individu.

Il identifie les identités professionnelles comme des manières socialement reconnues, pour les individus, de s'identifier les uns aux autres dans le champ du travail et de l'emploi (2000, p.94).

Ainsi les travaux de Max Weber auxquels il se réfère, mettent en avant les modes de vie ancestraux, les croyances de certaines ethnies au sein desquelles la vie et le travail en communauté représentaient une force, une valeur, un pouvoir.

Plus récemment émerge dans notre société une forme de vie collective à laquelle des personnes adhèrent de manière provisoire, permettant aux individus de se reconnaître dans diverses appartenances.

Claude Dubar observe plusieurs types d'identités personnelles, plusieurs manières de construire des identifications de soi-même et des autres, formant ainsi différents types de combinaisons.

Selon lui, (2000, p.200) *l'identité personnelle n'est pas appartenance "hérité" à une culture figée, pas plus qu'elle n'est rattachement à une catégorie statutaire "donnée", immuable, elle est un processus d'appropriation de ressources et construction de repères, un apprentissage expérientiel.*

4. Des relations communautaires en déclin

Suite à la période dite des «Trente glorieuses», la crise des années 1970 a des effets sur ces identités professionnelles issues jusqu'alors d'un processus collectif, les syndicats régulant et négociant les revendications auprès du patronat, l'état contribuant à la validation.

Jusqu'à cette époque chaque salarié entrait dans une catégorisation professionnelle reconnue et définie par son niveau d'études en fin de formation initiale, ce statut sécurisant, sauf exception, son parcours jusqu'à la retraite. La montée du chômage, l'instabilité économique, les transformations au sein des entreprises instaurent un climat de compétitivité, des exigences nouvelles liées aux résultats attendus par les chefs d'entreprise.

Dans ce contexte hostile, on perçoit une perte de confiance généralisée, des incivilités en forte croissance, un affaiblissement des phénomènes de militantisme, d'adhésion à certaines croyances ou valeurs, un désintérêt pour la politique. En 1980, on voit apparaître une montée des parties xénophobes, le racisme se développe. Dans le domaine de l'éducation, les élèves ont du mal à se situer au cœur des apprentissages proposés, une minorité de collégiens se dirigent vers des études secondaires classiques et supérieures.

Dans un entretien accordé à la revue Sciences économiques et sociales¹⁹, Dubar déclare :

« La compétence individuelle a remplacé la qualification collective. Un nouvel esprit du capitalisme (Boltanski, Chappello) a remplacé l'ancien : il faut être flexible, réactif, mobile, innovant et se gérer soi-même comme une entreprise. L'ancien rapport au travail issu de la société industrielle est dévalorisé par le nouveau management qui remplace les « vieux ouvriers » par « des jeunes opérateurs ou opératrices », c'est-à-dire des travailleurs socialisés pendant les Trente Glorieuses et ses luttes sociales (et compromis institutionnels) par des salariés individualistes socialisés au cours de la « grande crise » des années 75-95. La crise des identités est donc un élément de cette crise économique et sociale qui fait passer de la société industrielle à la société des services, de l'information, de la connaissance... »

¹⁹<http://ses.ens-lyon.fr/articles/entretien-avec-claude-dubar-37900>

5. Une forme scolaire qui a généré des crises et un phénomène de décrochage

En permettant à un plus grand nombre d'accéder à l'école, il s'agissait pour nos institutions d'élever le niveau général de qualification afin de faire face aux besoins de l'économie. L'accès au collège s'est ainsi démocratisé dans les années soixante, le collège « unique » est apparu dans les années soixante-dix, puis dans les années quatre-vingt on a accueilli dans les lycées un public qui en était largement resté à l'écart.

Cette massification de l'accès au lycée réalisée dans des délais extrêmement rapides n'a pas eu l'effet escompté, et a plutôt engendré une déconvenue car grand nombre ont été orientés dans des voies dont ils ne perçoivent pas l'issue.

Dans cette entrevue à SES (14/03/2008), Dubar souligne " *que la crise de la forme scolaire est une belle illustration de la crise des identités...celle qui a inventé la scolarité obligatoire, l'enseignement de masse, et la sélection sociale... On a assisté à une cassure identitaire entre ceux qui possèdent les clés culturelles leur permettant de se construire une identité degagnant, et ceux qui ne les possèdent pas...*"

Dubar dénonce dans cet entretien la loi d'orientation de 1989 qui suppose que les élèves deviennent les constructeurs de leurs savoirs. Or la majorité ne possède pas les clés de cette mutation identitaire.

Il dénonce l'échec relatif du non accès aux bonnes filières et du déclassement à l'embauche (les étudiants sans diplômes se placent plus mal sur le marché du travail que les détenteurs de CAP).

Conduire 80% d'une classe d'âge au niveau du baccalauréat aurait pu constituer une excellente politique scolaire à trois conditions : d'une part favoriser et réussir l'orientation vers des filières diversifiées correspondant aux modes d'apprentissage issus des expériences sociales des élèves et des exigences du marché du travail ; d'autre part, prévoir pour les 20% restant des accès effectifs à l'apprentissage de type traditionnel ; enfin faire accepter par les enseignants le changement de la forme scolaire et donc de leur

activité professionnelle devenue vraiment éducative, c'est-à-dire consistant désormais principalement à aider la masse des élèves à devenir des sujets apprenants (Dubar, 2000, p.183).

II. Des mutations qui génèrent des crises identitaires

1. Une implication professionnelle requestionnée

De plus en plus de jeunes en situation de décrochage passent ainsi des plateformes MLDS (mission de lutte contre le décrochage scolaire) à notre dispositif d'insertion, par le biais de la conseillère d'orientation professionnelle du CIO (centre d'informations et d'orientation) quittant de façon précoce et sans transition le système scolaire pour la vie active et la formation qui s'impose.

Aguerris à un public plus mature, cette situation est source de malaise pour les professionnels et nécessite de leur part de développer des stratégies d'adaptation, de conciliation ou de résistance.

Ils appréhendent ce nouveau contexte et craignent une certaine incompetence à atteindre les buts pédagogiques qu'ils se fixent ou que l'organisation leur fixe.

Des chercheurs ont défini le concept de « disempowerment » (Bolin, 1989 ; Sprague, 1992 ; Talbert, 2003).

Le sentiment de son incapacité à agir efficacement (Talbert, 2003) produit alors un sentiment de marginalisation du professionnel par rapport à ses attentes, et parfois par rapport à ses pairs.

Il devient alors difficile de se projeter, de concevoir des perspectives d'action, d'évaluer son efficacité.

Claude Dubar quant à lui, insiste sur cet aspect essentiel de reconnaissance en définissant les identités professionnelles (2000, 95-96) comme « des manières socialement reconnues,

pour les individus, de s'identifier les uns les autres dans le champ du travail et de l'emploi. »

« Le travail (...) est devenu un enjeu pour la reconnaissance de soi, un « espace de parole » à investir (ou non), un « champ de problèmes » à gérer et essayer de résoudre (ou non), « un univers d'obligations implicites » et non plus de « contraintes explicites d'obéissance ». Qui dit enjeu dit à la fois incertitude et forte implication » (2000, p.109).

1. Emploi et crises des identités professionnelles, un ajustement permanent

La réorganisation de leur travail les conduit à reconsidérer la perception qu'ils avaient de leur métier. Les changements à ce sujet sont nombreux et divers, notre société évolue en intégrant les nouvelles tendances.

Les appellations et les dénominations de postes ont pris d'autres formes, les secrétaires sont devenues assistantes, des chargés de missions prennent en charge des tâches pas toujours bien définies, les collaborateurs assument de multiples fonctions, même les ouvriers ne sont plus identifiés comme tels, ils deviennent opérateurs, agents, assistants... Grand nombre de salariés risquent alors de se perdre dans toutes ces dénominations et ces reclassifications, pourtant ces personnes en arrivent à définir leurs fonctions d'une manière différente et elles développent des facultés à pouvoir se construire individuellement une autre identité personnelle et professionnelle, voire plusieurs en fonction des changements de postes et des besoins (2000, p.100-104)

Selon Dubar (2000, p.200) *l'identité personnelle, n'est pas appartenance « héritée » à une culture figée, pas plus qu'elle n'est rattachement à une catégorie statutaire « donnée », immuable, elle est un processus d'appropriation de ressources et de constructions de repères, d'apprentissage expérientiel, de conquête permanente d'une identité narrative (Soi-projet) par et dans l'action collective avec d'autres projets choisis. L'identité personnelle implique la mise en œuvre d'une attitude réflexive (Soi-même) par et dans des relations signifiantes (amoureuses mais aussi compétitives et coopératives, conflictuelles et*

signifiantes) permettant la construction de sa propre histoire (Soi) en même temps que son insertion dans l'Histoire (Nous) ».

2. Un concept de double transaction

Dubar explique la dualité rencontrée par les professionnels, la problématique de la continuité et du changement, du rapport à soi et à autrui. Comment rester en cohérence, comment préserver ce sentiment de rester le même tout en intégrant les changements nécessaires aux nouvelles missions à charge ?

Dans son ouvrage *La socialisation, construction des identités professionnelles*, 1992, (Presses de l'imprimerie moderne de l'est), Dubar s'appuie entre autres, sur les travaux de Bourdieu, Goffman et Laing et développe la notion de double transaction, la transaction biographique (négociations avec soi-même pour gérer capacités acquises et projection dans l'avenir) et la transaction relationnelle, (négociations complexes avec des autrui significatifs pour se faire reconnaître dans des rapports sociaux situés dans un espace-temps et un espace donné).

C'est une dynamique temporelle qui se combine à une dynamique relationnelle où chacun élabore une image de soi en relation avec celle attribuée par autrui, un phénomène de reconnaissance ou de non reconnaissance essentiel pour la construction des identités professionnelles.

L'identité sociale est une articulation entre une transaction interne à l'individu et une transaction externe entre l'individu et les institutions avec lesquelles il est en interaction.
(1992, p.221)

L'enjeu est bien celui de l'articulation de ces deux processus complexes et autonomes : on ne fait pas l'identité des gens malgré eux et pourtant on ne peut se passer des autres pour se forger sa propre identité (Dubar, 1992, p.117).

Des stratégies identitaires peuvent alors émerger visant à réduire l'écart entre d'une part l'identité revendiquée et l'identité attribuée, et d'autre part, l'identité héritée et l'identité visée.

3. L'identité professionnelle : un processus de construction permanent

L'identité professionnelle, (Dubar, 2000, p.185), *n'est pas prédéfinie, elle est bien le fruit de l'éducation, de choix réfléchis, de rencontres et d'interactions. Elle se construit peu à peu, évolue, se transforme avec l'expérience et les apprentissages.*

Cette construction peut-être individuelle mais peut aussi prendre une forme collective selon les événements et le contexte, laissant à tout individu la liberté d'agir selon ses choix et l'orientation qu'il souhaite donner à sa trajectoire personnelle.

L'activité professionnelle dans laquelle chaque individu s'investit sera alors vecteur de satisfactions, de reconnaissances sous diverses formes, ou de frustrations éventuelles selon les situations.

III. Construction de l'identité professionnelle

Le travail prend certainement une place différente auprès de chacun, cependant on peut dire qu'il fait partie intégrante de chaque individu.

Dubar aborde les approches de la socialisation professionnelle en démontrant qu'elle s'organise autour des marchés du travail et des relations qui en découlent. Une profession devient selon ses termes une organisation de processus sociaux (1992, p.111).

L'identité n'est autre que le résultat à la fois stable et provisoire, individuel et collectif, subjectif et objectif, biographique et structurel, des divers processus de socialisation, qui conjointement, construisent les individus et définissent les institutions.

1. Un processus progressif

A la suite d'autres sociologues, Dubar considère que l'identité n'est jamais donnée, qu'elle est construite et à (re)construire dans une incertitude relative (Weber, Goffman).

Cette construction identitaire prend une importance particulière dans le champ du travail, de l'emploi et de la formation.

La crise identitaire vécue par les formateurs interroge le sens du travail en lui même, « *la composante des identités professionnelles qui concerne le rapport à la situation de travail, à la fois l'activité et les relations de travail, l'engagement de soi dans l'activité et la reconnaissance de soi par les partenaires* » (Dubar, 2000, p.104).

Claude Dubar démontre à travers son analyse que la construction identitaire est un processus continu, dynamique et interactif. Elle évolue dans le temps, est sujette aux évolutions de l'entreprise et de son environnement économique. Il y a jonction permanente entre les individus qui essaient de développer des stratégies individuelles, et les valeurs et normes qui s'imposent à eux.

L'emploi conditionne la construction des identités sociales surtout en période de crise économique.

2. La reconnaissance et le sens de l'action, une double préoccupation pour les formateurs

Ces derniers avouent avoir du mal à se définir par le contenu de leurs interventions, expriment leurs difficultés à se positionner professionnellement face au public accompagné, et déplorent l'absence de valorisation de leur travail en règle générale, une précarisation de leurs emplois, une situation organisationnelle marquée par l'urgence.

Ces éléments relèvent bien d'une problématique identitaire.

Peu ou pas prise en compte, l'expérience professionnelle des formateurs conduit "*à une perte de sens de l'intervention et une identité professionnelle déstabilisée*" (Saint-Martin Corinne," *Précarisation des populations urbaines, fragilisation professionnelle des travailleurs sociaux*", in *Empan*2007/4, n°68, p.55).

Corinne Saint-Martin souligne qu'ils doivent "*prendre sur eux*" pour pallier les insuffisances organisationnelles au détriment de leur équilibre personnel d'autant que le

non-reconnaissance de leurs savoir-faire réduit leur fonction à un rôle d'exécution insatisfaisant (ibid, p.55).

Partie 3

METHODOLOGIE DE LA RECHERCHE

I. Recueil de données

Cette étape a nécessité de ma part un changement de posture vis à vis des personnes interviewées. Il a fallu redéfinir auprès de mes interlocuteurs le cadre dans lequel j'intervenais et m'astreindre à une certaine neutralité par rapport à la collecte de ces données, faire abstraction de tous préjugés pouvant altérer le contenu des témoignages exprimés.

J'aborderai au cours de cette partie les choix qui ont orienté la méthodologie retenue en présentant dans un premier temps les étapes qui ont jalonné le processus de recueil de données, puis d'autre part les modalités de l'analyse des contenus des corpus.

1. Le choix d'une méthode : L'entretien semi directif

Il m'a fallu prendre le temps et la distance nécessaire à un changement de posture à l'égard des personnes que j'avais sollicitées, et faire en sorte que celles-ci l'acceptent.

Selon Van Campenhoudt, L. et Quivy, R. (2011, p.11), « *nos croyances et nos préjugés pré formatent notre approche du sujet* ».

Pour étudier un phénomène particulier et se donner les moyens de construire des propositions explicatives, des pistes de solutions possibles, il est indispensable de se confronter à la réalité et d'être en capacité de toujours garder à l'esprit son objectif

Afin de travailler sur un matériau exploitable, j'ai opté pour une approche qualitative en menant des entretiens semi directifs, méthode souvent utilisée en sciences humaines.

Ce type d'entretien permet d'orienter partiellement le discours, tout en donnant une direction, mais laisse libre cours à l'expression de la personne sollicitée qui n'a pas le sentiment de répondre à un interrogatoire.

Mon objectif, à travers cette méthode, est de pouvoir, à terme, recueillir suffisamment de

données réelles descriptives, de témoignages de situations vécues, de pratiques professionnelles, par des acteurs de terrain impliqués sur ce sujet d'investigation et d'en faire une analyse.

2. Le recueil de données, une étape d'exploration

Collecter, exploiter, comparer, analyser ces données vont permettre de pouvoir explorer la problématisation et notamment, faire un retour sur mes hypothèses de travail, et peut-être en mettre d'autres à jour.

Selon Van Campenhoudt, L. et Quivy, R. (2011), cette étape d'exploration est riche d'enseignements à condition de respecter plusieurs conditions :

- ✚ Prendre soin de choisir un environnement adéquat et enregistrer les entretiens
- ✚ Orienter la personne interrogée tout en posant le moins de questions possibles
- ✚ Eviter de s'impliquer soi-même et rester attentif
- ✚ Proposer des questions très ouvertes

Elle permet de vérifier si la question de départ est toujours adaptée au sens de la recherche, et doit conduire, le cas échéant, à reformuler la question initiale.

Les entretiens sont intéressants car l'anonymat et la confidentialité garantis permettent de libérer la parole et favoriser une expression plus libre.

Ils permettent *d'accéder à un maximum de sincérité et de profondeur*, (Van Campenhoudt, L. et Quivy, R. 2011, p 170).

Le langage non verbal a aussi été une de mes préoccupations car les personnes expriment aussi leurs impressions par une gestuelle particulière à chacun, par des attitudes. Les silences peuvent être aussi importants et révélateurs, même si, dans le cadre de cette étude, je ne pourrai pas analyser ces éléments. Pour autant, ces éléments non verbaux n'ont pu être, ici, exploités en ce qu'ils ne faisaient pas partie du protocole.

Les entretiens semi directifs permettent de recueillir des données qui témoignent de l'expérience de la personne interviewée. Ils provoquent par le biais d'interactions et de relances, des confidences et des retours de situations vécues, des anecdotes professionnelles. Il est important d'instaurer un climat de confiance afin de libérer la parole, de favoriser l'expression.

Les rendez-vous ont été pris par échange de mails, de manière à expliquer la démarche et l'objet de la recherche, puis confirmés par téléphone. J' ai souhaité mener les entretiens sur les lieux de travail des personnes interrogées afin de m'imprégner de leur environnement quotidien en fixant par avance le temps nécessaire à la collecte des données, à savoir de 35 à 45 mn.

J'ai utilisé un dictaphone avec leur autorisation, ce moyen me permettant de rester concentrée sur la personne et attentive aux gestes et attitudes qui accompagnent souvent la parole.

3. Rédaction du guide d'entretien

Afin d'accumuler un maximum de pistes interprétatives, (Van Campenhout et Quivy, 2011, p 160), j'ai choisi de procéder par thèmes, et d'identifier des questions susceptibles d'être proposées à l'ensemble des personnes interrogées.

Cette phase de collecte de données observables m'a permis de les exploiter dans une phase ultérieure, et d'analyser les informations reçues

Je me suis posée plusieurs questions, en élaborant ce guide :

- ✚ Que dois-je observer afin d'avoir des données pertinentes, c'est à dire utiles à la vérification de mes hypothèses ?
- ✚ Qui dois-je questionner afin d'avoir un échantillon représentatif ou caractéristique répondant à mon questionnement ?
- ✚ Comment collecter au mieux ces données, les tester, les interpréter ?

J'ai mené mes entretiens de façon très ouverte, les questions n'ont pas toujours été posées de la même manière, ni dans le même ordre mais introduites sous la forme d'une

discussion de manière à ne pas restreindre les propos de la personne.

Les personnes interviewées sont allées parfois au-delà de la question posée, portées par leurs émotions, leur passion, leur exaltation.

4. Fil conducteur de ma démarche

Cette étape est essentielle car elle va impliquer, par l'expression de leurs témoignages, les principaux acteurs de mon sujet d'étude, et devrait permettre de mettre en relation le phénomène de prescriptions très fréquentes de jeunes mineurs ces dernières années, par les partenaires (CIO, ML) menant à la transformation du métier de formateur à l'E2C.

