



HAL
open science

Itinéraire d'un stagiaire à l'Ecole de la 2e Chance : attentes, usages et sens du parcours de formation face aux enjeux d'employabilité

Aurélie Perisse

► To cite this version:

Aurélie Perisse. Itinéraire d'un stagiaire à l'Ecole de la 2e Chance : attentes, usages et sens du parcours de formation face aux enjeux d'employabilité. Sociologie. 2021. hal-03416562

HAL Id: hal-03416562

<https://hal.univ-lorraine.fr/hal-03416562v1>

Submitted on 5 Nov 2021

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

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



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 Sciences de l'éducation
« Formation, travail,
Territoires et développement »

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

**Itinéraire d'un stagiaire
à l'Ecole de la 2^e Chance :
attentes, usages et sens du parcours de
formation face aux enjeux d'employabilité**

présenté par

Aurélie PERISSE

Guidante universitaire : Isabelle HOUOT,
Maître de conférence, Université de Lorraine

Juin 2021

*« Personne n'éduque autrui, personne ne s'éduque seul,
les hommes s'éduquent ensemble par l'intermédiaire du monde. »*

Paolo Freire

« La véritable éducation consiste à pousser les gens à penser par eux-mêmes. »

Noam Chomsky

A tous les stagiaires de l'École de la 2^e Chance

AVANT PROPOS

Je n'imaginai guère présenter l'objet de mon étude sans retracer ce qui me lie à « l'Ecole de la 2^e Chance », dont la rencontre remonte maintenant à plus de dix ans. Cette histoire, un peu à l'image de l'ami auprès duquel on chemine, a marqué significativement mon parcours professionnel, peut-être jusqu'à m'amener ici à entreprendre ce parcours universitaire à l'aune de cette étape de mi-parcours de ma vie professionnelle.

Ce dispositif a tout d'abord été la rencontre avec un « idéal » : celui d'une école ouverte à tous, dont l'ambition principale autorise la possibilité de saisir une nouvelle chance, mais qui admet, surtout, que le principe de la vie est de rencontrer des aléas. Pour les jeunes accueillis à l'Ecole de la 2^e Chance, peut-être plus que pour d'autres, la linéarité des parcours de vie fait davantage office de vœu pieu que de principe de réalité.

Le projet était enthousiasmant - il l'est toujours ! - et les libertés pédagogiques, plus éloignées des modèles classiques des enseignements scolaire ou universitaire que j'avais connus, laissaient entrevoir les possibilités d'émancipation si proches de mes valeurs.

J'y ai avant tout rencontré des personnes : des formateurs, des stagiaires, des responsables qui ont profondément changé ma vision du monde, et permis d'ouvrir de nouvelles perspectives de compréhension de la complexité de « réussite » des parcours scolaires.

J'y ai découvert des approches pédagogiques nouvelles, des possibilités d'expérimentations, et la joie de vivre des projets de plus ou moins grande envergure, portée par la curiosité d'approcher, dans ce qu'il y a de plus vivant, aux théories socio-constructivistes auxquelles j'adhère.

J'y ai aussi approché des difficultés sociales et personnelles de tout ordre que mon univers familial et personnel ne m'avait jamais donné l'occasion de connaître. Ces rencontres, ces échanges, ces situations appréhendées avec plus ou moins de facilité, auprès de ces jeunes dits « en difficulté », m'ont permis de mieux comprendre pourquoi l'« école de la première

chance », telle qu'elle existe aujourd'hui, ne peut guère contenir ces publics que tout destine - ou presque- à quitter, tôt ou tard, le système scolaire.

Mon parcours à l'Ecole de la 2^e Chance de Lorraine se retrace ainsi à travers dix années à différents postes (formatrice, coordinatrice, chargée de mission et responsable pédagogique), qui m'ont permis d'approcher au plus près les réalités des différents acteurs qui fondent ce dispositif : stagiaires, formateurs, direction, financeurs, partenaires institutionnels et entreprises.

Cela m'a donné à voir, sous diverses formes, à la fois les enjeux politiques et aussi les enjeux sociaux et humains qui fondent le modèle des Ecoles de la 2^e Chance.

Ces publics jeunes font l'objet d'une attention toute particulière de la part des politiques publiques depuis une trentaine d'années en raison d'un nombre conséquent de décrocheurs scolaires qui sortent chaque année de l'école sans diplôme ni qualification. C'est ici la menace d'un chômage de masse, qui touche plus particulièrement ces jeunes du fait de leur inexpérience, qui a conduit bon nombre de pays -dont la France- à chercher des solutions afin de répondre à ce problème systémique.