Elle va également susciter d'autres questionnements :

- ✚ De nouvelles alliances et stratégies de travail sont-elles nécessaires et à construire, et par qui ?
- ✚ Qui sont ces acteurs de l'insertion, comment interagissent-ils ?
- ✚ Comment ce public de très jeunes mineurs accompagnés dans les E2C est-il repéré, orienté, suivi ?
- ✚ Pourquoi ces jeunes sont-ils en situation dite de « décrochage » ?
- ✚ Comment interpréter la nature des liens entre tous ces professionnels de terrain (spontanés, exigés, induits ou profitables...) ?
- ✚ Quelle place donner à ces professionnels dans le champ de la formation et de l'insertion (vision, avenir, statut, formation) ?
- ✚ Ces professionnels ont-ils remarqué une évolution dans la nature du public accompagné ?
- ✚ Un changement des missions est-il perçu, vécu, subi ?

Présentation du guide d'entretien utilisé

Thèmes	Questions	Questions de relance
--------	-----------	----------------------

<p>Environnement professionnel : Il s'agit ici d'aborder le contexte dans lequel évolue la personne interrogée. Qui est-elle ? Quel est son rôle sur le territoire dans le cadre de la formation professionnelle des jeunes demandeurs d'emploi ?</p>	<p>Quelle est votre fonction ? Quel est votre parcours, votre ancienneté dans ce contexte professionnel ? Quelles sont vos missions, vos rapports avec votre hiérarchie ?</p>	<p>Que diriez-vous de votre environnement socio/professionnel ? Avez-vous des objectifs ? Par qui sont-ils fixés ?</p>
<p>Activités dans le quotidien professionnel : Il s'agit de comprendre la nature des missions assignées à ces professionnels de terrain. A qui s'adressent-elles dans le cadre de leur travail ? Quelles sont les conditions dans lesquelles évoluent ces personnes ?</p>	<p>Avec qui travaillez-vous au quotidien ? Dans quelles conditions exercez-vous votre activité ? A qui s'adressent les formations mises en place ? Comment définiriez-vous le public accompagné ? Quel est votre vision de votre avenir professionnel ?</p>	<p>Qui sont les acteurs qui interviennent ou interagissent dans votre environnement professionnel ? Pourriez-vous définir la nature des liens entre les acteurs ? Pensez-vous avoir besoin de formations particulières qui pourraient répondre à des besoins ?</p>
<p>Evolution du public Il s'agit à travers ce thème d'introduire l'hypothèse que le rajeunissement du public accompagné modifie le travail et la posture des formateurs et requiert certaines adaptations</p>	<p>Comment se font les positionnements vers l'E2C ? Avez-vous constaté une modification, une évolution du public accompagné ? Cela-a-t-il modifié vos approches, vos pratiques, cela a-t-il soulevé des questions, des remarques des inquiétudes ?</p>	<p>Quel a été l'impact au niveau professionnel ? Avez-vous constaté que ces modifications ont généré des inquiétudes, des malaises ? Pourquoi ?</p>
<p>Identité professionnelle Il s'agit d'identifier les tensions qui sont à l'origine de certaines ruptures, de possibles crises. Les professionnels sont-ils confrontés à des changements qui pourraient les déstabiliser ?</p>	<p>Quelles sont selon vous les principales difficultés rencontrées à ce jour par les professionnels ? Comment l'expriment-ils ? Selon vous est-ce pris en compte dans le processus de management des équipes ?</p>	<p>Comment cela se traduit-il ? Un changement des missions est-il perçu, vécu ou subi ? Pourriez-vous me donner 3 mots qui décrivent ce que vous ressentez au niveau professionnel.</p>

5. Choix des personnes interrogées

Afin de vérifier mes hypothèses et avoir un avis éclairé sur mon questionnement, il m'a semblé judicieux de définir dans un premier temps un périmètre géographique dans lequel s'inscrit mon sujet d'étude, puis d'identifier les acteurs concernés directement ou indirectement par cette problématique.

J'ai choisi de me concentrer sur les différents sites qui composent l'E2C Lorraine, et je me suis adressée aux professionnels directement concernés par le rajeunissement du public ces 2 dernières années, des formateurs de sites différents, vus séparément mais aussi en collectif, un responsable de pôle travaillant dans cette structure depuis son origine en Lorraine, en capacité de pouvoir apporter son point de vue sur l'évolution du dispositif et la nature du public accueilli.

J'ai souhaité recueillir l'avis du côté de la direction régionale de l'E2C Lorraine, des financeurs de l'E2C en Lorraine, des principaux prescripteurs que sont la mission locale et le CIO (centre d'information et d'orientation). Il est à préciser que Pôle emploi délègue sur le territoire étudié, de façon systématique à la Mission locale, le suivi et l'accompagnement renforcé des demandeurs de 16 à 25 ans, c'est pourquoi aucun salarié n'apparaît dans le panel choisi.

Les profils ont été choisis en fonction de leur ancienneté au sein du dispositif, ou dans le domaine de l'insertion professionnelle, de leur pouvoir d'action, de leur influence, des difficultés exprimées dans leur quotidien professionnel, et de leurs attentes.

Enfin, il m'a paru important d'entendre les principaux acteurs concernés, à savoir, des jeunes mineurs intégrés au dispositif E2C.

La grille d'entretien a été adaptée à leur situation, la parole leur a été donnée de manière plus libre, de façon à ce qu'ils puissent répondre spontanément, sans contrainte. Ils ont été vus en groupe, 4 jeunes se sont portés volontaires.

La parole de ces jeunes était essentielle car j'avais besoin de savoir ce qu'ils pensaient des formateurs, comment ils percevaient leurs fonctions ; ce qu'ils en retenaient et ce qu'ils en espéraient.

J'ai choisi de traiter le recueil de ces données dans un second temps pour pouvoir mettre en

relation et comparer les différents points de vue, du côté des professionnels et du côté des usagers.

J'ai ainsi réalisé au total 9 entretiens dont 2 en collectif principalement des acteurs du monde *de l'insertion sociale et professionnelle*, des formateurs, des directeurs de structures d'accompagnement, des acteurs institutionnels, des jeunes stagiaires en parcours.

Tous ont eu l'occasion de s'exprimer de manière confidentielle et ont pu donner avis et projections sur un avenir professionnel en mouvance.

6. Confidentialité des entretiens

J'ai pris la précaution pour chaque entretien de bien préciser le cadre universitaire dans lequel ils étaient menés, le caractère anonyme des données collectées.

Je me suis engagée à ne divulguer aucune information, à ne porter aucun jugement et à fournir, le cas échéant, une copie de la retranscription de la personne interrogée si elle le souhaitait.

Mes entretiens ont duré de 35 à 45 minutes, ont démarré en février 2017 et se sont échelonnés jusque début mai, ceci, en raison parfois du manque de disponibilité des personnes. Certains entretiens prévus de longue date ont dû être décalés, d'autres priorités souvent liées à l'organisation et aux ajustements de la région Grand Est étant venues perturber les agendas chargés

J'ai procédé à la retranscription des entretiens au fur et à mesure de façon à ne rien oublier des impressions, du climat, des attitudes qui sont également des paramètres révélateurs. Je me suis rendue compte que ma prise de parole sur les deux premiers rendez-vous étaient parfois trop fréquente, malhabile et désordonnée.

J'ai dû réajuster ma manière de procéder afin d'ouvrir davantage la discussion et de rester plus effacée, maîtriser les moments où des relances étaient nécessaires, apprendre de mes erreurs techniques, en matière d'interviews.

La phase de retranscription a été un exercice long et fastidieux mais elle m'a permis de commencer à repérer des éléments récurrents, des dissonances, des concordances, qui ne m'avaient pas interpellée forcément lors des entretiens.

IV. Analyse des données

1. Organisation et catégorisation des données recueillies

J'ai repris les retranscriptions une à une, en prenant soin de bien relire attentivement chaque passage, chaque réponse, afin de récupérer chaque donnée. J'ai numéroté chaque ligne afin de pouvoir organiser les verbatim.

Selon Campenhoudt et Quivy (2011, p 199), "*La retranscription intégrale permet d'éviter de s'écarter trop vite de l'analyse des parties de l'entretien qui seraient jugées à priori intéressantes, ce qui pourrait se révéler inexact au fil de l'analyse*".

J'ai identifié les thèmes principaux qui revenaient successivement dans chacune des interviews en leur attribuant un code couleur, cette méthode m'a permis dans un premier temps de structurer mes données.

Selon la méthode de ces deux chercheurs, j'ai surligné à l'aide de la couleur choisie dans chaque entretien nommé E1, E2, ...E8, ce qui correspondait au thème en question et j'ai organisé ces données dans un tableau à double entrée, en reportant dans chaque case les numéros de lignes associées. L'entretien réalisé auprès des jeunes a été nommé E9, il sera traité ultérieurement, c'est pourquoi il n'apparaît pas dans ce tableau organisé par thème et par couleur.

Tableau organisé par thème et par couleur à titre d'exemple, le tableau est disponible

en annexe dans sa totalité²⁰.

	E1: Personne travaillant au CRL	E2: Personne travaillant au CIO	E3: Personne travaillant en ML	E4: Personne travaillant à la direction et coordination de l'E2C Lorraine	E5: Responsable de pôle salariée sur un des sites de l'E2C Lorraine	E6: Personne salariée en qualité de formateur à l'E2C Lorraine	E7: Personne salariée en qualité de formatrice à l'E2C Lorraine	E8 : Binôme de formateurs (trice) salariés à l'E2C Lorraine
Thème 1 Contexte et environnement professionnel	13 à 25	16 à 19, 68 à 71, 101 à 106	17 à 27, 80, 81, 129 à 140, 210 à 220, 158,15 9	16 à 42				
Thème 2 Evolution du public	29 à 32, 41 à 43, 75 à 80, 104 à 107	34 à 35,63 à 67, 81 à 83, 91 à 100, 111 à 115	31 à 38	114 à 118, 139 à 146, 155 à 159, 163,164, 173 à 176				
Thème 3 Evolution des missions des professionnels	33 à 39, 44 à 51, 57 à 63, 122 à 127	21 à 33, 36 à 41, 116 à 121, 126 à 134	69 à 79,85 à 90, 100 à 107,15 9 à 166, 168 à 177	77 à 88, 118 à 120, 150 à 154, 159 à 163, 164 à 173, 185 à 226				

²⁰ Annexe 5 Tableau "Organisation des entretiens par thème"

Thème 4 Adaptation aux changements	82 à 103, 108 à 121	47 à 62,75 à 80, 83 à 90, 135 à 143	38 à 65, 91 à 99, 112 à 126, 142 à 154, 166 à 168, 177, 182 à 197	52 à 63, 88 à 114, 125 à 139, 177, 178,231 à 258				
Thème 5 Reconnaissanc e professionnell e et identités	64 à 69		202 à 210, 221	46 à 52,63 à 72, 183 à 185,264 à 266				

7. Description des données

L'analyse des données est un moment essentiel dans le travail de recherche car elle permet de constater si les résultats observés correspondent bien aux résultats attendus par les hypothèses.

C'est en repartant des différentes thématiques formalisées dans le guide et autour desquelles j'avais orienté mes questions, que j'ai pu identifier les thèmes qui revenaient dans chacun des entretiens menés :

- ✚ L'environnement professionnel a fait émerger le thème N° 1 traitant du contexte dans lequel s'exerçaient les fonctions des professionnels
- ✚ L'évolution du public accompagné est devenue le thème N° 2
- ✚ Les activités dans le quotidien professionnel ont mis en avant le thème N° 3, à savoir, l'évolution des missions confiées à chacun
- ✚ Le thème N° 4 aborde l'adaptation aux changements par les professionnels, les

objectifs et les exigences en lien avec la mise en place et le financement des dispositifs d'insertion

- ✚ La représentation des postures et pratiques professionnelles a constitué le thème N° 5 appelé "Reconnaissance professionnelle et identités"

Grâce aux différents passages identifiés par un code couleur j'ai procédé à un classement des données en les replaçant au centre des différents thèmes et en fonction des acteurs interrogés.

J'ai pu ainsi saisir l'importance donnée à certains propos, j'ai pu les comparer, en saisir la nature, l'origine, l'importance.

La partie suivante fera état des données recueillies les plus significatives en lien avec le sujet d'étude.

Partie 4

PRESENTATION DES RESULTATS

L'analyse thématique a fait apparaître des différences et des variations dans les discours, les avis étant très partagés, voire dissonants, selon qu'ils impliquaient la direction, les financeurs, les partenaires prescripteurs, les professionnels de terrain salariés de l'E2C, en l'occurrence les formateurs.

Des typologies spécifiques sont apparues en relation avec les thèmes identifiés au préalable et en fonction des responsabilités occupées.

Afin de présenter mes résultats, j'ai procédé aux relevés des verbatim les plus significatifs en allant revisiter chaque thème identifié dans le tableau présenté précédemment et en confrontant les points de vue.

J'ai identifié 4 typologies de personnes parmi le panel interrogé :

- ✚ Les personnes ayant par leurs fonctions une position plus stratégique et institutionnelle
- ✚ Les partenaires prescripteurs, mission locale, CIO
- ✚ les acteurs techniques et opérationnels, formateurs, responsable de pôle
- ✚ Les stagiaires, bénéficiaires du dispositif

L'entretien mené auprès des jeunes sera présenté à la fin de cette partie. Il a été réalisé à la manière d'une discussion très libre de manière à avoir des données spontanées, et à ce que cet exercice ne soit pas une contrainte pour eux.

I. Contexte et environnement professionnel : Des partenariats nécessaires

1. Des fonctions et des positions qui orientent les discours

Le dispositif E2C en Lorraine porté par la Chambre de commerce et d'industrie, est principalement subventionné par le conseil régional, le fonds social européen, l'état. Un conventionnement spécifique revu chaque année²¹ fait état des attentes, des objectifs à atteindre, et des partenariats à développer. Des ajustements relatifs aux remontées d'informations faites par les responsables de pôle peuvent être négociés par le directeur et la coordination régionale qui pilotent conjointement le dispositif sur le territoire.

Ce professionnel justifie de manière très précise sa position et ses fonctions au regard de l'institution dont il dépend. Les missions et les objectifs sont clairs, bien définis, l'environnement professionnel délimité, le cadre fixé :

"Je suis déléguée territoriale sur le bassin de L-B. et j'ai en charge la planification et le suivi des formations mises en place et financées par le CRL, enfin région Grand Est depuis cette année, nous sommes en plein remaniement. Je suis en lien avec les Pôles emploi, les ML, les OPCA (organismes paritaires collecteurs agréés), les différents organismes de formation sur les 2 bassins d'emplois et mon rôle est d'assurer une bonne coordination entre l'offre et la demande de formation, suivre les taux « de remplissage » opportuns des formations, suivre l'évolution et la progression pédagogique des stagiaires en participant aux bilans en cours et fin d'actions, vérifier la pertinence et la cohérence des sorties, être attentive à la sécurisation des parcours de vie, veiller à ce que la communication soit établie entre les partenaires, analyser les données chiffrées lors des comités de pilotages ou techniques et faire des remontées auprès de ma direction au CRL, le cas échéant. Je suis une personne de terrain et j'essaye d'être au plus proche des préoccupations de chacun en tentant d'y apporter des solutions, dans la mesure de mes possibilités."

(E1-L.13 à 25)

Le discours côté direction des E2C lorraines se veut anticiper les changements, il évoque une possible évolution du dispositif liée à la régionalisation qui s'organise. On perçoit des

²¹ Annexe 6 conventionnement CRL

intentions qui visent à prévoir ce que cette action pourrait devenir dans le temps, on n'est plus dans l'instant présent mais dans une préparation aux changements :

"Nous souhaitons un dispositif long, pérenne, pour des jeunes sans qualifications, sans diplômes, avec la possibilité d'entrer et de sortir...et qui ne soit pas sur une logique de stages qui se renouvellent avec parfois des interruptions...nous souhaitons quelque chose de différent."

(E4-L 22 à 25)

"...les choses ont évolué... jusqu'à aujourd'hui où nous sommes dans une autre configuration avec la région Grand Est qui voit les choses différemment et qui petit à petit va faire évoluer les choses tout aussi différemment tout en maintenant les bases de notre organisation, de notre fonctionnement et en s'appuyant sur nos résultats..."

(E4-L 32 à 36)

Du côté des partenaires prescripteurs, les propos sont très techniques, directifs, des chiffres bien maîtrisés sont mis d'emblée en avant expliquant la nature du travail mené par l'équipe sur le bassin d'emploi. La réponse met en avant un positionnement revendiqué, une assise reconnue par un soutien des politiques gouvernementales, des certitudes quant à la mise en place des objectifs qui peuvent être renégociés :

"Je suis directeur de la mission locale de X. depuis près de 10 ans. Nous accompagnons chaque année 1400 jeunes dans leur insertion socio/professionnelle, 500 nouveaux accueils en moyenne et parmi ceux-ci un petit pourcentage de mineurs."

(E3-L 17 à 19)

"...C'est l'état qui fixe nos objectifs, mais nous pouvons toujours négocier sur ce qui nous est demandé"

(E3-L158 à 159)

"...On a plein de mesures facilitantes mises en place par le gouvernement, et cela peut être le coup de pouce qui va permettre au jeune de s'insérer durablement."

(E3-L 137 à 139)

La position de cet autre partenaire prescripteur est également très claire et concise vis à vis

des objectifs à remplir :

"Je suis directeur du CIO de L-B, on me demande de travailler autour du thème de la prévention avec les chefs d'établissement et les conseillers d'orientation. Nous sommes à la recherche de solutions concernant les objectifs présidentiels, c'est-à-dire de réduire de moitié d'ici à 2020 le nombre de décrocheurs et de passer en dessous de la barre des 10%..."

(E2-L 16 à 20)

Du côté des formateurs, l'évocation du contexte professionnel prend une autre forme, la dimension "réalisation des objectifs " n'apparaît pas aussi clairement au démarrage de l'entretien.

La formation initiale et le parcours dont ils sont issus sont en revanche revendiqués. Le sens donné au cadre de travail et aux conditions dans lesquelles celui-ci s'exerce paraissent tenir une place très importante :

"Je suis formateur à l'E2C Lorraine depuis 2014, j'accompagne des jeunes en situation d'insertion professionnelle. J'ai un master en psychologie..."

(E8- L 17 à 18)

"...Ici, j'ai trouvé une vraie équipe, des collègues avec qui on peut échanger, partager des choses, être soutenu parfois...C'est un vrai avantage car avant je travaillais seul, je faisais beaucoup de face à face individuel...et...c'est ce que j'ai apprécié en arrivant ici...c'est de pouvoir parler avec d'autres professionnels, confier ses doutes, quand on en a, discuter de parcours plus sensibles que d'autres, pour ne pas être seul à prendre les décisions, c'est aussi quand parfois une situation nous échappe et qu'on a besoin de secours...ça arrive..."

(E8-L 22 à 28)

La personne interviewée précise quant à elle la notion de "référente" sur laquelle elle insiste :

"Je suis formatrice référente depuis 2011 et j'ai un master de Français et enseignement. J'ai commencé à l'E2C en tant qu'intervenante en mathématiques, j'étais encore étudiante à l'époque...et du coup cela me faisait une expérience, cela donnait du sens à ce que j'apprenais, c'était important pour moi de pouvoir concilier apprentissage et expérience professionnelle."

(E8-L 29 à 32)

Cette responsable de pôle présente sur le dispositif depuis le démarrage de l'action n'aborde pas quant à elle, les questions de cadre ou d'environnement, d'objectifs mais parle d'une aventure en évoquant sur un ton nostalgique les origines et l'essaimage du dispositif sur la Lorraine :

"Alors, je suis à l'école de la 2^e chance, j'y travaille depuis le début en Lorraine, depuis 2005 exactement. J'y ai travaillé d'abord en amont avec les premiers formateurs engagés dans l'aventure et j'ai participé à l'ouverture des premières écoles, j'ai participé au recrutement des premiers stagiaires en attendant que toutes les équipes soient mises en place.

C'était une phase très intéressante d'autant que je ne suis pas restée uniquement sur le bassin de Nancy. Ensuite très rapidement le conseil régional qui était ... enfin, qui est toujours d'ailleurs le principal financeur du dispositif, a souhaité un essaimage au niveau du territoire Lorrain.

... La seule école que je n'ai pas ouverte, ou que je n'ai pas accompagnée...C'est Epinal, euh.... Je suis même allée jusqu'à Longwy"

(E5- L 15 à 25)

2. Une évolution du public qui n'est pas sans soulever des questionnements

Lorsque sont abordées les questions qui touchent au quotidien et à la nature du travail des professionnels en matière d'accompagnement au sein de l'E2C, les réponses sont concordantes et convergent vers l'interprétation d'un constat de terrain : le positionnement plus fréquent par les prescripteurs du bassin d'emploi Longwy-Briey d'un public très jeune en situation de décrochage scolaire.

"J'ai dernièrement fait remonter à ma direction, à la suite du dernier comité technique, le « phénomène » de rajeunissement du public accueilli sur Longwy/ Briey. Il semblerait cependant, que cela soit une spécificité de ce bassin car aucune autre alerte n'a été faite à ce sujet en Région lorraine."

(E1- L29 à 32)

E1 constate qu'effectivement le public positionné à l'E2C de Longwy est de plus en plus jeune, le dernier comité technique²² a donné lieu à des remontées d'informations auprès du conseil régional de Lorraine bien que cela reste une spécificité de ce territoire.

"Je remarque également que si sur Longwy on trouve encore un peu de mixité sur les groupes avec quelques stagiaires un peu plus âgés, cela n'est pas le cas sur Briey où les groupes ne sont composés que de mineurs depuis un certain temps, en particulier sur l'année 2016..."

(E1-L 41 à 43)

... Quels sont leurs repères, leurs valeurs ? Ce sont des paramètres qui peuvent expliquer le décrochage et la grande fragilité de certains, le fait de ne pas être prêt, d'être encore immature, de ne plus avoir envie d'aller à l'école mais de ne pas se plier aux exigences du monde du travail, ne pas se conformer aux règles."

(E1-L 77 à 80)

Si le pourcentage de jeunes mineurs intégrés au dispositif E2C à Longwy est resté stable et proche des statistiques régionales (proche de 20 % en 2014 et 2015, 25 % en 2016 selon les

²²Annexe 7 Comité technique E2C Longwy 2015

données minimales transmises au réseau E2C France), les chiffres présentés lors des derniers bilans laissent apparaître une considérable augmentation de ce public sur le territoire étudié (de 23 % en 2014, le pourcentage passe à 31 % en 2015 et atteignent 43 % en 2016, toujours selon les données minimales²³). Des explications peuvent être apportées à ce phénomène de démobilitation.

Du côté de la mission locale, on aborde une piste possible. Auparavant un jeune mineur en situation de décrochage était systématiquement suivi par un dispositif d'accompagnement vers l'insertion professionnelle porté par l'Education nationale. Le jeune restait toujours sous statut scolaire et s'il était en situation de rupture par rapport aux méthodes d'enseignement, cela lui permettait de pouvoir continuer à évoluer dans un environnement social plus proche de ses besoins.

"Alors avant c'est sûr que quand un jeune arrivait à la mission locale en situation de décrochage, on le renvoyait sur le DAIP, il y en avait moins que maintenant."

(E3- L 71 à 73)

Il insiste sur ce point :

" Les DAIP étaient là pour ça, c'était leur rôle, c'était normal que des agents de l'éducation nationale soient en charge de ces jeunes qui avaient été mis sur la touche. L'avantage c'est que ces jeunes restaient malgré tout rattachés à l'école, ils travaillaient des pistes professionnelles tout en étant encore à la charge de l'Education nationale."

(E3- L 75 à 79)

Il explique par la suppression des DAIP sur certains territoires, l'afflux de jeunes mineurs qui se retrouvent, après abandon de la filière vers laquelle ils avaient été affectés souvent par défaut, complètement perdus dans leur orientation.

²³Annexe 8 Données minimales Réseau France 2015- et Annexe 4 données minimales RF 2016

"Sur certains territoires, les DAIP existent encore, je pense que logiquement les jeunes de 16 ans doivent se faire rares en mission locale, et que c'est à la marge, comme nous auparavant. Après c'est sûr que là où les DAIP ont été supprimés, on trouve plus de jeunes de 16 ans sur le carreau. Moi à l'époque, je me souviens que cela m'avait choqué, on a été mis devant le fait accompli, on nous a dit que les DAIP étaient supprimés, point...Personne n'a été concerté sur ce plan là, je pense que cela relève de problèmes financiers, de décisions politiques, de choses qui nous échappent...A partir de là, il a fallu faire face. Après ce problème, il n'est pas généralisé partout."

(E3- L 92 à 99)

Le professionnel du CIO a un autre argumentaire davantage lié aux méthodes d'enseignement, aux programmes scolaires trop ambitieux pour certains, aux manques de moyens et d'innovation.

"L'école doit donner envie d'apprendre, mais dans la réalité ce n'est pas ce qui se passe. Les enseignants sont pris par les programmes à terminer, les effectifs qui ne permettent pas toujours de travailler en petit nombre, de communiquer avec chacun, Il faudrait davantage d'outils ludiques."

(E2- L 69 à 72)

"L'orientation de départ se fait par un système de barème, si l'élève n'a pas les capacités il n'est pas orienté dans certaines sections. On explique à l'élève comment formuler ses vœux, on l'oriente en fonction de ses capacités, pour multiplier ses chances d'affectation. Il y a toujours ce souci lié au temps. On est trop pressé pour tout. Concrètement, On commence à parler orientation dès la 5^e. L'élève n'a que 12 ou 13 ans, que très peu d'idée sur son avenir, il ne va s'y intéresser qu'en classe de 3^e. Pour lui, c'est faire le deuil de son enfance et cela l'inquiète..."

(E2- L 86 à 93)

Dans le système éducatif actuel, l'orientation arrive, selon les personnes interviewées, trop tôt pour certains élèves qui manquent de maturité, de projection vers l'avenir. Ils se retrouvent à devoir accepter en classe de 3e une affectation en fonction de leurs résultats.

Les redoublements jugés inefficaces n'existant plus, l'élève a accumulé de nombreuses lacunes. Très souvent orienté vers un lycée professionnel dans une section qu'il n'aura pas choisi, la situation de décrochage est prévisible.

Sont aussi évoqués les problèmes de mobilité, d'éducation au sein des familles, les parents fuyant souvent leurs responsabilités en matière de limites et de cadre à poser.

"Ils refusent systématiquement de partir si d'aventure une affectation leur est proposée dans un autre département ou une ville plus importante comme Nancy par exemple. L'internat leur fait peur, ils ne veulent pas quitter le « nid », car ils ne veulent pas être confrontés aux règles et aux contraintes, ils se sentent plus libres chez eux car les parents ne savent plus poser les conditions, les limites, les interdits. Par facilité, ils acceptent tout, pour ne pas entrer en conflit, s'épuiser dans une discussion, argumenter...C'est plus simple sur le moment de consentir à tout, ils ont l'impression d'être de meilleurs parents, d'être tolérants...Cela fait beaucoup de dégâts !"

(E2- L 94 à 101)

Selon les personnes interviewées, le territoire enclavé est mal desservi par les transports, il n'offre pas de choix de filières scolaires diversifiées, le coût lié à toutes ces problématiques est parfois un frein pour les familles.

"Il y a aussi le coût, les moyens de locomotion, les parents qui sont en difficulté et qui ne sollicitent pas l'aide du fond social, ne savent pas mais ils peuvent bénéficier d'une bourse."

(E2- L 102, 103)

3. Un repérage et une identification en amont des situations de décrochage scolaire

"Personnellement, je pense que l'école ne convient pas à tous... Tous les programmes ne conviennent pas à tous au même moment, les apprentissages ne s'acquièrent pas spontanément parce qu'on l'a décidé !"

(E2- L 55 à 56)

Ce partenaire qui intervient souvent alors même que le jeune est encore scolarisé donne son avis par rapport à ce qu'il constate lors des commissions auxquelles il assiste.

Ces jeunes mineurs adressés vers le dispositif E2C sont identifiés très tôt alors même qu'ils sont encore inscrits dans les effectifs des collèges et lycées.

Sur le site gouvernemental de l'éducation nationale²⁴, le dernier comparatif SIEI (système interministériel d'échanges d'informations) de décembre 2013 donne une photographie des jeunes en situation de décrochage.

A travers ses propos, la personne interviewée explique en détail le processus d'accompagnement mis en place par l'Education nationale quand un élève commence à s'absenter, et qu'il se met en retrait par rapport aux enseignements proposés.

"On intervient beaucoup dans les collèges, car en classe de 4^e et de 3^e on peut considérer que près de 50 % des jeunes sont prêts à décrocher. On appelle ça des entretiens de situation. On étudie dans le cadre de la Foquale le parcours de l'élève, et on fait des propositions avec le COP. Cela concerne les jeunes de 16 ans et plus.

Il y a aussi le GPDS, c'est le groupe de décrochage scolaire dans chaque collège, il se réunit selon les besoins, une fois par mois en principe, on convoque des commissions en présence du principal, l'assistante sociale, l'infirmière, le professeur principal, et le référent de décrochage scolaire, Mr L. que vous connaissez."

(E2-L 22 à 29)

²⁴<http://wweducatioww.fr/n.gouv>

Toujours selon la personne interviewée, le repérage intervient très tôt et des solutions peuvent être apportées, ceci, tant que le collégien ou lycéen est encore scolarisé. Ces informations sont importantes pour connaître le profil des jeunes personnes qui vont sans doute être adressées vers l'E2C. Il semblerait que la suppression des DAIP ait précipité l'arrivée dans la vie professionnelle de ces adolescents.

"Dès qu'un élève commence à s'absenter, un signalement est fait à la commission absentéisme au rectorat, du département 54 pour ce qui nous concerne...une prise en charge est mise en place.

On appelle cela le PAP, le programme d'accompagnement personnalisé...On arrive à remobiliser tous les élèves, ils n'ont pas le choix et les parents non plus, il faut le dire...car avant 16 ans la scolarité est obligatoire !

(E2- L 32-33 et 37 à 41)

Selon les explications données, les tentatives de remobilisation et de maintien dans la scolarité de ces jeunes par l'intermédiaire du PAP impliquent également les parents qui ont des obligations légales à ce sujet.

"Il y a des décrocheurs actifs et passifs. Celui qui décroche scolairement, on va pouvoir, dans le cadre du GPDS, tenter de mettre en place des solutions pour le « raccrocher »."

(E2-L 35 à 36)

"On repère très vite les absences anormales, les comportements annonciateurs d'ennui, de démotivation."

(E2-L 128, 129)

Cependant, même si le phénomène est bien identifié au sein des établissements scolaires, les tentatives de "raccrochage" ne fonctionnent pas toujours, faute de temps et de moyens dédiés.²⁵

²⁵ **Annexe 9** Répartition des décrocheurs par tranche d'âge et **Annexe 10** Photographie des jeunes en situation de décrochage

"La mission de l'école est désinvestie...Il faut avoir l'adhésion des personnes, mais cela n'est pas possible tous les jours, il faut du temps..."

(E2-L 49 à 51)

4. Des prescriptions qui peuvent modifier la nature du public au sein des dispositifs

Ces jeunes, dès lors qu'ils ne fréquentent plus l'école, peuvent aussi s'adresser directement à la mission locale, pourtant les conseillers reconnaissent leurs limites en matière d'accompagnement.

"Nous n'avons pas d'accompagnement particulier à proposer à ces mineurs, ils vont bénéficier du même suivi que les autres jeunes, c'est-à-dire qu'à partir du moment où ils poussent la porte de la mission locale, ils vont être vus par un conseiller technique qui va mener un entretien exploratoire, et on va essayer de comprendre quelles sont leurs demandes, quelles sont ses attentes ...En règle générale, de ce que me rapportent les conseillers, c'est que le jeune souvent a décroché du système scolaire, ne fréquente plus l'école depuis un certain temps...et n'a plus envie d'y retourner...Il est perdu, ne sait pas très bien ce qu'il veut faire...sait ce qu'il ne veut pas faire"

La mission locale est également soumise à des objectifs de résultats quantitatifs, elle est en capacité de pouvoir mettre en place et proposer tous les types de contrats et mesures qui bénéficient des aides et du financement de l'état aux jeunes qu'elle accompagne.

"...Après il ne faut pas occulter qu'on a des objectifs sur tout, on est « pesé » sur nos objectifs en garantie jeune, en contrats aidés, en emploi d'avenir, en « DOIT », avant beaucoup moins..."

(E3- L 166 à 168)

Les objectifs en matière de prescriptions vers l'E2C ne paraissent pas être une priorité, ce dispositif est considéré comme un outil permettant une possibilité d'orientation parmi d'autres.

Pourtant, il est un des seuls endroits, sous statut indemnisé, où un mineur peut travailler sur un parcours long son avenir professionnel ou l'opportunité de repartir en formation, faire de la remise à niveau, découvrir le monde de l'entreprise et s'investir au sein de projets sportifs, culturels et citoyens.

"...Une prescription vers l'école de la 2^e chance peut être une solution, pourquoi pas, mais n'est pas une solution unique. Le conseiller technique qui le suit va en parler avec lui...et parfois, cela peut prendre des mois et des mois...Cela peut être très long..."

(E3-L 55 à 58)

La mission locale va dans un premier temps faire le choix de positionner les jeunes sur ses actions en interne.

"...On utilise alors notre « DOIT » qui est le dispositif d'orientation et d'insertion territoriale, financé par la Région lorraine, cela nous donne une première tendance, les axes à travailler. Il ne va pas échapper à toute une batterie de tests, avec papier crayon, ce qui va nous permettre de dresser un premier bilan. On va faire aussi procéder à des tests informatiques."

(E3-L38 à 43)

Elle met en place "la garantie jeune" dans le cadre des nouvelles mesures gouvernementales²⁶.

²⁶gouvernement.fr/action/la-garantie-jeunes

"On reste sur les champs de la formation vers l'entreprise, on a des temps de collectif, six semaines, en tout, puis après c'est une journée par mois, le reste du temps le jeune fait des stages, peut cumuler des petits boulots. C'est sûr qu'un jeune trop tôt sorti de l'école, il n'est pas prêt pour cela, il sera mieux sur un « DOIT », on va devoir bien réfléchir à l'orientation, car techniquement il n'a pas encore d'aptitudes.

Nous, on ne va pas changer nos contenus, on va essayer quoi qu'il en soit de sécuriser leur parcours. C'est ce qui est important."

(E3- L 119 à 126)

Du côté de la direction régionale de l'E2C lorraine la position est sans équivoque, le discours fait état des difficultés générées par la multiplicité des actions et une certaine forme de concurrence, en particulier depuis la mise en place de cette nouvelle mesure appelée garantie jeune et qui permet au 16/25 ans les plus démunis, de percevoir une indemnité de 470 euros par mois avec la possibilité d'alterner périodes de stages en entreprise et périodes d'emploi.

"...Avant nous étions quasi seuls sur le champ "insertion professionnelle" des jeunes sur notre territoire, même s'il existait d'autres dispositifs "passerelles" permettant à ces jeunes de trouver leurs voies..."

(E4-L 96 à 98)

"...L'arrivée de la garantie jeune et l'injonction de l'Europe pour mettre en place cette garantie sur tout le territoire national...nous met en difficulté parce que cette action n'a pas été confiée à un organisme extérieur mais a été confiée à la mission locale qui fait partie du service public de l'emploi. La mission locale se retrouve prescripteur pour l'ensemble des actions et prescripteur pour son propre dispositif qu'elle gère en interne...à savoir, la garantie jeune. La mise en place du service militaire adapté a provoqué également sur certains bassins des départs de jeunes qui sont allés vers ce type de propositions...c'est bien que les jeunes puissent avoir différentes propositions...mais c'est la place des prescripteurs qui me parait à revoir..."

(E4-L 100 à 107)

"...Ils restent toujours prescripteurs pour d'autres dispositifs...c'est compliqué de devoir gérer des orientations vers d'autres actions et d'être prescripteurs de son propre dispositif, avec des objectifs, des exigences...cela n'est pas clair et c'est une position embarrassante, comment ne pas être tenté de prescrire vers une garantie jeune plutôt que vers une E2C ?.."

(E4-L 110 à 114)

Cette explication autour des enjeux et des stratégies est importante pour comprendre la mécanique des positionnements vers un dispositif, la mise en place de contrats aidés ou de garantie jeune.

"...J'ai échangé récemment avec les ML, la garantie jeune qui s'adresse aux 18/25 ans, expérimentale sur les Vosges en 2014 puis étendue à la Meurthe et Moselle en 2015/2016, a certainement mobilisé davantage les majeurs, de même que les formations supplémentaires dans le plan « 1000 000 » au 2e semestre 2016, mais cependant concernant la GJ, l'objectif reste l'emploi et certainement que des préconisations seraient à revoir, car pour certains jeunes il est clair qu'un parcours E2C en amont ne serait pas inutile pour clarifier, valider le projet et commencer à gagner en expérience et en autonomie. Il est vrai que pour les mineurs, il n'y a pas beaucoup d'autres solutions, les prescripteurs principaux que sont les ML sont un peu démunis et les adressent vers l'E2C."

(E1-L 82 à 90)

"...Si je me souviens bien d'ailleurs, les 110 parcours E2C prévus sur ce bassin en 2016 n'ont pas été pourvus, pour la première fois depuis 10 ans, c'est significatif.."

(E1-L93 à 94)

Avec toutes ces nouvelles dispositions qui doivent permettre une meilleure insertion professionnelle des jeunes les plus démunis et en difficulté, la nature du public orienté vers l'E2C, en l'occurrence des mineurs, change considérablement la manière de travailler

des formateurs qui doivent faire face à des changements dans leurs pratiques professionnelles.

"La conséquence c'est que cela a engendré des modifications dans la nature des publics prescrits et orientés, notamment à Longwy ou l'on a depuis 2 ans un net rajeunissement, cela n'est pas forcément le cas ailleurs, cela n'impacte pas de manière significative nos statistiques à ce sujet ...mais...oui... il est évident que cela modifie le travail des formateurs, la façon de mettre en place des modules, de bâtir des projets, de préparer les départs en entreprise...cela demande une autre forme d'approche, d' adaptabilité à des situations nouvelles..."

(E4- L 114 à 120)

II. Un rajeunissement du public qui entraîne une évolution des pratiques des formateurs

Les formateurs soulignent le changement des profils de jeunes accueillis. Le public n'est plus le même, les attentes sont différentes, le travail à mener en amont est important, avant d'aborder le champ du volet professionnel. Les objectifs fixés par les financeurs du dispositif et le Réseau France des E2C en matière de sorties positives sont pourtant restés les mêmes, certaines exigences ont même été revues à la hausse.

"...le profil change, au-delà du fait qu'on reçoit de plus en plus de mineurs, il y a davantage de déstructuration familiale, psychologique, mentale...On a à faire à des jeunes qui n'arrivent pas à réfléchir, à se concentrer, à s'intéresser à de nouvelles choses, à se fixer des objectifs simples. Je suis là depuis 5 ans...et le public n'est plus le même..."

(E 6-L 33 à 36)

"...Moi je les trouve apathiques, ils n'ont pas de projet...mais vraiment pas de projet de vie, je ne parle même pas de projet professionnel, je parle vraiment de projet de vie, on a

le sentiment qu'ils sont complètement passifs, vivent dans l'instant présent, qu'ils acceptent les choses qu'on va leur dire, qu'ils vont éventuellement prêts à suivre les conseils qu'on leur donne mais en aucun cas ils ne sont acteurs de leur vie...et ça moi cela me pose souci..."