Le problème dépassant de loin le seul cadre français, les NEETS (« Neither in Employment nor in Education or Training ») acronyme consacré à nommer ces jeunes sans diplôme, emploi ou qualification ou autrement dits en situation d'inactivité- qu'on retrouve dans les dispositifs de 2^e Chance, constituent la cible prioritaire des politiques publiques en Europe.

Aussi, la préoccupation concernant l'insertion des jeunes se rejoint à différents niveaux :

- pour les politiques publiques de l'emploi, la formation permettant l'insertion des jeunes est un levier essentiel pour favoriser l'employabilité ou le retour en formation des jeunes et favoriser ainsi leur insertion durable et lutter contre le chômage.
- pour les jeunes, il s'agit de (re)trouver une assurance dans ses capacités et de développer des compétences permettant leur insertion professionnelle durable, en fonction de leurs souhaits, de leurs potentialités, et surtout des possibilités offertes par le bassin d'emploi et l'offre de formation de leur territoire.

Ce qu'il m'a été donné à voir dans ces allers et retours permanents entre la volonté des financeurs, des équipes et celle des jeunes concourent finalement au même objectif : s'insérer durablement dans la vie professionnelle.

Mais l'objectif partagé est-il suffisant pour que se profilent les mêmes desseins lorsqu'on enjoint le projet de vie des jeunes à poursuivre le projet politique ? Si les attentes des financeurs sont clairement établies, qu'en est-il de celle des jeunes qui fréquentent les dispositifs qui leur sont dédiés ?

C'est finalement autour de cette dialogique financeur / jeune que mon objet de travail s'est cristallisé et que j'ai souhaité investiguer à travers le modèle d'École de la 2^e Chance, en portant la focale sur la parole des jeunes à qui on ne donne que rarement l'occasion de se raconter sur leurs motivations profondes. Il y a pourtant tant d'énergie et d'envies qui ne demandent qu'à s'exprimer !

Puisse cette modeste contribution éclairer les attentes qui les portent...

Ce travail leur est dédié.

REMERCIEMENTS

Je tiens à remercier sincèrement,

Fabien LO PINTO, Directeur Délégué de l'E2C Lorraine, auprès de qui j'ai beaucoup appris et qui m'a accordé toute sa confiance, depuis le début de mon aventure professionnelle à l'Ecole de la 2^e Chance et ici encore, à travers la réalisation de ce stage de Master 2,

Dalila SAIB, Responsable de Pôle à l'E2C Nancy, pour les nombreuses discussions et la richesse des échanges, pour le temps qu'elle a accepté de me consacrer et qui ont largement contribué au cheminement autour de mon objet d'étude,

Les formateurs qui ont accueilli avec beaucoup d'intérêt et de bienveillance mon travail universitaire, et plus largement, **toute l'équipe de l'E2C Nancy** qui m'a réservé un accueil chaleureux et donné beaucoup d'encouragement durant cette année,

Les stagiaires de l'E2C Nancy qui ont accepté sans réserve de répondre à mes questions et de me livrer leurs témoignages sincères et authentiques,

Je tiens à témoigner ma plus profonde reconnaissance à **Isabelle HOUOT**, qui a accompagné avec pertinence et bienveillance la réalisation de ce mémoire,

Merci à toute **l'équipe pédagogique** du Master F2TD pour la qualité et la richesse de leurs interventions,

Merci à mes **collègues de promotion**, pour nos échanges et les encouragements réguliers qui ont permis de tenir le cap, dans les conditions particulières de cette année.

Merci à **Maël et Dalila** pour leur relecture attentive et leurs retours aussi précieux qu'éclairés,

Merci à mes **proches** qui ont veillé sur moi et m'ont soutenue tout au long de ce Master,

Enfin, une pensée toute particulière pour **mon fils**, Lorys, qui m'a encouragée à tout instant et m'a donné la force et le courage de tenir sur la durée de cette exigeante année universitaire.