(E 7-L 43 à 47)

"...On voit qu'avec le temps on touche une autre couche de demandeurs."

(E8- L 225 à 226)

1. Des objectifs quantitatifs inadaptés à ce public

Les formateurs expriment leurs inquiétudes non pas vis à vis du travail à mener auprès d'un public fragile plus éloigné de l'emploi, un public démotivé, immature, mais davantage par rapport aux objectifs quantitatifs à atteindre qui sont restés les mêmes.

"...Aujourd'hui, on est dans une autre dimension. Les demandes de notre direction, des financeurs ont évolué, les exigences sont toujours plus nombreuses. Il y a un réel décalage entre ce qui est demandé et la réalité du terrain, le public accompagné..."

(E6- L 27 à 29)

E8 exprime un point de vue identique :

"Il faut qu'on ait autour de 65% de taux de sorties positives en fin de parcours...et là ça tient du miracle...car avec ce public de plus en plus jeune, compliqué, difficile...comment ne pas être tenté parfois de remplir les objectifs en faisant abstraction des souhaits du jeune ? Tu lui trouves un apprentissage, et tu lui dis....ben, c'est ça ou t'auras rien d'autre...réfléchis...et on prend aussi le risque de l'emmener à nouveau sur une voie qui ne lui convient pas..."

...Les objectifs c'est assez pervers parfois...cela nous fait prendre des orientations par obligation...on est quand même tenu par ces injonctions, il faut le dire...Le public

change...pas les objectifs...ou alors, si...mais ils sont revus à la hausse...où est la logique ?"

(E8- L248 à 256)

Ce constat n'est pas passé inaperçu auprès du représentant du conseil régional :

"...Je mesure bien la complexité de devoir travailler un projet professionnel avec des adolescents tout juste sortis de l'école sachant que les perspectives d'emploi seront minces pour ces très jeunes mineurs peu qualifiés et n'ayant pas accès à des formations via l'Afpa par exemple, ou le Greta pour des raisons de sécurité sur certains ateliers, des problèmes de mobilité, de maturité, d'expérience tout simplement. Les opportunités d'apprentissage ne sont pas nombreuses non plus. Et puis il y a vos objectifs en matière de sorties positives à tenir..."

(E1-L 33 à 39)

Malgré cela les conditions de travail se compliquent, les situations rencontrées chaque jour déstabilisent les formateurs qui expriment leur désarroi.

"...J'ai l'impression qu'on s'est tous retrouvés devant le fait accompli. On a vu que le public qui nous arrivait était plus jeune, plus éloigné de l'emploi, cumulait d'autres problématiques sociales, familiales, éducatives, addictives...et on nous demandait de faire la même chose, de remplir les mêmes objectifs, d'avoir des bons taux de sorties vers de l'emploi ou de la formation avec des jeunes qui manquaient considérablement d'intérêt pour tout, qui étaient encore des adolescents inconscients... On a eu l'impression qu'il leur manquait une étape avant d'arriver jusqu'à nous. Et c'est cela qui a été compliqué à gérer au quotidien, on ne nous a pas demandé notre avis. Nous avions le même nombre de jeunes à recruter chaque année, et pas le choix de dire que ce jeune n'était pas prêt, pas dans une bonne dynamique ou avait besoin de régler certaines choses avant de démarrer un parcours d'accompagnement sur notre dispositif. Parce que la logique aurait voulu qu'on diffère parfois une entrée ou que l'éducateur qui suivait ce jeune fasse un travail de fond auparavant...mais ça n'a pas été le cas, et je le dis, parce que c'est la réalité..."

(E6-L 49 à 61)

Le décalage entre le travail à réaliser et le travail envisageable auprès de ces jeunes est important et devient une source d'angoisse pour les professionnels qui ne se sentent pas soutenus dans leurs démarches et expriment le sentiment d'avoir été trompés.

"...Je me demande s'il y a une prise de conscience de notre hiérarchie, de notre direction, des financeurs, c'est à se demander si des études de terrain sont faites, s'ils se sont rendus compte que notre métier avait changé. Est-ce que les politiques publiques ont analysé ce phénomène, se sont inquiétées des répercussions du décrochage scolaire sur les dispositifs d'insertion comme le nôtre ? Est-ce que c'est notre rôle de prendre à charge ces problématiques..."

(E6- L 101 à 106)

Cette formatrice malgré son expérience antérieure dans plusieurs structures d'insertion et d'accompagnement avoue être parfois dépassée :

"A l'E2C, on fait tout en même temps...il faut prendre le jeune dans sa globalité et gérer tout en même temps, résoudre les problématiques sociales, personnelles, familiales, financières, judiciaires...éducatives. Et parfois certains jeunes les cumulent toutes !!En parallèle il faut travailler l'autonomie, la mobilité, l'hygiène...On attend beaucoup de nous..."

(E7- L 215 à 219)

Les difficultés inhérentes à la mixité des groupes, aux questions en matière de responsabilités et d'assurance sont également abordées :

"D'ailleurs cela ne doit pas être simple de faire cohabiter au sein d'un même groupe des très jeunes et des plus âgés... En terme d'apports cela peut-être enrichissant mais aussi perturbant, et peut-être déstabilisant selon les situations. Je constate aussi le nombre grandissant de jeunes avec des suivis éducatifs, judiciaires, de grosses difficultés familiales et sociales. J'imagine le temps indispensable passé avec tous ces interlocuteurs pour faire le lien, prévenir, protéger...En matière d'assurance, j'imagine que lorsqu'un

mineur est absent, ne prévient pas, la procédure n'est pas la même. Les sorties doivent aussi poser difficultés ainsi que les projets dans lesquels ils peuvent être impliqués. »

(E1- L 44 à 51)

2. Un dispositif labellisé qui implique un travail administratif important

"...le travail administratif est très lourd, il prend énormément de temps...près de 40% de notre temps..."

(E8- L 104 à 105)

Ce point de vue est confirmé par cet autre formateur qui vit cette situation comme une pression supplémentaire. Cette surcharge de travail est mal vécue, et n'a pas de sens pour lui.

"Le public évolue mais toute l'ossature administrative est là, avec des documents à remplir, à utiliser, qui ne servent à rien, selon moi... On doit en permanence justifier de tout, du moindre déplacement, de la moindre initiative, la moindre décision qui doit suivre toute une procédure avant d'être validée et effective...ça décourage...ça freine beaucoup notre quotidien de travail, la mise en place de projets...Il faut l'avouer, on est noyé sous une architecture documentaire et on passe un temps fou à alimenter des fichiers, qui serviront de preuve quand on sera audité prochainement, ça aussi c'est une pression..."

(E6- L 154 à 160)

Les formateurs n'apprécient pas cette lourdeur administrative au détriment des jeunes qui ont des attentes d'un autre ordre :

"...On aimerait vraiment avoir davantage de temps à consacrer aux problématiques annexes, santé, logement, mobilité...et là avec cette organisation...on n'a pas le temps de tout faire...c'est pas possible..."

(E8- L 140 à 142)

Les remarques à ce sujet sont nombreuses et donnent à voir le caractère rébarbatif et usant de certaines tâches quotidiennes :

"Les documents évoluent en permanence...pas notre système informatique, ou pas aussi vite...alors on travaille sur des postes qui rament ...qui peinent... et on perd aussi beaucoup de temps.

Je suis quelqu'un de plutôt organisé, et ici j'ai appris à l'être encore plus... mais là parfois, je suis découragé car j'ai l'impression de ne pas en voir le bout...C'est lassant de devoir se concentrer sur du travail administratif au détriment parfois de l'humain et d'autres priorités...On travaille dans l'urgence et c'est pas agréable..."

(E6- L 168 à 174)

Même si certains reconnaissent l'importance pour le dispositif d'être labellisé, le fait de devoir justifier de tout représente un surcroît de travail non négligeable :

"...Enfin, au quotidien...c'est vrai qu'on a pas besoin de ce stress supplémentaire, nos jeunes nous en procurent suffisamment ! On est là pour aider les jeunes quand même...c'est pour cela qu'on est là... quand même...Alors je pense malgré tout qu'appartenir à une école labellisée c'est super important, c'est quand même un gage de... professionnalité, enfin je ne sais pas si c'est le terme exact...mais c'est sûr que c'est aussi une garantie pour nos financeurs, on est en capacité de justifier de tout...à tous les moments de la journée, je dirai...après c'est un gros travail..."

(E8- L 144 à 150)

Tous ces propos recueillis se rejoignent et remettent en question la nature et la destination de toutes ces procédures considérées parfois comme envahissantes et abusives.

L'avis de la direction est plus pondéré, elle apporte des précisions quant aux contrôles nécessaires des fonds publics qui permettent le financement du dispositif E2C.

"La labellisation nous a apporté plus de cadre...plus d'organisation...mais cela apporte aussi certaines contraintes que les équipes de formateurs relèvent...ils souhaiteraient être plus libres ...par exemple de ne pouvoir travailler qu'avec le public qu'ils accompagnent...sans avoir à suivre un référentiel particulier, à rendre compte de chaque étape de leur travail...être contraint à la formalisation de tout leur processus de travail... C'est vrai qu'en fonction de leur habileté informatique...les formateurs passent 20, 30, 40% de leur temps à rédiger des rapports, des comptes rendus, à réécrire ce qu'ils font...et même si nous avons un outil commun " Cyclise" qui permet de centraliser toutes les informations...la gestion peut être lourde...en même temps comme nous ne sommes financés, subventionnés que par des fonds publics, Région..Europe, on est amené à devoir se justifier de tout..."

(E4- L 78 à 88)

3. Formateur en insertion professionnelle à l'E2C : Un métier difficile à définir

Le métier de formateur est perçu différemment selon la position du professionnel qui en parle.

"...être formateur à l'E2C nécessite une professionnalisation particulière, peut-être une orientation particulière insertion et emploi..."

(E4- L 185,186)

"...cela demande des aptitudes très particulières, très spécifiques...Le travail du formateur demande à pouvoir être dans l'instant, dans la gestion du groupe."

(E4- L 190 à 192)

"...il ne peut convenir à tout le monde, il ne laisse pas de place à l'improvisation..."

(E4- L 198)

Les formateurs interrogés à ce sujet ont eu du mal à définir ce métier pour lequel ils ont été recrutés.

Certains ne s'attendaient pas à cela, d'autres ont vu le métier évoluer, changer, se complexifier. Tantôt accompagnants, éducateurs ou animateurs, ils endossent différentes casquettes, déclarent se sentir parfois seuls.

Ils s'adaptent et font face régulièrement à des situations conflictuelles déstabilisantes, certains parlent d'usure, de découragement.

" Alors, je trouve que le terme de formateur n'est pas très approprié aux fonctions que l'on occupe, le terme est trop vague, il convient davantage à l'apprentissage de quelque chose de très particulier, d'une spécialité par exemple, un formateur en insertion à l'E2C, j'ai déjà réfléchi mais je n'ai pas trouvé de terme plus juste, je dirai davantage qu'on est des accompagnants."

(E6- L 15 à 19)

" On s'apparente plus à des éducateurs, alors c'est un peu caricatural, je fais des raccourcis, mais forcément ça change aussi les perspectives en matière d'insertion professionnelle. On touche plus facilement l'insertion sociale que professionnelle, je trouve qu'on tend vraiment vers cela maintenant".

(E6- L 42 à 45)

" On a dû se débrouiller tout seul et faire preuve de solidarité entre nous, on s'est serré les coudes...et on a fait...en essayant de trouver des solutions, en passant plus de temps que

nécessaire sur des notions qui n'ont pas leur place dans un dispositif d'insertion et qui relèvent de choses qui doivent se régler en primaire ou en début de collège..."

(E6- L 76 à 80)

"...C'est usant, ça te bouffe de l'intérieur parce que t'y as mis tes trippes, t'a mouillé ta chemise, tu t'es impliqué..."

(E8- L 96 à 97)

" On se retrouve à faire du travail purement éducatif...et ça, je pense que c'est pas notre rôle...et pourtant, on passe beaucoup de temps à régler des situations qui demandent un recadrage qui relève de problèmes d'éducation."

(E8- L 170 à 172)

"...les problèmes s'intensifient...deviennent plus complexes...et nous on croule sous la paperasse et les procédures...alors que l'urgence...elle n'est pas là...on a besoin d'autres ressources..."

(E8- 193 à 195)

" Le formateur n'est pas un travailleur social, et même s'il l'était dans une certaine mesure, le travailleur social ne fait pas du « social »... On ne doit en aucun cas mater, résoudre les problèmes à la place des gens. On doit les amener à l'autonomie, à la prise de conscience et c'est cela qui est difficile parce que certaines personnes ne sont pas prêtes à cela. ...Je ne suis pas sûre que le formateur dans une E2C soit toujours prêt ou préparé à cela."

(E7- L 161 à 166)

" J'ai une formatrice qui ne s'y retrouve plus...et pourtant j'ai la chance de travailler avec des formatrices très expérimentées qui sont là depuis le longtemps...2007/2008..., elles ont

vu l'évolution du public, le rajeunissement des stagiaires, et aussi le fait qu'auparavant on pouvait opérer une certaine sélection lors des informations collectives, mettre en attente certaines candidatures, poser des conditions..."

(E5- L 117 à 121)

Les formateurs expriment par tous ces témoignages une incertitude quant à la définition de qui ils sont réellement, ainsi que du sens qu'ils accordent aux missions qu'on leur confie. Ils reconnaissent passer beaucoup de temps à gérer des freins d'ordre éducatif ou des problématiques sociales avec les plus jeunes, et s'éloigner involontairement de l'aspect insertion professionnelle.

" J'ai pris conscience de la fatigue nerveuse que de telles situations conflictuelles avec les stagiaires, les familles, pouvaient engendrer, la quantité de stress accumulée afin d'apporter une réponse ou une solution, et le découragement parfois de devoir être confrontée en permanence à ces problèmes que l'on rencontre au collège et qui devrait être résolu en situation professionnelle. "

(E1- L 65 à 69)

III. Adaptation et changements

"...et bien clairement...les équipes...non seulement s'investissent, innovent et mettent en place des stratégies...mais développent des stratégies d'approche de ce public de plus en plus jeune et notamment à l'égard de l'entreprise, car pour de nombreux jeunes l'expérience est toute nouvelle, presque inexistante..."

(E4- L 150 à 153)

L'investissement des équipes est reconnu, elles trouvent d'autres modes d'approche et développent une capacité à encadrer ce public plus jeune tout en accompagnant leur projet professionnel.

1. La nécessité de développer d'autres formes d'approche

Effectivement, le rajeunissement du public sur certains sites ne semble pas impacter la réussite vers des sorties positives.

"A L. par exemple, malgré le rajeunissement très marqué du public, l'équipe a mené un travail très ciblé et remarquable, on sait que pour les mineurs les perspectives de sortie vers de l'emploi, à part l'apprentissage, sont très minces, les entrées en formation pré qualifiantes, qualifiantes sont limitées, ils ne sont pas prioritaires...et malgré cela les chiffres pour l'année 2016 ont été excellents..."

(E4- L 155 à 159)

"L'équipe s'est vite adaptée, il y a très peu d'abandons, de départs immédiats, de sorties sans solutions, ces chiffres ont d'ailleurs baissé fortement sur tous les sites, on voit vraiment la mobilisation de tous, malgré les difficultés...nombreuses...les jeunes restent, s'accrochent, les formateurs sont sensibles à cela...Cela veut dire aussi qu'en terme d'autorité, en terme de gestion de groupes, les équipes ont su canaliser ce public..."

(E4- L 159 à 163)

Selon la personne interrogée, les formateurs s'organisent et développent d'autres formes d'approches qui encouragent les jeunes à l'apprentissage et à la remobilisation.

"... Les formateurs ont développé de nouvelles stratégies, de nouveaux modes de fonctionnement...et on peut dire qu'au final la difficulté...a impulsé une autre dimension, de

nouvelles façons de faire et d'innover... à redonner à certains l'envie de développer d'autres manières d'appréhender les choses."

(E4- L 164 à 167)

"...Toutes ces difficultés ont redonné à chacun un certain regain, une nouvelle impulsion et ils s'investissent pour relever ce challenge...ils deviennent créatifs..."

(E4- L 169,170)

Le changement de public même s'il n'est pas encore une particularité sur tous les sites, est perçu comme un phénomène qui pourrait se généraliser.

"...On tend vers ce rajeunissement sur tous les sites et il faut nous outiller différemment, en tout cas se renouveler...être prêt à accueillir ces jeunes dans les meilleures conditions possibles et offrir un accompagnement de qualité..."

(E4- L 174 à 176)

2. Un quotidien professionnel qui génère des tensions

Les formateurs ne formulent pas les choses de la même façon. Les propos expriment une certaine usure à devoir s'adapter aux changements qui s'imposent.

"...J'ai l'impression que tant que les résultats sont là, et c'est le cas, à L., les objectifs en matière de sorties positives sont toujours très bons même avec ce public très jeune, on redouble d'efforts, de patience, d'ingéniosité...mais on y arrive...et du coup, certainement qu'on alerte pas les décideurs de la pénibilité de notre travail au quotidien, du stress que cela génère, des tensions que cela procure...et de la fatigue nerveuse qu'on accumule...car, oui, c'est usant, éreintant de devoir répéter, reprendre, recommencer, recadrer...trouver des solutions....qui sont refusées, ouvrir des portes...et se les voir refermer car le jeune s'est mal comporté en entreprise, a fait n'importe quoi...J'ai vécu des moments de grande solitude parfois avec des responsables d'entreprise

mécontents...voire, furieux...alors on se dit, qu'on n'a pas anticipé, que la période de stage était prématurée...trop longue, on se sent mal par rapport à ça, on a l'impression d'avoir travaillé pour rien...On rentre chez soi avec un sentiment d'échec..."

(E6- L 109 à 120)

Les situations conflictuelles engendrent des recadrages fréquents, l'élaboration d'un projet professionnel ne peut intervenir qu'après une longue période de négociations et un travail d'approche minutieux.

"Cela demande beaucoup de patience, de pédagogie, d'abnégation parfois...On fait un pas en avant, 2 en arrière...Le cadre reste important, ils en ont besoin, contrairement à ce qu'on pourrait penser, cela les rassure car souvent à la maison, il n'y en avait pas. Alors ils sont méfiants au départ...et puis on apprend à se connaître, à travailler ensemble, à progresser vers quelque chose de stable qui va les réconcilier avec eux-mêmes, qui va les rendre moins anxieux, moins tourmentés.

Cela demande beaucoup de patience, de pédagogie, d'abnégation parfois...On fait un pas en avant, 2 en arrière...Le cadre reste important, ils en ont besoin, contrairement à ce qu'on pourrait penser, cela les rassure car souvent à la maison, il n'y en avait pas. Alors ils sont méfiants au départ...et puis on apprend à se connaître, à travailler ensemble, à progresser vers quelque chose de stable qui va les réconcilier avec eux-mêmes, qui va les rendre moins anxieux, moins tourmentés."

(E7- L 116 à 121)

Les objectifs quantitatifs sont à nouveau au cœur des préoccupations des formateurs qui avouent une position inconfortable à devoir faire des choix stratégiques.

"...Le public change...pas les objectifs...ou alors, si...mais ils sont revus à la hausse...où est la logique ? là encore, on n'est pas entendus ni reconnus pour ce qu'on fait...et sur cet aspect, c'est quand même dérangent...Parfois on ne va pas garder un jeune après la

période d'essai de 8 semaines, alors au motif... qu'il ne présente pas d'intérêt pour la formation, qu'il est trop absent, pas assez impliqué...au final...on le garde pas au motif qu'il présente tous les critères pour lesquels justement il est rentré chez nous...c'est assez paradoxal...mais le formateur se dit...je ne vais pas pouvoir lui trouver de solutions, il est trop éloigné de tout...même s'il sait que le parcours lui sera profitable sur plein d'autres aspects...mais voilà, pris par les objectifs à réaliser...ben, tu vas parfois faire le choix de ne pas le garder...c'est simple sur 10 jeunes, tu vas te dire que tu peux te permettre de garder 3 jeunes dans cette situation...et tu sais qu'avec ces 3 là...tu vas galérer 10 fois plus qu'avec les 7 autres..."

(E 8- L 255 à 266)

"...C'est le problème du travail qualitatif et quantitatif...et avec ce public là...on ne devrait faire que du qualitatif sur la durée...On se retrouve parfois à faire des choix contraints...c'est perturbant dans nos fonctions, cela pose des problèmes de conscience..."

(E8- L 278 à 281)

3. Vers des perspectives d'amélioration du dispositif

"Avec cette proportion en augmentation de mineurs accueillis sur ce bassin, vous allez porter l'étiquette « d'accompagnement spécifique et de suivi de jeunes mineurs décrocheurs » et prendre le risque de changer l'image de l'E2C, en tout cas sur Longwy/Briey.

Peut-être faudrait-il songer à une école en parallèle, une E2C bis visant à re scolariser ces jeunes, à les ré orienter en travaillant un projet consenti, choisi, en prenant le temps nécessaire..."

(E1- L 122à 127)

Le changement de public, la nature du travail des formateurs, les perspectives d'insertion professionnelle questionnent l'orientation et le financement accordés à ce dispositif mais aussi remettent en question certaines mesures prises au sein de l'Education nationale.

"L'E2C est-elle, en l'état, une réponse adaptée à ce jeune public?... C'est interrogant ...Le CRL est-il en mesure de fournir également une formation ciblée en réponse aux attentes et besoins de ces jeunes?...C'est aussi une question que je me pose...On en viendrait à devoir pallier aux manquements de l' Education nationale...à remettre en question une certaine inefficacité à l'égard d'un public fragilisé...Le collège unique...la réforme du Bac/pro. en 3 ans, l'orientation vers des lycées généraux ou professionnels pour tous en fin de 3ième..."

(E1- L 98 à 103)

Selon ce professionnel, le parcours gagnerait à certains aménagements.

"Je pense que le parcours pourrait sans doute être revu pour ces mineurs, c'est mon avis personnel..."(E1- L 108)

"...le fait d'être accompagné dans l'aide à la résolution de certaines problématiques peut, je pense, soulager le formateur, ça peut être quelque chose de très intéressant..."

(E7- L 292 à 294)

Ces formateurs évoquent certaines problématiques qui deviennent récurrentes et qui nécessiteraient l'intervention régulière d'un permanent spécialisé dans ce domaine. Cette éventualité serait un plus non négligeable et soulagerait le formateur sur un champ qu'il ne maîtrise pas forcément car cela ne relève pas de ses fonctions.

"...Le public qu'on reçoit à de grosses problématiques sociales, familiales, éducatives à gérer, avant de pouvoir aborder le champ professionnel...et là, pour moi, il manque, un

psychologue, alors peut-être pas par site...mais une personne ressource qui pourrait se déplacer...et prendre à charge ce volet très délicat à aborder pour le formateur...on peut pas être tout à la fois, éducateur, soignant, psychologue, assistant social, conseiller formation, insertion...et pourtant...c'est ce qu'on fait...alors on va adresser le jeune vers des partenaires dont c'est la vocation...mais le jeune se méfie, n'y va pas, il est réticent parce qu'il ne fait pas confiance facilement...du coup cela ne sert pas à grand chose...non, il nous faut une personne de référence...intégrée aux équipes...qui est là pour ça...qui partage notre quotidien professionnel...on reçoit 1200 jeunes à l'année en Lorraine...cela ne serait pas du luxe...alors le formateur, il pourrait se consacrer à son métier...celui de l'accompagnement professionnel, soulagé du volet psycho/social...On peut pas faire de la thérapie...c'est pas possible ! Et ça on rencontre de plus en plus de jeunes avec de gros problèmes psychologiques..."

(E8- L 173 à 185)

Ce formateur évoque quant à lui, un manque en matière de personne "ressource" qui pourrait faciliter le quotidien professionnel des salariés au sein d'une activité dense et éprouvante.

"J'aimerais qu'on puisse parler à un médiateur externe...quelqu'un qui ne nous connaît pas, quelqu'un qui nous écouterait...avec un sociologue pourquoi pas, car il pourrait mener un travail d'analyse...dans notre association, on n'a pas de service ressources humaines, en tout cas personne qui soit identifié pour ça, qui aurait un vrai bureau où on pourrait aller etc....Chez nous, c'est notre direction, notre coordination qui assure tout cela...mais quand il y a quelque chose de confidentiel dont on veut parler...on aimerait que cela ne soit pas entendu par tout le monde, on aimerait que le courrier n'arrive que sur le bureau du RH...Chez nous c'est pas comme ça..."

(E6- L 204 à 211)

Les pistes d'amélioration ne concernent pas uniquement la qualité du travail auprès des jeunes, elles appellent également à d'autres moyens à mettre en œuvre et interrogent la notion de reconnaissance.

IV. Reconnaissance et identités professionnelles

"Et ça aussi ...c'est une frustration, on sent que personne n'a envie de prendre le temps de savoir exactement qui on est..."

(E6- L 212 à 213)

Selon cette personne, l'identité du formateur est mise à mal, il déclare ne pas être entendu, reconnu.

Les entretiens menés convergent vers des témoignages en ce sens.

1. Un besoin de sens et de reconnaissance pour pouvoir exister professionnellement

"... tant que je trouverai de l'intérêt et du sens à ce que je fais chaque jour au sein de mon métier, je pense que je peux trouver la force de continuer à m'investir..."

(E5- L 169 à 170)

Le sens et la reconnaissance semblent être au cœur des préoccupations des formateurs qui expriment ce besoin essentiel primordial pour pouvoir évoluer dans ce milieu. Ils expriment cependant à travers leurs propos une certaine forme de découragement, et ne se sentent pas toujours soutenus.

"On peut parfois faire face à des périodes de découragement devant tout ce qu'il y a à entreprendre avant de pouvoir aborder le volet professionnel ...parfois, les partenaires qui ont prescrit ne nous facilitent pas la tâche...ils nous laissent faire...on doit se débrouiller pour tout...et...notre travail n'est pas toujours reconnu..."

(E8- L 188 à 191)

Cet autre interlocuteur exprime sa position quant au départ de certains collègues ne supportant plus cette situation et qui ne voyaient pas d'autre issue que celle de la rupture.

"...et nous on croule sous la paperasse et les procédures...alors que l'urgence...elle n'est pas là...on a besoin d'autres ressources...on a besoin...pas que les collègues partent au bout d'un moment parce qu'ils n'en peuvent plus...mais qu'on nous entend quand on dit qu'il nous faut un psy. par exemple...Je pense que certains d'entre nous sont partis...pour ces raisons...parce qu'ils se sentaient dépassés par les événements...et c'est pas parce qu'ils étaient de mauvais formateurs... et nous on croule sous la paperasse et les procédures...alors que l'urgence...elle n'est pas là...on a besoin d'autres ressources...on a besoin...pas que les collègues partent au bout d'un moment parce qu'ils n'en peuvent plus...mais qu'on nous entendent quand on dit qu'il nous faut un psy. Par exemple...Je pense que certains d'entre nous sont partis...pour ces raisons...parce qu'ils se sentaient dépassés par les événements...et c'est pas parce qu'ils étaient de mauvais formateurs..."

(E8- L 193 à 198)

Ce formateur paraît résigné et fait état de ce qu'il a pu constater.

"...Je sais qu'on a laissé partir des personnes sans les retenir..."

(E8- L 213, 214)

2. Un besoin d'évolution nécessaire à une stabilité professionnelle

Ce formateur s'interroge sur son avenir au sein du dispositif E2C, il est en proie aux doutes quant aux missions qui lui sont assignées. Il paraît ne plus savoir qui il est professionnellement.

"...Ici je n'ai pas forcément d'avenir, d'évolution à espérer, les postes sont à l'identique... On n'est pas valorisé au sein de cette association, ni verbalement, ni financièrement...alors entre nous...oui.... sur mon site, je suis encouragé, on reconnaît mon travail, mes efforts, mais il y a beaucoup de frustrations... Ce travail de formateur me plaît, j'aime cette approche sociale...mais je ne me reconnais pas dans l'appellation...par exemple, un éducateur, c'est un éducateur... il y a des missions précises, alors que nous, à l'E2C, on nous dit qu'on n'est pas éducateur, pas animateur, pas assistant social, pas psy...Ok...mais on endosse tout à la fois...."

(E 6- L 179 à 187)

Cette personne évoque le métier de formateur dans une structure où elle exerçait précédemment. Selon elle, la définition et l'exercice des tâches donnaient du sens à l'appellation qu'on donnait à ce métier.

"Je tiens quand même à dire que je ne me reconnais pas toujours dans mon identité de formateur à l'E2C ..."

(E7- L 357, 358)

"...Avant, je ne travaillais qu'avec des adultes, le métier était clair pour moi...Je faisais de l'orientation, soit de l'aide à la recherche d'emploi, de la communication, le formateur avait des missions bien définies"

(E7- L 359 à 361)

Selon cette personne, le manque de perspectives d'évolution est un problème.

"Après est-ce qu'on peut faire ça toute sa vie ?...je ne me suis pas encore posé la question..."

(E8- L 308, 309)

"J'aimerais pouvoir évoluer dans ce métier...mais je sais aussi que chez nous...les perspectives d'évolution ne sont pas évidentes..."

(E8- L 310, 311)

De nombreux départs attestent de ce constat, les formateurs partent au bout de quelques années afin de pouvoir faire valoir leurs compétences dans d'autres structures, ce qui peut engendrer une déstabilisation des équipes en place.

"Il y a eu beaucoup de départ sur d'autres sites, là aussi, c'est un signe, on ne nous retient pas...on nous laisse partir comme si on n'avait pas de valeur...et des collègues très bons sont partis, des personnes vraiment expertes, efficaces, très professionnelles, c'est du gâchis de les avoir laissées partir...ça veut dire...le jour où vous êtes pas contents...et bien partez, on ne vous retient pas...Les compétences s'en vont...c'était pas le plus important visiblement...et moi ça me conforte dans l'idée qu'effectivement ...et bien on n'est pas important, c'est comme ça que notre direction nous voit..."

(E6- L 217 à 223)

3. Une école qui évolue pourtant vers une action pérenne

Si les formateurs se sentent perdus par rapport à l'identité professionnelle qu'ils portent, s'ils expriment parfois à travers leurs propos un manque de reconnaissance, le dispositif quant à lui, attestant de bons résultats, a fait ses preuves depuis plus de 10 ans en Lorraine et semble s'ancrer territorialement et nationalement soutenu par les politiques publiques.

"...Cette école...qui est passée du mode projet...à une école plus posée... c'est une réflexion qu'on peut avoir conjointement avec tous les autres directeurs d'écoles au niveau national...le fait de voir une action se pérenniser fait que les modalités de fonctionnement évoluent également, les postes évoluent...que ce soit les postes de formateurs, de responsables...chaque école a trouvé sa place au niveau local...on nous demande aussi de jouer un rôle au sein de nos bassins d'emploi, au niveau de l'insertion, la culture, la citoyenneté...On constate aujourd'hui que certains responsables se retrouvent dans différentes organisations comme le service public à l'emploi, les cellules opérationnelles territoriales organisées par la Région, et on voit qu'il y a désormais une certaine reconnaissance des professionnels des E2C..."

(E4- L 61 à 70)

V. Parole donnée aux jeunes bénéficiaires du dispositif

"...Je voyais pas d'autres possibilités, je savais pas quoi faire...j'ai ramé...j'étais perdue...pendant 2 ans...j'ai rien fait..."

(E9- L 15 à 17)

"...Y a eu un problème au niveau de mon lycée... ils ont oublié de m'inscrire...mon dossier est pas passé, en fait, alors du coup j'me suis retrouvée ici..."

(E9- L 21, 22)

"...Moi, en fait j'étais en apprentissage Accueil- Relations-clients et usagers....En fait, moi j'ai jamais voulu aller là-haut...je voulais faire de la sécurité, moi, mais ils m'ont refusé parce qu'il me manquait 2 points de moyenne générale... etça c'est très mal passé en fait... "

(E9- L 26 à 31)

"...J'étais en apprentissage restauration...et ça c'est mal passé... et ben, ça c'est terminé...c'était euh...j'crois que ça s'appelle une rupture conventionnelle, et après j'étais à la mission locale...et pendant 6, 7 mois, ben j'ai rien fait...et après, on m'a parlé de l'école de la 2^e chance mais on m'a dit que pour moi, c'était ptêtre pas la meilleure solution mais que c'était mieux que de rien faire, et aussi j'avais ptêtre une possibilité d'un apprentissage... et j'étais curieux d'essayer autre chose...voilà..."

(E9- L 37 à 43)

Tous en situation de décrochage scolaire ces jeunes bénéficiaires, trois jeunes mineurs et un majeur ont accepté de témoigner de leur expérience au sein du dispositif E2C.

Leurs propos permettent de mieux comprendre qui ils sont, ce qu'ils attendent de leur parcours et des formateurs et comment ils souhaitent être accompagnés dans leurs démarches.

1. Des jeunes en situation de rupture

Ces jeunes parlent de leurs difficultés avec beaucoup de sincérité, ils tentent de comprendre ce qui les a conduits à cette situation de décrochage et d'exclusion pour certains.

"...Ben moi ce que je voudrais dire c'est que quand j'étais au collège ou au CFA même, il y avait plus de personnes en groupe, par exemple ils sont à plusieurs et ils font des clans...et il y en a qui se sentent exclus...alors et ben ici...c'est pas comme ça, tout le monde parle à tout le monde, il y a personne qui est laissé de côté ou qui est tout seul dans son coin et que personne ne va vers lui..."

(E9- L 80 à 84)

Certains expriment leur inactivité, leur solitude, leur perte de repères.

" Au début j'ai eu du mal à m'adapter car ça faisait quand même longtemps que j'faisais plus rien...et comment dire...vivre en collectivité...j'avais plus l'habitude. Après c'est une bonne idée de faire de l'alternance car l'école, moi, j'aime pas ça...rester en cours...c'est dur...moi, j'tiens pas en place."

(E9- L 48 à 51)

"...Quand tu fais plus rien, t'oublies tout, c'est incroyable comme tu peux oublier vite...je savais plus faire les divisions, par exemple..."

(E9- L 59, 60)

Ils prennent conscience que certains comportements leur ont été préjudiciables.

"C'est juste qu'ici on a tous vite pris conscience qu'il fallait qu'on revoit tous nos comportements. Même moi qui suis plutôt réservée, plutôt en retrait, il a fallu que j'apprenne à faire autrement, à dire les choses, à oser dire non parfois, à aller vers les autres..."

(E9- L 145 à 148)

2. Des comportements inadaptés qui ne facilitent pas les apprentissages

"... J'étais le mauvais garçon...celui de qui il fallait pas s'approcher si on voulait pas d'histoires...maintenant je comprends que c'était pas la bonne attitude...mais quand t'es à l'école...personne prend le temps de te l'expliquer tout ça ...et à la maison...ben j'en parlais pas...ma mère elle voyait juste que j'avais pas des bonnes notes et que j'aimais pas l'école..."

(E9- L 284 à 288)

Ces jeunes ont conscience de leurs attitudes immatures, et apprécient cependant d'être considérés comme de jeunes et adultes, ils se sentent respectés par les formateurs et acceptés par leurs pairs.

Ils reconnaissent ne pas faciliter le travail des intervenants à leur côté.

"Après je comprends que les formateurs parfois ils pouvaient être à bout ou découragés, ils avaient du mal à distinguer ceux qui avaient envie de ceux qui s'en foutaient... parce qu'on rigolait tous... c'est vrai... On était tenté de refaire le b.... comme à l'école, les profs eux, ils marchent à fond... vas-y c'est des heures de colle, on appelle tes parents, nananinanana... t'es convoquée chez le dirlo, en conseil de discipline, vas-y t'as l'air d'être un gangster au tribunal... Non, la vérité, c'est qu'ici on nous parle comme à des adultes, on nous a respectés... et des fois, franchement j'sais pas comment y pétait pas les plombs les formateurs... j leur tire mon chapeau..."

(E9- L 136 à 144)

"Oui... c'est sûr et puis les formateurs, ils nous aident beaucoup... ils sont pas rancuniers, quand un truc va pas ou qu'on a été... ben comme avant... quoi, des gamins... ils nous expliquent, ils nous font comprendre les choses, ils nous apprennent de nos erreurs... et... aussi ils ne nous jugent pas... ils s'énervent jamais... ou pas souvent... des fois ils devraient avoir envie de nous étrangler tellement on peut dire des conneries ou faire n'imp.... mais non, ils prennent sur eux, ils sont vachement patients, ils continuent à nous aider alors que nous on sabote leur boulot..."

(E9- 149 à 156)

3. Une estime de soi à restaurer ou à reconstruire

Avant d'aborder le travail de construction et de validation de projet professionnel, c'est l'image de soi et celle qu'on renvoie aux autres qui questionnent ces jeunes stagiaires. Ils évoquent le phénomène de rejet dont ils ont été les victimes alors qu'ils étaient encore scolarisés.

"... Ils font des clans, et toi t'as toujours l'impression de faire partie de rien... C'est pour ça que j'aimais pas l'école... en fait c'est pas l'école que j'aimais pas...c'est les choses qu'on laisse faire et dire...et les inégalités aussi. Il y en a...ils s'affichent...et c'est tout dans l'apparence...mais à l'intérieur...ils sont vides..."

(E9- L 257 à 260)

Ce jeune reconnaît son addiction aux jeux, son enfermement sur soi, son isolement.

"... Moi j'étais enfermé dans mes jeux vidéos, je faisais que ça toute la journée, j'me rendais plus compte de rien, que j'étais renfermé sur moi-même, que je voyais plus rien, que je m'isolais de tout...Je m'habillais mal, je sortais plus, j'avais perdu l'habitude de communiquer..."

(E9- L 203 à 206)

Cet autre jeune parle ouvertement de son sentiment de dévalorisation.

"J'étais devenu un gros branleur...je faisais plus rien, je traînais...et ça....au bout d'un moment même si tu le dis pas, même si tu fais croire à tout le monde que, genre...et ben, t'assumes...quoi...en fait, ben c'est pas vrai, t'as pas une bonne image de toi, presque tu te dégoûtes de rien faire de ta vie...t'es comme une mite...tu sers à rien...t'as pas de diplômes, t'as rien..."

(E9- L 207 à 211)

"...Mes petits frères ils me chambraient, ils me disaient : " tu seras un clochard, tu feras rien de ta vie, tu sais rien faire et personne voudra de toi "..."

(E9- L 222, 223)

4. Le constat d'une orientation acceptée par défaut

Ces jeunes verbalisent avec leurs mots la déception d'une orientation vers une filière qu'ils n'ont pas choisie, vers un avenir qu'ils n'ont pas décidé. Selon eux, les affectations vers les lycées professionnels ne sont pas suffisamment réfléchies, elles sont attribuées au détriment des souhaits exprimés en fonction des places disponibles.

"... Déjà c'était pas ce que je voulais faire à la base, genre, y se débarrassent de toi juste pour dire qu'ils t'ont donné une affectation, comme ils disent, vas-y...c'est tout pourri...ils peuvent se la garder leur affectation...moi j'étais sûre que je pourrais pas suivre sur un bac/pro en 3 ans, j'avais trop de lacunes...Ben...j'y suis allée quand même...et pis après ...ben tu décroches, t'es pas à ta place...tout le monde te le fait sentir...les élèves, les profs...personne veut de toi, en fait..."