Table des matières

INTRODUCTION	12
PARTIE 1 : CADRE INSTITUTIONNEL DES ECOLES DE LA 2^E CHANCE	14
1. Les origines du concept d'« Ecole de la 2^e Chance ».....	14
1.1. Le chômage des jeunes en Europe et en France.....	14
1.2. La question du « décrochage scolaire »	16
1.3. Les politiques publiques en matière d'insertion professionnelle des jeunes	17
1.4. L'émergence des dispositifs de deuxième chance	18
1.5. Les origines du concept E2C.....	19
1.6. Les principes fondamentaux	20
1.7. Le réseau E2C France et l'institutionnalisation du dispositif	20
1.8. Le label « E2C » et le processus de labellisation	21
1.9. Les principes pédagogiques du dispositif.....	22
1.10. La démarche d'Approche Par Compétences	25
2. Les Ecoles de la 2^e Chance en Lorraine	27
2.1. Naissance et essaimage du dispositif en Lorraine	27
2.2. Les partenaires institutionnels.....	28
2.3. Création et fonctionnement de l'association E2C Lorraine	29
2.4. Organisation de l'E2C Lorraine.....	30
2.5. Public cible et parcours proposés	32
2.6. L'organisation de la formation.....	33
2.7. Les principes pédagogiques	35
2.8. Le fonctionnement partenarial	36

PARTIE 2 : PROBLEMATIQUE	40
1. Origine du questionnement	40
2. Vers une problematisation	42
PARTIE 3 : CADRE THEORIQUE	45
1. Les politiques publiques d’insertion, le chômage des jeunes et l’employabilité	45
1.1 L’insertion professionnelle des jeunes : produit d’une histoire et d’une construction sociétale	45
1.2 La construction sociale de l’employabilité	46
1.3 Le traitement social du non-emploi	47
1.4 La responsabilité individuelle à l’épreuve des normes d’employabilité	49
2. Le lien entre les attentes des publics et l’engagement dans les dispositifs d’insertion : construction identitaire, capacités et développement des compétences	51
2.1 Socialisation et construction identitaire	51
2.2 Les compétences à l’épreuve des enjeux d’employabilité.....	52
2.3 L’engagement des jeunes en formation	54
PARTIE 4 : METHODOLOGIE DE L’ETUDE	58
1. Méthodologie du recueil de données	58
1.1 L’observation non participante	59
1.2 Le choix de l’entretien semi-directif	62
2.3 Le choix des personnes interrogées.....	63
2.4 L’élaboration du guide d’entretien	64
2.5 Le contrat de communication	66
2.6 La conduite des entretiens.....	67
2. Méthodologie d’analyse des données	68
2.1 La retranscription des entretiens	69
2.2 La catégorisation des entretiens	69
2.3 La présentation des données	71

PARTIE 5 : PRESENTATION DES RESULTATS73

1. LES ATTENTES DES STAGIAIRES DANS LE CADRE DE LA FORMATION E2C : MOTIFS D'ENGAGEMENT ET SOURCES DE MOTIVATION 73

- 1.1 L'expression unanime d'une attente de trouver un emploi ou une formation 73
- 1.2 Des attentes en résonnance avec le parcours antérieur 75
- 1.3 La place de la rémunération : source de revenu et de facteur de motivation..... 77
- 1.4 L'usage de l'E2C : entre facilitateur et intermédiaire d'emploi 78
- 1.5 L'adaptation aux exigences de la formation 80

2. DES MODULES DE FORMATION AUX USAGES MULTIPLES : ENTRE UTILITE PROFESSIONNELLE ET INTERET PERSONNEL 81

- 2.1 Les modules de formation et des activités présentés dans leur diversité 81
- 2.2 Des activités repérées pour leur utilité à visée professionnelle 88
- 2.3 Des activités reconnues pour leur intérêt dans la vie personnelle 92
- 2.4 La motivation occupationnelle..... 93

3. LA RELATION D'ACCOMPAGNEMENT ET L'ACCUEIL DES INDIVIDUALITES DANS L'ESPACE DE FORMATION DE L'E2C 94

- 3.1 Le rapport aux formateurs et leur place dans la relation d'accompagnement 94
- 3.2 Le rapport au lieu et aux personnes : l'ambiance et la confiance en point d'orgue..... 96
- 3.3 Le rapport à l'« Ecole » de la 2^e Chance : les stigmates du modèle scolaire..... 98

4. ASPIRATIONS ET VISEES D'INSERTION : VERS UN DESIR D'AUTONOMIE ET DE STABILITE 99

- 4.1 La question du choix dans le projet d'insertion 99
- 4.2 L'emploi pour stabiliser sa vie..... 101
- 4.3 Le désir d'émancipation : entre quête d'autonomie et idéal de vie..... 102

PARTIE 6 : MISE EN DISCUSSION DES RESULTATS.....104

1. LES JEUNES A L'EPREUVE DES NORMES DU MARCHE DU TRAVAIL ET DES ENJEUX D'EMPLOYABILITE 104

- 1.1 Les stagiaires face à l'adaptation aux normes de la formation..... 104
- 1.2 L'enjeu de l'appropriation des normes visant l'employabilité..... 105