Ce jeune explique qu'à l'E2C, ses opinions sont considérées, il peut s'exprimer, faire des choix et construire son avenir en étant acteur de ses décisions.

"...Ici...c'est pas pareil, chacun a sa personnalité...on te regarde pas si t'as pas de sous, si t'as pas les moyens, on est tous pareils...les formateurs, ils s'intéressent à ta vie, à ce que tu « keefe » vraiment, même que t'as pas pu le faire, comme ils disent, on arrive avec une valise...et on déballe, on fait le tri, y a des choses qu'on garde, y a des choses inutiles, y a des choses trop lourdes à porter, on en met d'autres des choses dans sa valise, on échange...on complète...et pis...et ben on refait sa valise quoi. J'aime bien cet exercice de la valise, c'est ça notre vie à tous...des valises mal faites !!!"

(E9- L 273 à 279)

Ce jeune comprend la démarche active et participative de travail sur soi avant d'aborder les perspectives d'orientation vers un secteur professionnel.

"En fait j'ai compris ici qu'il fallait d'abord travailler sur soi-même avant de travailler sur un projet... A l'E2C, j'aime bien quand on fait ça... on se donne des conseils entre nous, on arrive à se parler sans se juger, les formateurs ils sont forts pour ça...ils arrivent à nous faire admettre des choses qu'avant...ça m'aurait trop énervé..."

(E9- L 291 à 295)

Ce jeune donne une définition très personnelle de ce que représente pour lui l'orientation.

" Au collège, on t'envoie voir la conseillère d'orientation, la grosse blague, t'as rien à dire...ton orientation...ben c'est la place qui reste quelque part...où t'as pas envie d'aller, style...la place que personne ne veut....allez c'est cadeau...c'est pour toi, comme t'as eu des mauvaises notes...ben c'est ça ta récompense...et ici ben...ton orientation...ben c'est la tienne, on te la rend et on te dit...vas-y, c'est toi qui peut changer les choses, c'est toi qui décides si tu veux aller vers là...ou vers là....

(E9- L 346 à 351)

5. Le travail des formateurs reconnu par les stagiaires apprenants

Le temps passé à accompagner les parcours de ces jeunes semble être apprécié à sa juste valeur.

"..J'ai gagné en confiance par rapport à mes rapports aux autres, par rapport à la prise de parole vis à vis des formateurs, j'ai appris à dépasser mes craintes ...de dire des bêtises, des choses pas importantes...avant j'avais peur...et puis ici, je me suis sentie à l'aise...tout doucement, c'est venu, petit à petit, comme si on m'avait apprivoisée..."(E9- L 360 à 364)

La qualité du travail des professionnels est reconnue, les jeunes expriment des remerciements.

"...Merci...parce que ...et ben...on le dit pas assez...on vient avec nos problèmes...et les formateurs...ils nous aident vraiment beaucoup...et le lendemain...on vient avec d'autres problèmes....et ils doivent en avoir assez des fois....et ça doit être un métier vraiment qui prend de l'énergie...et c'est pour ça que je voudrais dire merci pour tout ce que le parcours nous a apporté..."

(E9- L 419 à 423)

"...comme les formateurs, ils sont là...ben après tu comprends...ils t'apprennent la vie...sans te donner des leçons..."

Franchement, si je vois quelqu'un dans la galère...j'lui dirai, vas-y ravale ta fierté...tu verras à l'E2C, tu seras vraiment aidé...pour te construire un avenir..."

(E9- L 403 à 406)

"...C'est vraiment une belle expérience, parce que j'ai appris des trucs qui s'apprennent pas à l'école...et des fois les profs des collèges au lieu de mettre ceux qui veulent pas travailler de côté...ben ils devraient, des fois venir en formation à l'E2C et pis...voir, ce qu'on devient... "

(E9- L 409 à 411)

INTERPRETATION DES RESULTATS

Il s'agit de comprendre et d'interpréter à travers les résultats présentés en quoi le rajeunissement du public accueilli au sein du site Ecole de la 2e chance de Longwy-Briey questionne les pratiques des formateurs, et peut-être leurs identités professionnelles.

I. L'accueil d'un nouveau public à l'origine des inquiétudes des formateurs quant à leur processus de socialisation professionnelle

Pour bien comprendre ce qui interroge les pratiques du formateur, il est important de comprendre comment, par qui et pourquoi ces jeunes mineurs dits « en situation de décrochage » sont adressés vers le dispositif E2C.

1. L'hypothèse d'une réorganisation de l'offre d'orientation et d'insertion des jeunes comme motif du rajeunissement du public dans les E2C

Le DAIP (dispositif d'accompagnement à l'insertion professionnelle) qui permettait jusqu'alors le suivi des jeunes en situation de décrochage a été supprimé sur le territoire de Longwy-Briey en 2014 au profit des MLDS²⁷(missions locales de décrochage scolaire) qui ne remplissent pas les mêmes fonctions. Les jeunes continuaient à être accompagnés, conseillés et orientés par des enseignants vers une voie professionnelle mais ils restaient

²⁷Liste des actions MLDS 2016-2017 - Académie de Nancy-Metz

intégrés au système scolaire de manière à éviter une rupture avec un environnement familial.

Maintenus au sein des collèges et lycées, ils ne fréquentaient pas ou peu les missions locales. Ces jeunes n'étaient donc que très rarement adressés vers les E2C.

Aujourd'hui quand les programmes d'accompagnements personnalisés ne fonctionnent pas à l'intérieur des établissements, les jeunes sont accueillis par les conseillers du CIO et la MLDS qui peuvent prendre rapidement l'initiative d'orienter le jeune vers une E2C afin qu'il reste dans une dynamique active et qu'il ne cumule pas d'autres difficultés.

Le CIO en partenariat avec les MLDS, propose à ce public jeune une possible réorientation scolaire toujours en fonction des places vacantes ou disponibles ou une intégration vers l'E2C.

On peut mettre en relation l'évolution du public accueilli au sein des E2C avec la disparition du DAIP sur ce bassin d'emploi, et supposer que ce paramètre peut être une piste d'interprétation quant au rajeunissement constaté ces dernières années, en particulier sur le site de Longwy- Briey.

On peut aussi s'interroger sur les modalités de ciblage de ces jeunes en " désaffiliation, désappartenance " Frétigné, C. (2011, p.10),

Dans cet ouvrage " *Exclusion, Insertion et Formation en Questions* ", Frétigné, C. (2011, p.14), donne une interprétation du repérage *des populations problématiques*.

" *C'est toujours par rapport, par référence à une norme (à priori statistique) que les personnes sont désignées comme souffrants d'un manque ou d'un déficit* ".

Il analyse " *les motifs d'engagement et de poursuite en formation mais surtout les formes de retrait et de défection*" (2011, p. 15), et donne à voir l'importance de comprendre " *ce que sont et ce que font les gens* " (2011, p. 21).

Il s'interroge sur la légitimité à raisonner "avec les catégories de déficitarisme" (2011, p. 9), "*Quelle connaissance effective a-t-on de ceux qui sont nommés in-firmes, in-valides, in-capables, impotents, im-puissants, a-normaux, dés-insérés, dis-qualifiés ?* "

Il dénonce " *...L'insuffisance et autres freins à l'accès ou au retour à l'emploi, ou dans un autre registre, aux écarts entre formation et emploi.* " (2011, p. 15)

Les motifs de décrochage de ces jeunes sont identifiés mais non résolus au sein des établissements scolaires. Le ciblage paraît s'établir selon un processus qui les conduit vers une forme d'exclusion alors que l'institution scolaire devrait raisonner en termes d'inclusion et de remise en question de sa mission d'éducation des plus fragiles.

2. Des formateurs confrontés à des possibles changements de socialisation professionnelle

Les formateurs verbalisent le fait de ne pas avoir été préparés à ce changement de public, ils n'ont pu que constater ce phénomène et ont été amenés à s'organiser différemment dans leur travail, conduits à reconsidérer leur perception du métier. Ces professionnels expérimentés craignent de voir se modifier un certain nombre de repères construits à travers leurs trajectoires professionnelles.

On peut mettre en lien la nature de ces perturbations avec la notion de double transaction de Dubar (1992) une transaction biographique et relationnelle, intégrant la problématique de la continuité et du changement, le rapport à soi et à autrui. En effet, au vu des résultats présentés, on peut avancer qu'il existe plusieurs types d'identités professionnelles, plusieurs manières de construire des identifications de soi-même et des autres. "*On peut toujours, en effet accepter ou refuser les identités qu'on vous attribue. On ne peut s'identifier soi-même autrement que ne le font les autres. C'est la relation entre ces deux processus d'identification qui est au fondement de la notion de formes identitaires* ". (2000, P. 4).

Selon Dubar (2000), l'identité professionnelle est le fruit de l'éducation, des choix que l'on fait mais aussi des expériences que l'on vit. Elle s'élabore au fur et à mesure des rencontres,

des échanges, des interactions entre les personnes. Elle va évoluer et se construire avec le temps.

Toujours selon les travaux menés, l'identité est en premier lieu celle que l'on se construit soi-même, c'est la conception de l'image que l'on a de soi, mais c'est aussi l'image que l'on renvoie aux autres et c'est enfin celle que les autres nous renvoient. Il démontre que la construction identitaire dépend de la reconnaissance que l'individu reçoit de ses savoirs, de ses compétences et de son image.

"Cela implique la mise en œuvre d'une attitude réflexive (soi-même) par et dans les relations significatives (...) permettant la construction de sa propre histoire (soi) en même temps que son insertion dans l'Histoire (Nous). " (Dubar, 2000, p. 200)

Cela explique pourquoi le formateur a besoin de se reconnaître à travers la profession qu'il exerce, et c'est aussi pourquoi il est attaché à la valorisation de son image au sein de la structure dans laquelle il évolue.

" D'autres dynamiques d'apprentissage et d'épreuves personnelles sont bien heureusement ouvertes (...) qui permettent non pas "de trouver sa voie", une fois pour toutes, mais de progresser sans cesse, d'apprendre de l'expérience, de rencontrer " l'Autre", de " rebondir "", (2000, P. 200)

Les identités sociales et professionnelles sont donc des constructions sociales qui impliquent le croisement entre les trajectoires individuelles et des situations d'emploi et de formation.

Les formateurs revendiquent le fait d'être reconnus avant tout au titre des compétences pour lesquelles ils ont été recrutés.

Or, ils estiment ne plus être dans une perspective d'insertion professionnelle mais devoir gérer, à travers l'accompagnement de ces mineurs, des problématiques éducatives et comportementales qui relèvent davantage du travail d'un éducateur spécialisé.

ils ne sont pas réfractaires aux changements mais estiment manquer de formation dans la gestion de certaines situations qui leur échappent, et devoir redoubler d'efforts sans reconnaissance aucune.

3. Des formateurs engagés dans des demandes de reconnaissance

Le fait de ne plus se reconnaître à travers l'activité que l'on exerce produit une demande de reconnaissance accrue (Clot, 2010b), que ce soit à titre individuel ou collectif.

Leur rapport au travail se trouvant modifié, les formateurs ont besoin d'être soutenus et reconnus pour les compétences nouvelles qu'ils développent.

L'enjeu est important car il s'inscrit sur une durée et nécessite de la part des formateurs négociations, organisation, ajustements. Plus ils se sentent en difficulté, plus le besoin de reconnaissance est omniprésent.

"Lorsque la qualité de mon travail est reconnue, ce sont aussi mes efforts, mes angoisses, mes doutes, mes déceptions, mes découragements qui prennent sens (...). Faute des bénéfices de la reconnaissance de son travail et de pouvoir accéder au sens de son rapport vécu au travail, le sujet est renvoyé à sa souffrance et à elle seule " (Dejours, 1998, p. 41)

Le malaise des formateurs des formateurs peut s'expliquer, en partie, à travers ces interprétations.

Les changements qui interviennent dans leur quotidien professionnel interrogent le sens de leur travail c'est à dire " *la composante des identités professionnelles qui concerne le rapport à la situation de travail, à la fois l'activité et les relations de travail, l'engagement de soi dans l'activité et la reconnaissance de soi par les partenaires*". (Dubar, 2000, p. 104)

Même si la direction reconnaît pourtant les efforts effectués par les formateurs, et la capacité de ces derniers à avoir su surmonter les difficultés rencontrées, cela reste implicite.

Les bons résultats attestent de la dynamique et de l'investissement de l'équipe mais les tensions qui sont pourtant bien présentes sur ce site, ne paraissent pas inquiéter outre mesure.

Les formateurs paraissent avoir trouvé la voie du changement et s'être adaptés malgré les difficultés rencontrées, mais les changements ne doivent-ils pas également engager la direction de l'E2C ?

Une renégociation des objectifs, en tenant compte du rajeunissement du public, ne doit-elle pas être envisagée ?

Une revalorisation salariale régulière, une reconnaissance des statuts de ces professionnels diplômés de Bac + 3 à Bac + 5, ne seraient-elles pas des leviers pour encourager le développement des compétences et redynamiser une équipe investie dans ses missions ?

Ces questionnements interrogent le constat des démissions régulières des formateurs et le *turn over* des équipes, sur les différents sites et invitent à réflexion : Comment éviter le départ de certains formateurs "*usés*" et "*fatigués*" et prendre en compte ce que le professionnel *aurait souhaité faire, ce qu'il n'a pas pu faire, ce qu'il a été empêché de faire?* (Clot, 2008).

Les activités suspendues, contrariées ou empêchées, continuent à infléchir l'activité du sujet.²⁸

Elles constituent "*une influence contre laquelle il peut rester sans défense*" (Clot, 1999, p. 119) ou, au contraire, face à laquelle il peut répliquer, se défendre, surcompenser (Vygotski, 2003), ce qui conduit au développement de son activité.

²⁸ <https://questionsvives.revues.org/1898> N°25/2016 Philippe Zimmerman, "*Façonner une identité enseignante pour ne pas décrocher professionnellement et soutenir la réussite des élèves*"

II. Une évolution des pratiques qui crée des crises identitaires

Dubar(2000), définit la crise comme une période décisive ou périlleuse de l'existence, comme une phase difficile dans laquelle se jouent des ruptures d'équilibre.

1. Une perte d'identité professionnelle qui affecte l'estime de soi et le rapport à autrui

Les pratiques pédagogiques des formateurs sont à revoir, car si elles avaient fait preuve d'efficacité auprès d'un public plus mature en voie d'insertion professionnelle, elles doivent être repensées, adaptées, retravaillées pour pouvoir être efficaces auprès de ces jeunes mineurs.

" Ces crises réactionnelles, consécutives au surgissement d'un "évènement imprévu" (...) engendrent des perturbations relationnelles...."Dubar (2000, p.167)

Il poursuit sa réflexion en s'appuyant sur ses recherches et son étude du phénomène :

" Elles touchent souvent à ce qu'il y a de plus profond et de plus intime dans son rapport au monde, aux autres et aussi à soi, qui est aussi le plus obscur. Car le "soi" ainsi agressé, parfois humilié, fait souffrir, il se sent orphelin de ses identifications passées, blessé dans ses croyances incorporées, honteux souvent des sentiments des autres à l'égard de "soi-même". Ces crises sont identitaires parce qu'elles perturbent l'image de soi, l'estime de soi, la définition même que la personne donnait "de soi même à soi même".

Cette explication des crises faite par Dubar se rapproche de ce qu'expriment les formateurs dans les entretiens. La signification que ces derniers accordaient à leur métier a perdu de son sens, ils craignent également pour leur image et celle qu'ils peuvent renvoyer. L'appréhension de ne pouvoir satisfaire aux objectifs revient également et ajoute à la déstabilisation qu'ils vivent.

Ils craignent d'être moins performants, de voir leurs compétences remises en cause en cas d'échec dans l'accompagnement du jeune vers une solution positive non reconnue par l'institution dont ils dépendent et par les financeurs du dispositifs.

Dubar (2000, p.11) l'explique de cette façon : "*Le changement de normes, de modèles, de terminologie provoque une déstabilisation des repères, des appellations, des systèmes symboliques antérieurs. Cette dimension, même si elle est complexe et cachée, touche une question cruciale : celle de la subjectivité, du fonctionnement psychique et des formes d'individualité ainsi mises en question.*"

Tourmentés par cette perte d'identité professionnelle liée à une situation qui semble perdurer, les formateurs sont pessimistes quant à de futures projections.

En abordant les perspectives d'avenir professionnel, certains formateurs proches du découragement disent n'entrevoir comme seule issue que celle d'une probable démission. Ils ne se projettent pas sur du long terme, certains ont perdu foi en l'institution, ont le sentiment de perdre le contrôle de la situation.

Ils avouent « *un sentiment d'incapacité à agir efficacement (Talbert, 2003) et parfois une incompétence à atteindre les buts pédagogiques qu'ils se fixent ou que l'institution lui fixe, des difficultés à construire des initiatives et à se percevoir comme efficace dans ses actions* ». (Bolin, 1989; Sprague, 1992; Talbert 2003).

Cela pose sans doute le problème de l'identification des besoins nécessaires à un accompagnement spécifique, et la mise en place de formations adéquates qui pourraient être des réponses attendues par les formateurs, mais aussi celui d'un dialogue à restaurer afin d'éviter les démissions et stabiliser les équipes.

Pour retrouver une légitimité et d'autres formes d'implication Dubar (2000, p. 109) soutient dans son analyse que :

"Le travail (...) est devenu un enjeu pour la reconnaissance de soi, un "espace de parole" à investir (ou non), "un champ de problèmes" à gérer et essayer de résoudre (ou non), " un univers d'obligations implicites "et non plus de " contraintes explicites d'obéissance". Qui dit enjeu dit à la fois incertitude et forte implication".

Les témoignages convergent vers cette interprétation.

2. Un travail qui nécessite une adaptation aux changements

« La crise identitaire engendre ce que l'on appelle souvent « un repli sur soi »... On ne peut plus être ce qu'on était. Mais on ne peut être rien d'autre » écrit Dubar (2000, p. 168)

Les formateurs expriment unanimement le fait qu'ils ne font plus le même métier qu'il y a quelques années, ils ont du mal à se reconnaître professionnellement à travers les missions qu'ils ont à remplir.

Ils font part des contradictions entre le travail prescrit et le travail à réaliser qui reste possible, et la nécessité de s'adapter à ces exigences.

En effet, les objectifs sont restés identiques malgré l'évolution du public et progressent chaque année pour pouvoir satisfaire aux conditions posées par les financeurs et à certaines contraintes liées à la labellisation de l'école. Cette certification demeure pourtant un atout pour la pérennité du dispositif, ce que les formateurs comprennent et soutiennent.

Face à cette situation, le formateur peut réagir de plusieurs façons et mettre en œuvre des comportements différents selon son expérience.

Dubar (2000, p.168) développe cette *alternative de repli sur soi* ou de *conversion identitaire*.

« Il faut pouvoir « se raccrocher à quelque chose »...Ce qui reste c'est son passé, ses racines, son histoire la plus ancienne, « primordiale ». Ces termes, « primitif », « primaire », « primordial » renvoient à ce qu'il y a de plus « profond » et de plus ancien dans l'histoire personnelle....Toute crise identitaire renvoie à ces liens « premiers » de l'existence... »

Confrontés à ces changements, les formateurs se mobilisent malgré les difficultés, s'organisent et développent pourtant d'autres pratiques en travaillant davantage en équipe, en mutualisant leurs actions respectives, en analysant ce qui fonctionne ou ce qui a été improductif ou inefficace.

La réflexion commune est mise à profit et les échanges permettent un travail plus collectif alors qu'il l'était beaucoup moins auparavant.

Cette nécessité avérée de devoir trouver d'autres énergies à travers le renouvellement explique sans doute l'usure que peut provoquer cette profession, des interventions répétitives peuvent provoquer une certaine lassitude et impacter les performances du formateur.

La mise en place de pratiques nouvelles convoque ainsi l'investissement et l'implication : mobiliser un public réfractaire passe avant tout par la mobilisation de soi. Toute situation formative doit prendre sens aux yeux du formateur.

"Car le sujet en crise est aussi un sujet social : il s'agit pour lui, de retrouver des références, des repères, une nouvelle définition de lui même et donc des autres et du monde. Ces nouveaux repères (...) permettent progressivement d'incorporer une autre configuration identitaire, un autre arrangement entre formes "communautaires" et "sociétares", entre "identités pour autrui" et "identités pour soi". (Dubar, 2000, p. 172).

C'est ensemble, qu'ils tentent de prendre en compte le processus de démobilité de ces jeunes en utilisant des outils innovants, des approches plus souples comme la méthode ADVP (activation du développement vocationnel et professionnel) démarche éducative expérientielle, utilisée par tous.

C'est en multipliant les temps de face individuels et collectifs avec les jeunes que le formateur apprend à mieux comprendre leur manière de fonctionner.

La notion de collectif revient régulièrement et donne à comprendre que le formateur ne peut envisager son activité seul.

Dubar (2000, p. 108) parle du " travail comme résolution des problèmes", la possibilité de "mettre en œuvre des savoir-faire incorporés pour atteindre ses résultats".

Cette adaptation aux changements est exprimée par les formateurs comme une nécessité à pouvoir construire de nouveaux équilibres, à retrouver une nouvelle forme d'implication possible.

Ils demeurent combattifs et expliquent leur motivation et intérêt pour ce métier, à certaines conditions.

Cette implication reste liée aux repères qu'ils construisent au sein de leur activité et également au contrôle qu'ils peuvent avoir sur les situations qu'ils vivent au quotidien.

Dans les situations complexes, il est important pour les formateurs de donner du sens à leurs actions et d'en garder la maîtrise à tout moment. Cela leur permet de mobiliser les ressources nécessaires qui leur permettent d'élaborer d'autres stratégies d'approche et de rester proche des valeurs qu'ils attribuent à leur travail.

3. Une remise en question des pratiques au regard des objectifs assignés

*« Ceux qui observent et analysent les transformations du travail, en prenant en compte le " travail réel " et pas seulement prescrit, semblent bien d'accord pour reconnaître que, depuis les années 60, dans des contextes variés, " le prescrit tend à s'effacer alors même que le niveau d'exigence tend à augmenter²⁹ »*souligne Dubar (2000, p. 108).

La problématique du décalage existant entre les attentes et les capacités d'insertion d'un public plus jeune et les exigences requises, revient régulièrement.

Ils dénoncent le taux de sorties positives qui demeure inchangé de même que les projets à développer, les partenariats avec les entreprises à fidéliser, le travail administratif toujours plus important à assurer.

²⁹CF. Guérin François, *l'activité de travail, dans Le monde du travail*, p.176

« Tout changement de configuration identitaire passe par ce type de crise qui accompagne généralement « les moments cruciaux » de l'existence, les changements de statuts, les « évènements majeurs » de l'histoire personnelle...Le sujet doit gérer « subjectivement » de nouvelles relations avec les autres, et peut-être et surtout, la continuité entre son passé, son présent et son futur. »Dubar (2000, p. 172)

Sous la contrainte du poids des procédures administratives, les formateurs mettent en avant l'incapacité parfois à pouvoir remplir le contrat moral passé avec le stagiaire qui vise à travailler avec lui une solution pérenne d'emploi ou de formation.

Ils expriment unanimement le souhait de pouvoir travailler dans d'autres conditions, dénoncent une forte pression liée à la labellisation, et s'accordent à dire que la lourdeur de certaines tâches prend trop de place dans leur quotidien professionnel.

Ils déplorent le fait de ne pas être tenus informés des négociations et discussions menées auprès des partenaires, des financeurs, des membres du réseau E2C France au sujet de possibles ajustements et modifications. Ils se sentent mis à l'écart de toutes décisions et déclarent n'être au final que des exécutants, ce qui peut générer des frustrations.

Cela pose le problème d'une communication sans doute mal établie et à faire évoluer, et des décisions qui sont prises à un niveau hiérarchique dont ils se sentent exclus.

Les remontées d'informations se font par le circuit imposé par la direction mais les retours sont plus improbables, voire inexistantes dans certaines situations.

« Leur frustration est d'autant plus vive que cette reconnaissance avait existé dans le passé et leur avait permis de sauvegarder, voire consolider, cette identité de métier. » (Dubar, 1992, p. 220)

Du côté du Conseil régional, la déléguée territoriale, en charge du bassin d'emploi concerné, donne ses propres pistes d'interprétation par rapport au phénomène observé et apporte des amorces de solutions.

Si la tendance se confirme, le dispositif E2C risque de prendre une autre orientation. Il serait opportun d'y réfléchir et de pouvoir anticiper les choses en étant force de propositions.

Ces réflexions questionnent le sens des attentes liées à ce dispositif de formation, aux commanditaires qui le financent, mais également aux attentes des stagiaires qui y sont intégrés.

Comment se préparer à l'avenir en intégrant les changements souhaités et en proposant des pistes d'actions et d'améliorations ?

III. Les jeunes stagiaires bénéficiaires du dispositif au cœur des préoccupations des formateurs

Usagers du dispositif E2C, ils sont positionnés par la mission locale ou le CIO, et ne réalisent pas tout de suite qu'ils viennent de quitter le système scolaire pour intégrer la vie active et le monde de l'emploi.

En France la responsabilité de l'orientation non souhaitée et subie, est indéniable dans le décrochage scolaire (Bavoux et Pugin, 2012). Pour Duru-Bellat (2006)³⁰, il convient de dissocier l'éducation et l'orientation ou la sélection. L'objectif premier de l'école est d'éduquer, d'aider les jeunes à s'insérer dans une vie qui n'est pas que professionnelle.

1. Un déficit de repères identitaires et un sentiment de dévalorisation

Les jeunes stagiaires interviewés sont des interlocuteurs privilégiés. Le dispositif a été mis en place pour répondre à ce besoin d'accompagnement spécifique.

³⁰ cités dans Dossier d'actualité, Veille et Analyses, Institut français de l'éducation, N°84, Mai 2013

Lorsqu'ils arrivent sur le parcours E2C, ils sont marqués par différentes souffrances, affectés par des situations qui les ont complètement déstabilisés. Ils expriment un mal être qui se manifeste par différents refus, des angoisses et une peur d'échouer à nouveau.

Ils gardent un mauvais souvenir de leur scolarité et sont unanimes sur le fait que les choses changent dès l'arrivée au collège.

"Tout s'est mis à changer lorsqu'à partir de l'instauration du collège unique (1975), puis de la transformation des lycées (années 80)...La crise de la forme scolaire représente en France une des illustrations majeures de la crise des identités : crise des formes identitaires antérieures et difficultés de construction d'identités nouvelle pour un nombre croissant d'élèves ..." (Dubar, 2000, p. 182, 183).

La crise des identités ne touche donc pas que les professionnels du dispositif E2C.

Les jeunes sont à même d'expliquer les perturbations qu'ils vivent, ce qu'ils ressentent, ce qui a provoqué chez eux cette situation de décrochage.

Ils témoignent tour à tour de ce sentiment d'exclusion, de non appartenance, cet empêchement d'apprendre, des difficultés à rester attentifs, concentrés, de cette incapacité à s'intégrer à un groupe de pairs.

Dubar (2000, p. 183) explique : *"Conduire 80% d'une classe d'âge au niveau du baccalauréat aurait pu constituer une excellente politique scolaire à trois conditions ... favoriser et réussir l'orientation vers des filières diversifiées correspondant aux modes d'apprentissage issues des expériences sociales des élèves et des exigences du marché du travail; d'autre part, prévoir pour les 20 % restant des accès effectifs à l'apprentissage de type traditionnel; enfin faire accepter par les enseignants le changement de la forme scolaire et donc de leur activité professionnelle devenue vraiment éducative, c'est à dire consistant désormais principalement à aider la masse des élèves à devenir des sujets apprenants. "*

Cette interprétation de Dubar met en lumière le possible dysfonctionnement d'un système éducatif qui n'a pas intégré certains changements nécessaires.

Pierre Cahuc³¹, quant à lui, qui est le co-auteur d'un réquisitoire contre une *Ecole au cœur de la « machine à trier »* (Cahuc et al, 2011), déclare que *l'institution échoue dans sa mission d'aide aux plus fragiles, pour leur donner confiance en eux, tout occupée qu'elle est à classer les élèves et éliminer les plus faibles.*

2. Des difficultés et une appréhension à intégrer de nouveaux apprentissages

La typologie de Fortin et al (2006)³² fait référence à un profil de décrocheurs que l'on retrouve dans les E2C : *Des élèves avec des comportements antisociaux cachés, les élèves peu intéressés ou motivés par l'école, les élèves en difficultés de comportement et d'apprentissage, les élèves dépressifs*

Ce déficit de repères identitaires s'explique souvent par une histoire personnelle très compliquée, des frustrations, des conflits familiaux au cœur desquels ils ont été pris à partie générant instabilité, altérant performances cognitives et capacité à mobiliser attention et concentration.

Interviewé dans la revue *Alternative économique*³³, Philippe Meirieu déclare qu'il existe une tension entre la nécessité de faire acquérir à l'élève des savoirs qui sont nécessaires à sa formation et la prise en compte de ses centres d'intérêts. Selon lui, pour tout apprentissage, la mobilisation de la curiosité de l'élève est essentielle. Seuls les savoirs faisant sens pourront être assimilés durablement.

Philippe Meirieu sourient que la pédagogie différenciée ainsi que les groupes de besoins favorisent l'assimilation des apprentissages. (*Alternative Economique*, 2016).

Les formateurs en insertion professionnelle ne sont cependant pas tous outillés pour régler les problématiques d'ordre psychologiques ou psychomotrices qui viennent se rajouter aux

³¹ cité dans Dossier d'actualité, Veille et Analyses, Institut français de l'éducation, N°84, Mai 2013

³² cité dans Dossier d'actualité, Veille et Analyses, Institut français de l'éducation, N°84, Mai 2013

³³ *Alternative -Economique*, Meirieu, P., propos recueillis par Philippe Frémeaux, 20/12/2016

autres problématiques rencontrée. Ils se retrouvent parfois démunis devant ces jeunes qui ne sentent pas prêts à apprendre.

Ils aimeraient être soutenus par un psychologue intégré aux équipes et qui serait à même de prendre à charge et apporter des solutions à ces difficultés que les formateurs ne sont pas en capacité de gérer.

Il faut du temps pour mettre en place des stratégies qui peuvent fonctionner auprès de ce public fragile qui refuse de se soumettre à de nouveaux apprentissages.

Dans son livre "L'enfant et la peur d'apprendre" (2000), Serge Boimare, instituteur spécialisé, rééducateur, psychologue clinicien, écrit la chose suivante :

"Apprendre, c'est d'abord accepter de ne pas savoir ...Je crois aux vertus thérapeutiques de la remise en route du fonctionnement mental. L'expérience de ce métier me montre régulièrement que les troubles du comportement diminuent chez ceux qui commencent à apprendre".

La remise à niveau des fondamentaux, mathématiques, français, informatique, tout comme le travail sur le projet professionnel vont nécessiter de la part des formateurs et des différents intervenants une capacité à développer une stratégie d'approche et d'enseignement adaptée à ce public qui a besoin de cadre et de repères rassurants.

C'est pourquoi les formateurs estiment nécessaire de voir les intervenants dans ces matières fondamentales être tout comme eux, salariés permanents du dispositif, ce qui n'est pas le cas à ce jour sur de nombreux sites où ces professionnels ne sont que vacataires et changent régulièrement.

3. Des étapes nécessaires à la construction du parcours de formation et certains aménagements à réfléchir

Le parcours d'un jeune à l'E2C dure 7 mois et peut bénéficier d'une prolongation après accord de la déléguée territoriale.

Ce temps peut paraître court pour un jeune mineur qui doit se réconcilier en premier lieu avec lui-même, puis avec l'autorité, un rythme de vie approprié, un cadre strict, et se familiariser aux exigences du monde de l'entreprise qu'il découvre.

Une période plus longue est nécessaire à ces jeunes pour reprendre rythme et dynamique de vie. La construction des apprentissages ne peut se faire qu'une fois certains repères consolidés.

Le formateur établit des priorités pour pouvoir avancer progressivement et favoriser l'assimilation et la progression de ces apprentissages. Cependant, le jeune stagiaire n'adhère pas toujours à cette stratégie, il est impatient, imprévisible, ne consent pas aux efforts à engager. Il va être dans la provocation, l'irrespect, le mépris et parfois aller jusqu'à des gestes violents.

Cette période d'approche est très délicate pour le formateur car ces comportements relèvent de dérives éducatives qu'il prétend ne pas avoir à gérer. Le soutien d'un éducateur spécialisé en renfort des équipes sera apprécié.

Le formateur devant des difficultés qu'il ne parvient pas à solutionner, se retrouve à bout de patience. Il peut alors refuser de s'engager auprès de ce jeune en ne validant pas le contrat d'engagement, provoquant ainsi un départ immédiat avant la fin de la période d'essai prévu dans le contrat de stage.

C'est une manière détournée de se protéger de situations conflictuelles trop pesantes pour lui à gérer, mais aussi de protéger le reste du groupe qui pourrait souffrir de certaines tensions.

C'est malheureusement aussi pour ne pas avoir à comptabiliser une sortie sans solution, les départs immédiats n'étant pas intégrés dans le mode de calcul des sorties positives.

Cela questionne la posture des formateurs face à ce public plus fragile et instable, plus éloigné de l'emploi, le sens et la responsabilité qu'ils attribuent à leurs missions, le poids des objectifs à remplir les contraignent parfois à devoir prendre des décisions à l'encontre des besoins et attentes exprimées par le jeune stagiaire.

Une réflexion à ce sujet permettrait-elle d'ouvrir les débats et faire en sorte de ne pas reproduire les situations déjà vécues par ces jeunes au sein de l' Education nationale ?

Ce dispositif doit rester une réelle 2e chance de pouvoir repartir sur d'autres fondements en apprenant de ses erreurs et en prenant le temps nécessaires aux changements.

Peut-être faudrait-il envisager une autre temporalité au parcours, un aménagement de l'alternance, et la renégociation d'autres objectifs qui pourraient être plus qualitatifs ?

PISTES D' ACTIONS

Avant de conclure ce travail de réflexion et de recherche, il s'agit tout en tenant compte du cadre réel de l'analyse et des propos tenus lors des entretiens menés sur le terrain d'investigation, de donner à voir quelques pistes d'amélioration du dispositif.

Ces propositions émanent de constats s'appuyant sur des besoins exprimés, sur des interprétations qui doivent être discutées avec la direction et la coordination régionale de l'E2C Lorraine avant de faire l'objet éventuel d'un ou plusieurs groupes de travail.

Ces pistes d'actions s'articulent autour de 3 pôles.

Concernant le management des équipes : Travailler sur le repérage des bénéficiaires les plus jeunes et les plus fragiles en proposant un accompagnement répondant davantage aux besoins avec :

- ✚ **La possibilité de rentrer sur un parcours dit "renforcé"** en amont du dispositif après étude de la situation scolaire, familiale, et des problématiques de santé par l'équipe pédagogique de l'E2C et les partenaires prescripteurs. Cette étape pourrait durer jusqu'à 3 mois ou moins selon les besoins, et comprendrait un temps de travail de 30H au lieu de 35H, ceci dans le but de permettre une intégration plus souple et moins astreignante. Le rythme de travail serait plus adapté aux adolescents qui ne sont pas préparés physiquement et psychologiquement à avoir des semaines aussi longues.

Cette disposition permettrait la résolution de certains freins, administratifs (livret de famille, autorisation parentale, droit à l'image, attestation de responsabilité civile parfois difficiles à obtenir en cas de placement du jeune mineur dans un foyer, ouverture d'un compte en banque, inscription à Pôle emploi, N° de sécurité sociale) mais aussi la mise en place de rendez-vous réguliers avec le CMP, prise de rendez-vous médicaux (ophtalmologiste, orthophoniste, dentiste), travail approfondi sur la mobilité. Ces axes sont travaillés sur un parcours classique mais demandent

davantage de temps lorsqu'il s'agit d'un public plus jeune ou fragilisé par d'autres problématiques délicates. Le parcours durant 7 mois et pouvant généralement bénéficier d'une prolongation de 3 mois, ne serait pas plus coûteux. Certains problèmes pris en charge ou résolus en amont sur un temps bien formalisé permettraient de pouvoir aborder la partie professionnelle avec moins d'appréhension pour le jeune comme pour le formateur et éviteraient des départs immédiats au bout de quelques semaines. Cette période serait essentiellement axée sur de la remise à niveau et un travail de découverte et d'exploration des métiers et des filières de formation.

- ✚ **Un aménagement spécifique et individualisé du parcours d'alternance type**, dès lors que le jeune sera prêt à passer à cette étape de mise en situation réelle. L'alternance pourra se faire dans une entreprise sous couvert d'un tuteur expérimenté (une formation courte au sein de l'E2C pourrait être envisageable) mais aussi dans des établissements scolaires, des associations culturelles, citoyennes ou sportives, des immersions en internat pour apprendre à vivre en collectivité, des séjours dans des exploitations agricoles afin de retrouver cadre et repères dans un environnement différent. Il est important de restaurer la confiance et l'image de soi avant de poursuivre le travail de construction du projet professionnel. Il serait nécessaire de pouvoir remettre en place les interruptions ou suspension de parcours, comme c'était le cas au démarrage du dispositif en 2005 (pour des raisons de santé, de problématiques familiales, de sorties sur petits contrats de travail ou tentative de reprise de scolarité).
- ✚ **La révision des modalités du contrat d'engagement** pour les personnes en parcours renforcé, en travaillant principalement sur les freins à lever et les problématiques à résoudre et non pas sur des critères d'employabilité.

Concernant l'ingénierie pédagogique : Structurer l'interdisciplinarité en renforçant les équipes

- ✚ **Recruter un psychologue clinicien** qui serait en capacité de pouvoir répondre à certaines problématiques qui échappent aux formateurs. Ce professionnel de santé pourrait intervenir sur tous les sites lorrains et être à l'écoute des stagiaires mais aussi des salariés qui expriment le besoin de pouvoir extérioriser et verbaliser troubles et tensions diverses.

- ✚ **Recruter un éducateur spécialisé au sein des équipes pédagogiques** qui aurait à charge les jeunes mineur des parcours renforcés. Le formateur en insertion professionnelle pourrait prendre le relais une fois certaines problématiques sociales et éducatives résolues.

- ✚ **Recruter des intervenants permanents mathématiques, français, informatique,** en les intégrant à part entière aux équipes en place, ceci de manière à faciliter l'approfondissement du travail sur les fondamentaux et l'approche par compétences dans toutes les disciplines. De nombreux projets pourraient être mis en place au sein de ces disciplines en complémentarité du travail sur le projet professionnel.

- ✚ **Mettre en place des formations spécifiques et régulières** afin de développer les compétences pédagogiques des formateurs.

- ✚ **Mobiliser les tuteurs de stage en entreprise en proposant des immersions au sein de l'E2C,** afin de les sensibiliser au processus d'activation des apprentissages auprès des jeunes.