1.3	Le développement des compétences pour favoriser son employabilité	106
2.	L'ECOLE DE LA 2^E CHANCE COMME ESPACE DE CONSTRUCTION SOCIALE DE L'IDENTITE	107
2.1	Une identité fragilisée par la situation d'inactivité	107
2.2	L'accompagnement dans le processus de socialisation des jeunes	109
2.3	L'accueil de l'individualité pour construire son identité en devenir	110
3.	MOTIFS INDIVIDUELS ET CHOIX DANS LE PARCOURS D'INSERTION	112
3.1	Les facteurs de motivation des jeunes dans leur « projet » personnel et professionnel	112
3.2	La fonction des apprentissages dans le projet professionnel	113
3.3	Le choix du projet professionnel aux prises avec les capacités	114
3.4	Projet professionnel et projet de vie : la place de l'émancipation	116
	INTERETS ET LIMITES DE MON ETUDE	117
	PARTIE 7 : PISTES POUR L'ACTION	120
	BIBLIOGRAPHIE	123
	TABLE DES SIGLES ET DES ABREVIATIONS	130

INTRODUCTION

Ce travail de recherche prend sa source sur mon terrain de stage au sein de l'Ecole de la 2^e Chance (E2C) de Lorraine, qui a pour particularité d'avoir été mon terrain professionnel pendant près de dix ans.

L'E2C est un dispositif de formation et d'accompagnement visant l'insertion sociale et professionnelle de jeunes adultes de 16 à 25 ans, sortis du système éducatif sans diplôme, ni qualification. Porté depuis ses origines par une Charte des Principes fondamentaux qui édicte les valeurs et le socle des E2C, le projet, soutenu depuis plus de vingt ans par les politiques publiques tient une place d'importance pour répondre aux problématiques d'insertion des jeunes. La récente mise en place de l'Approche par Compétences témoigne des récentes démarches du Réseau E2C France pour légitimer les démarches pédagogiques qui guident les écoles.

Ces dernières années, les compétences ont pris une part très importante dans les différentes attentes tant des financeurs, des formateurs, des entreprises et nul ne peut échapper aujourd'hui à cette notion dès lors qu'il est confronté à une recherche d'emploi. Pour autant, le terme de compétences n'est pas sans poser de questions tant les définitions et les usages font régulièrement l'objet de débats.

Aussi, m'intéressant plus spécifiquement à ce que des stagiaires inscrits à l'Ecole de la 2^e Chance peuvent en comprendre, je me suis questionnée sur le sens que peut revêtir pour eux le terme de compétences, dans un contexte fortement marqué par les questions d'employabilité. Et, plus précisément, s'agissant de saisir ce qui se joue dans leurs attentes vis-à-vis du dispositif, de cerner le sens qu'ils prêtent aux activités de formation qui y sont consacrées, dans les logiques d'insertion professionnelle.

En outre, l'objet de ce travail vise à explorer, **quel sens cela prend pour un stagiaire à l'E2C de s'engager dans un parcours de formation, proposant des activités de formation en lien avec le développement et la validation de compétences.**

La première partie de ce mémoire est consacrée à la présentation du contexte social et institutionnel dans lequel s'inscrit le dispositif E2C. Dans un deuxième temps, j'aborderai le

processus de construction de ma réflexion, présenterai ma problématisation ainsi que les propositions qui l'accompagnent. La troisième partie repose sur l'exploration de concepts issus de la littérature scientifique. Il s'agira ensuite d'aborder la méthodologie choisie pour la réalisation de ce travail avant de présenter les résultats obtenus et de les mettre en discussion. Je formulerai enfin quelques pistes d'actions en lien avec les éléments de discussion.

PARTIE 1 : CADRE INSTITUTIONNEL DES ECOLES DE LA 2^E CHANCE

Ce travail de recherche s'inscrit dans un cadre institutionnel et social préfigurant les Ecoles de la 2^e Chance et qu'il convient ici de resituer. La première partie abordera l'origine du concept « Ecole de la 2^e Chance » qui émerge des politiques menées par l'Union Européenne dans les domaines de l'éducation et de la formation dans les années 1990. Puis, la deuxième partie décrira dans quel conditions le dispositif s'est développé et s'est institutionnalisé en France, avec le soutien de l'Etat et des collectivités territoriales. Enfin, la troisième partie s'attachera à la présenter le terrain de cette étude à savoir l'Ecole de la 2^e Chance de Lorraine et plus spécifiquement le site de Nancy.