Concernant le développement des partenariats visant à renforcer le dialogue avec les financeurs du dispositif et les acteurs du monde de l'insertion, de la formation et de l'éducation :

- ✚ **Etudier la possibilité de pouvoir délocaliser le dispositif à la demande**, en envisageant une E2C itinérante et mobile sous forme d'un minibus aménagé, des locaux mis à disposition à la journée par les mairies et collectivités locales éloignées des grandes villes et mal desservies par les transports. Cette initiative viserait à développer les portées du dispositif E2C et à faciliter les démarches d'un jeune en situation de précarité ou d'isolement.
- ✚ **Travailler en plus étroite collaboration** avec les partenaires prescripteurs et les conseillers techniques, les CIO et les MLDS en étant associés aux plateformes de repérage.
- ✚ **Renforcer les alliances éducatives**, en élaborant ensemble des plans d'actions en amont des situations de décrochage, en permettant aux jeunes suivis par les MLDS des périodes courtes d'immersion au sein du dispositif avant intégration.
- ✚ **Proposer une adaptation du mode de calcul des sorties positives** en fonction du degré de difficultés des jeunes accompagnés et la possibilité de négocier la valorisation d'un parcours réussi au titre de la résolution de freins multiples (accès à la mobilité avec le permis obtenu, BAFA validé, obtention de diplômes par le biais de cours par correspondance travaillés en plus des interventions dispensées à l'E2C, entrée dans des structures médicales spécialisées dans le cadre de personnes reconnues en situation de handicap).

CONCLUSION

Mon objectif à travers ce travail de recherche au sein d'un site de L'E2C Lorraine, visait à observer les mécaniques d'accompagnement d'un public en grande difficulté vers un parcours d'insertion durable, et à comprendre en quoi le rajeunissement des stagiaires accueillis pouvait perturber les pratiques des formateurs au point de les déstabiliser et de les conduire à s'interroger sur le sens et l'efficacité de leur travail ainsi que sur leur identité professionnelle.

Les investigations menées sur le terrain m'ont permis de recueillir des données qui peuvent apporter des pistes explicatives quant au constat de l'évolution du public sur un territoire précis, des répercussions que cela suscite sur le travail d'accompagnement des formateurs, et des adaptations à envisager dans le but de faire face à de nouveaux besoins.

Il m'a semblé important de comprendre les raisons du rajeunissement de ce public, et ce qui avait pu conduire ces adolescents à une telle situation de décrochage scolaire, les véritables raisons de leur orientation vers le dispositif E2C.

Sortir du système scolaire sans qualification, sans diplôme, sans expérience professionnelle ne facilite pas l'arrivée dans la vie active, la situation de ces jeunes demeure fragile et précaire.

De nombreuses questions se posent alors, nourries de l'expérience de ces professionnels de l'insertion.

Est-il légitime à ce stade de s'interroger sur ce que l'école traditionnelle permet ou ne permet plus ?

Les dispositifs d'insertion ont-ils vocation à apporter à ce jeune public une réponse durable ?

Au cœur de cette problématique, l'Ecole de la 2e chance est-elle alors une réponse adaptée aux besoins de ces jeunes mineurs perdus dans leur orientation ?

Au vu du questionnement des formateurs à propos de leur identité professionnelle, les équipes pédagogiques sont-elles suffisamment formées et outillées pour faire face à toutes les problématiques rencontrées ?

Les résultats obtenus paraissent mettre en avant une nécessité à accompagner ces changements par le biais de formations spécifiques et d'une communication plus adaptée, afin d'éviter un phénomène d'isolement, de lassitude de ces professionnels pouvant aller jusqu'à la rupture.

Ils convergent vers une perspective d'amélioration souhaitée par les acteurs interrogés.

Au fil des entretiens menés, des pistes de solutions apparaissent.

L'idée d'un parcours renforcé, d'une modification de l'alternance et de la temporalité du dispositif mais également une consolidation de l'équipe par d'autres professionnels, favorisant ainsi l'interdisciplinarité au profit d'un travail plus collectif et moins individuel, la renégociation des objectifs à atteindre, la valorisation des parcours de vie pour certains des jeunes les plus en difficulté en faisant abstraction dans l'immédiat de l'aspect professionnel.

Au terme de cette analyse il me semble prudent de ne pas remettre en question l'efficacité d'un dispositif qui affiche de très bons résultats en matière de sorties positives et je n'ai pas la prétention d'apporter des solutions au motif d'un constat établi sur un site en particulier, mais au regard des témoignages recensés au cours des entretiens, il me paraît important d'amorcer une réflexion autour de cette problématique de rajeunissement du public qui semble gagner du terrain et commence à toucher d'autres bassins d'emploi.

Dans une société qui bouge et évolue, l'Ecole de la 2e chance ne doit-elle pas rester l'interprétation d'un dispositif en perpétuel mouvement, porteur d'initiatives innovantes, et prendre en considération les besoins réels du public accompagné et des professionnels investis dans leurs missions ?

BIBLIOGRAPHIE

○ Articles et supports divers consultés et lus en rapport avec le sujet étudié, disponibles sur internet :

Actualité de la formation permanente, N° 50, octobre 1997, *65 outils pour accompagner le changement individuel et collectif*, Tonnelé, A. Août 2012

Actualité de la formation permanente, N° 50, octobre 1997, *Les formateurs face au public en difficulté d'insertion : Identité professionnelle et construction du sens*, Martini, F.

Alternative-Economique, Meirieu, P., Propos recueillis par Philippe Frémeaux, 20/12/2016

Bref du Cereq N° 272, mars 2010, *Contrat d'apprentissage, les raisons de la rupture*

Bref du Cereq N° 304, décembre 2012, *"Les risques sociaux du décrochage : vers une politique territorialisée de prévention ?*, Boudesseul G., Grelet Y., Vivent C.

Carif, Oref, Pays de Loire Novembre 2009, *Décrochage des jeunes et insertion professionnelle*,

Dares analyses septembre 2014 N° 068, *Construire des outils d'orientation éducative pour les professionnels de l'accompagnement*

Dossier d'actualité Veille et Analyses n° 84 Mai 2013, *"Le décrochage scolaire : Diversité des approches, Diversité des dispositifs"*, Thibert R.

Education.gouv.fr : *Tous mobilisés pour vaincre le décrochage scolaire*

Eduscol.education.fr : *Lutte contre le décrochage scolaire*

Entreprendre aujourd'hui N° 130, Mars 2011

Eyrolles 2011, *Fond d'expérimentation pour la jeunesse*

Guide de prévention du décrochage scolaire (CTREQ)

Guides des PSAD/plates-formes de suivi et d'appui aux jeunes en situation de décrochage

Guide des solutions innovantes

Hall archives découvertes, "*Evolution de la formation et transformation des compétences des formateurs*", Wittorski R., 1997, p. 59 à 72

La Bouture, Chronique sociale, 1998, *L'école forme-t-elle à intégrer les entreprises ?*

Le Patio, Le décrochage scolaire, Une question sociale et institutionnelle

Les lycéens décrocheurs, De l'impasse aux chemins de traverse, Bernard Gerde et Marie-Cécile Bloch, (1998)

Les risques sociaux du décrochage, vers une politique territorialisée de prévention ? N° 304, décembre 2012

Net.doc, *Evaluation d'un dispositif d'accompagnement de jeunes en rupture scolaire*

Questionsvives.revues.org/1898 N°25/2016 Philippe Zimmerman, "*Façonner une identité enseignante pour ne pas décrocher professionnellement et soutenir la réussite des élèves*"

Questionsvives.revues.org/1898 N°25/2016, *Du décrochage provisoire au rattachement scolaire : L'importance de la reconnaissance*, Pelletier L., Allaoui D.

Réseaux " Formations qualification Emploi ", Foquale

Revue canadienne des sciences du comportement, 2004, 219 à 231, "*La prédiction du risque de décrochage scolaire au secondaire : facteurs personnels, familiaux et scolaires*", Fortin L., Royer E., Potvin P., Marcotte D., Yergeau E.

Saint-Martin Corinne, "*Précarisation des populations urbaines, fragilisation professionnelle des travailleurs sociaux*", in Empan2007/4, n°68, p.55

VEI Enjeux N° 122, septembre 2000, *Rôle des acteurs et des alliances dans le processus de décrochage et de rattachement scolaires*, Dominique Glasman

Wittorski, R., *Evolution de la formation et transformation des compétences des formateurs*

○ Citations , passages de livres consultés :

Bavoux Pascal & Pugin Valérie (2012). *Etude exploratoire sur les jeunes décrocheurs*. Lyon AFEV

Boimare S., *L'enfant et la peur d'apprendre* (2000), Dunod

Bolin, 1989, Sprague, 1992, Talbert, 2003 cités par Dubar (2000)

Boltanski Luc et Chapello Eve, *Le nouvel esprit du capitalisme*, Gallimard, 1999, cités par Dubar (2000)

Bourdieu Pierre, *Le sens pratique*, Ed. de minuit, 1980, cité par Dubar (2000)

Cahuc,P., Carcillo, S., , Galland, O., & Zylberberg, A., (2011). *La machine à trier : Comment la France divise sa jeunesse*.Paris : Eyrolles.

Clot, Y. (1999).*La fonction psychologique du travail*. Paris : PUF

Clot, Y. (2008). *Travail et pouvoir d'agir*. Paris : PUF

Confucius, (*Philosophe chinois, 551 av. JC, 479 av. JC*)

Duru-Bellat, M., (2006). *L'inflation scolaire : Les désillusions de la méritocrate*. Paris : Ed. du Seuil

Frétygné, C. , " *Exclusion, Insertion et Formation en Questions* " (2011, p.14)

Goffman, E., Stigmates, *Les usages sociaux du handicap*, cité par Dubar (2000)

Guérin, F. (2006) *l'activité de travail , dans Le monde du travail*, p.176

Fortin laurier, Potvin,P., Marcotte, D., & Royer E., (2012). « *Comparaison des facteurs personnels, familiaux et scolaires entre les garçons et les filles décrocheurs en problèmes de comportement au secondaire* ». In Gilles Jean-Luc, Potvin Pierre & TiecheChristinat Chantal (dir). *Les alliances éducatives pour lutter contre le décrochage scolaire*. Berne : Peter Lang, p. 59 à 79.

Laing, R., , *Soi et les autres*, trad., Gallimard, 1991 cité par Dubar (2000)

Saint Martin, C., *Précarisation des populations urbaines, fragilisation professionnelle des travailleurs sociaux*, in *Empan* 2007/4, N° 68, p. 55

Vassileff, J.,(1995) *Histoires de vie et pédagogie du projet*, Lyon, Chronique Sociale

Vygotski, L.S., (1997) *Pensée et Langage*, Editions La Dispute

Vygotski, L.S., (2003) *Conscience, inconscient, émotions*. Paris : La Dispute

Weber, M., *Economie et société*, trad., Plon, 1971, cité par Dubar (2000)

○ Ouvrages :

Dubar, C. *La crise des identités, L'interprétation d'une mutation*, Presse universitaire de France, 2000, 239 p.

Dubar, C. *La socialisation, Construction des identités sociales et professionnelles*, Editions Armand Collin, Imprimeries modernes de l'est, octobre 1992, 262 p.

Van Campenhoudt, L. Quivy, R. *Manuel de recherche en sciences sociales*, Dunop, Paris 2011, 4ème édition 262 p.

○ Références utilisées et documents divers consultés :

Charte des principes fondamentaux du Réseau des E2C en France

E2C Lorraine (2015), Bilan qualitatif et quantitatif

Etude pour l'essaimage du dispositif / Réseau E2C France, 2006

Guide de labellisation du Réseau E2C France / Mai 2015

Liste des actions MLDS 2016-2017 - Académie de Nancy-Metz

Organigramme fonctionnel de l'E2C Lorraine 2015

Présentation des principales étapes du parcours tirées du manuel de labellisation

Rapport d'activités 2014, Réseau E2C France Source : <http://www.reseau-e2c.fr>

Statuts de l'association de gestion de l'Ecole de la 2e Chance de Lorraine

Typologie du public accueilli à l'E2C Lorraine et données minimales transmises au réseau France, site de Longwy-Briey en 2012, 2013, 2014, 2015, 2016, documents internes

○ Sites web consultés :

Axelle Choffat (mise à jour le 11 Janvier 2017). PISA 2019 : combien de points obtient la France. Web site : linternaute.com/actualite/education/1310839-pisa

Blanchard, Serge et Sontag, Jean-Claude (consulté le 02 Février 2017). Les écoles de la deuxième chance en France : dispositif et méthodes mises en œuvre. Web site : <http://orientation.greo.free.fr/ecoles%20de%20la%202eme%20chance.pdf>

Ecole de la 2e chance : le partenariat institutionnel et financier (consulté en Janvier 2017). Web site : <http://www.e2clorraine.fr/l-e2c-lorraine/les-financiers>

Ecole de la 2e chance : les partenaires institutionnels (consulté en Novembre 2016). Web site : <http://www.e2clorraine.fr/nos-partenaires/partenaires-institutionnels>

Ecole de la 2e chance : les chiffres clés (consulté en Janvier 2017). Web site : <http://www.e2clorraine.fr/l-e2c-lorraine/les-chiffres-cles>

La charte des principes fondamentaux du réseau des Ecoles de la 2e chance en France (mise à jour 23 Juin 2004). Web site : <http://www.e2c-paris.fr/ressources/documents/1/107,charte-reseau-e2c-france.pdf>

La garantie jeune (mise à jour 15 Mai 2017). Web site : gouvernement.fr/action/la-garantie-jeunes

Le Portail du Conseil Régional de Lorraine (consulté en Janvier 2017). Web site : <http://www.lorraine.eu/accueil/conseil-regional/formation-tout-au-long-de-la-vie/formation-tout-au-long-de-la-vie/lorfolio.html>

Le Projet de Territoire de la CCPHVA 2014-2024 (consulté en Novembre 2016). Web site : <http://www.ccp hva.com/La-CCPHVA/Le-projet-de-territoire-de-la-CCPHVA-2014-2024>

Le Système Educatif (consulté en Février 2017). Web site : <http://www.education.gouv.fr/>

Réseau E2C France : les origines du concept (mise à jour 22 Septembre 2010). Web site : <http://www.reseau-e2c.fr/reseau/qui/197-les-origines-du-concept.html>

Réseau E2C France : le processus de labellisation (consulté en Mars 2017). Web site : <https://reseau-e2c.fr/processus-de-labellisationhttps://ries.revues.org/3054>

TABLE DES SIGLES ET DES ABREVIATIONS

ADVP	Activation du développement vocationnel et professionnel
AEMO	Action Educative en Milieu Ouvert
AFPA	Agence nationale pour la formation des adultes
CAE	Contrat d'Accompagnement à l'Emploi
CCI	Chambre de Commerce et d'Industrie
CIE	Contrat Initiative Emploi
CIO	Centre d'Information et d'Orientation
CIVIS	Contrat d'Insertion dans la Vie Sociale
CNEFOP	Conseil National de l'Emploi de la Formation et de l'Orientation Professionnelle
CMP	Centre médico-psychologique
COP	Conseiller d'Orientation Professionnel
COPANEF	Comité Paritaire Interprofessionnel National pour l'Emploi et la Formation
CRL	Conseil Régional de Lorraine
CUI	Contrat Unique d'Insertion
DAIP	Dispositif d'accompagnement à l'insertion professionnelle
DOIT	Dispositif d'Orientation et d'Insertion territoriale
E2C	Ecole de la 2e chance
FOQUALE	Formation Qualification Emploi
GPDS	Groupe de Prévention contre le Décrochage Scolaire
GRETA	Groupement d'Etablissements
MLDS	Mission de Lutte contre le Décrochage Scolaire
ML	Mission Locale
PAP	Plan d'Accompagnement Personnalisé
PSAD	Plates-formes de suivi et d'appui aux jeunes en situation de décrochage
SPIP	Service Pénitentiaire d'Insertion et de Probation

**ECOLE DE LA 2^e CHANCE,
INTERPRETATION D'UN DISPOSITIF
QUI EVOLUE**

**Au carrefour de l'insertion, entre rupture, reconnaissance et
crise des identités :
Comment faire face aux changements ?**

Marie-Laure BELLORA

UNIVERSITE DE LORRAINE

JUN 2017

Au sein d'une Ecole de la 2e chance, des formateurs expriment leurs difficultés à prendre en charge des groupes composés exclusivement de jeunes mineurs.

C'est un phénomène nouveau lié en partie aux situations de décrochage scolaire des plus jeunes et à la multiplicité des dispositifs d'insertion professionnelle proposés prioritairement aux jeunes de 18 à 25 ans, sous l'impulsion des directives gouvernementales.

Ils constatent le manque d'intérêt et d'implication de ces adolescents souvent fragiles et très éloignés du monde de l'emploi. Ils doivent faire face à des comportements inadaptés tels que l'agressivité, la nonchalance, le mépris.

Ces formateurs traversent une réelle zone d'incertitude professionnelle. Ils sont anxieux par rapport à la réalisation des objectifs fixés par les financeurs et la direction régionale en matière de sorties positives, à l'aboutissement des projets engagés. Ils appréhendent de devoir faire face à des situations conflictuelles et souvent insolubles impliquant tuteurs légaux, éducateurs, conseillers de probation judiciaire.

Ils ne se reconnaissent plus à travers ces nouvelles missions qui les déstabilisent : c'est leur identité professionnelle qui est malmenée. Confrontés à ces changements, leur implication est mise à rude épreuve. C'est dans ce contexte qu'émergent des identités en tension de ces formateurs, partagés entre des normes et des obligations, et l'injonction d'un positionnement spécifique dans un contexte particulier.

Comment définir sens, valeur et cohérence et se situer entre travail prescrit et travail réel ?

Comment retrouver de nouvelles formes d'implications possibles à l'heure où les changements viennent questionner le quotidien professionnel ?

A travers cette démarche convoquant notamment les travaux de Claude Dubar au sujet de la construction des identités, des acteurs du monde " de l'insertion sociale et professionnelle ", acteurs institutionnels, formateurs, jeunes stagiaires ont été interviewés et ont verbalisé leurs ressentis, leurs besoins, leurs attentes en donnant leurs avis et leurs projections sur un avenir professionnel en mouvance.

Les résultats de cette analyse convergent vers des propositions permettant un possible ajustement d'une pédagogie plus adaptée, vers des orientations susceptibles de mieux correspondre aux besoins en constante évolution et encouragent à la construction de nouvelles alliances, d'outils plus innovants au service d'un public qui évolue.

Mots clés : Ecole de la deuxième chance, Insertion-Rupture-Reconnaissance-Identités professionnelles

Within a second chance school, trainers express their difficulty to take responsibility of groups nowadays exclusively composed of young minors.

This new phenomena is in part due to the early school leaving of the youngest and to the multiplicity of employment services that have been developed for the minors by the impulse of government directives.

Trainers note a clear lack of interest from these teenagers, which are often sensitive and disconnected from the working life. They face inappropriate behaviours such as hostility, nonchalance and disrespect.

Those instructors live in a state of professional uncertainty. They are concerned by their level of achievement in terms of educational outings and outcome of on-going projects as defined by funders and regional managers. They fear to face conflicting situations involving legal guardians and probation officers.

They do not recognize themselves through those new missions. Their professional identity is weakened and their dedication is being severely tested when facing these changes. They are torn apart between norms, responsibilities and the specific needs required by different situations.

In this context, it is required to redefine the meaning, value and the consistency of their professional work. They need to situate themselves between specified work and real work. New practical implications have to be discovered.

In this paper, trainers, directors and young professionals were interviewed. This work express their feelings, their needs as well as their expectations by summarizing their opinion and their hopes for their professional future.

Based on these interviews as well as Claude Dubar's work on shaping professional identities, this work provides suggestions to improve teaching, guidance to answer the continually evolving needs and innovative tools to support a constant evolving public.

Key words: Second chance school, Integration, Social disruption, Recognition, Professional identity