1. LES ORIGINES DU CONCEPT D'« ECOLE DE LA 2^E CHANCE »

1.1. Le chômage des jeunes en Europe et en France

Les jeunes (15-24 ans, hors étudiants) les plus touchés par le chômage sont aussi les moins qualifiés. Nombreux à sortir de l'enseignement secondaire sans diplôme, ces jeunes connaissent peu d'opportunités de reprendre des études, de prétendre à une qualification professionnelle ou de trouver un emploi. En France, le taux de chômage des jeunes non-diplômés est en effet presque trois fois plus élevé que celui des jeunes possédant un diplôme supérieur à bac+2 (17 % vs 6 %) ¹.

Parmi les catégories particulièrement touchées, les jeunes femmes sont plus souvent déscolarisées précocement et mettent davantage de temps à trouver un premier emploi durable.

¹ <http://www.fse.gouv.fr/dossiers-thematiques/europe-et-emploi-faire-le-pari-des-jeunes-adultes-cest-possible>

Les jeunes immigrés ou nés de parents immigrés ont globalement un niveau d'études moins élevé : près d'un quart sont sans diplôme à la fin de leur scolarité (contre 13 % pour les jeunes descendants d'immigrés et 7 % pour les jeunes non issus de l'immigration). Les discriminations à l'embauche accentuent cette difficulté à s'insérer dans le marché de l'emploi.

Pour toutes ces raisons, l'Europe et ses Etats membres ont fait de la lutte contre le chômage des jeunes une préoccupation majeure. L'enjeu est clairement identifié par la Commission européenne et le Conseil européen : prendre en compte les disparités importantes entre les pays pour apporter des réponses adaptées tout en proposant une initiative identifiable par les citoyens.

La France se situe dans la moyenne haute des Etats connaissant un taux de chômage élevé chez les jeunes : plus d'un jeune de moins de 25 ans sur quatre (25,8 %) était sans emploi en octobre 2016. Une tendance baissière est observée depuis le début de l'année 2016 et, en proportion, ce sont les jeunes de moins de 25 ans qui profitent le plus de la baisse du chômage de catégorie A. Leur nombre recule ainsi de 9,5 % sur un an.

Comparativement, avec 7,7 % de chômeurs parmi les jeunes, l'Allemagne fait figure de bonne élève. Inversement, la Grèce et l'Espagne connaissent les taux les plus élevés : respectivement 52,4 % et 53,3 %. D'autres pays, comme le Danemark, l'Estonie, les Pays-Bas, Malte, l'Autriche, la République Tchèque etc., affichent des taux de chômage inférieurs ou proches de 15 %^{1,2}

Ces différences s'expliquent essentiellement par des différences législatives et culturelles. Dans certains pays, la législation est moins contraignante pour les employeurs et l'existence ainsi que la promotion de dispositifs d'apprentissage et d'alternance peuvent être des facteurs positifs d'accès à l'emploi, permettant de développer compétences et savoir-faire.

² Source : Eurostat – 2020

1.2. La question du « décrochage scolaire »

Le décrochage scolaire semble être devenu un des principaux problèmes auxquels sont confrontés les systèmes éducatifs de nombreux pays. Sous les termes des « sorties précoces du système éducatif » ou de l'« abandon scolaire », il constitue un défi essentiel notamment pour les pays membres de l'Union Européenne.

Depuis la fin des années 2000, l'expression « décrochage scolaire » s'est imposée en France et s'est retrouvée dans les textes des politiques éducatives traitant de parcours scolaires « problématiques »³ (Bernard, 2019). La définition institutionnelle des sorties prématurées du système éducatif, est inscrite désormais dans le Code de l'éducation. L'article L. 313-7 (loi 2009-1437 du 24 novembre 2009-article 36) les désigne comme des « anciens élèves ou apprentis qui ne sont plus inscrits dans un cycle de formation et qui n'ont pas atteint un niveau de qualification fixé par voie réglementaire ». Le décret n° 2010-1781 du 31 décembre 2010 fixe ce niveau de qualification.

Il correspond à l'obtention :

- soit du baccalauréat général
- soit d'un diplôme à finalité professionnelle enregistré au répertoire national des certifications professionnelles et classé aux niveaux V ou IV de la nomenclature interministérielle des niveaux de formation ».

Selon P-Y. BERNARD, le traitement du décrochage scolaire par l'E2C vise une action réparatrice : *« il s'agit de prendre acte du divorce entre le jeune et l'école, et de l'orienter le plus vite possible vers la vie active [...] Les écoles de la deuxième chance, fondées sur la construction de projet à partir d'expériences de stages en situation de travail, sont également un exemple de ce type de mesure. Elles rejoignent l'ensemble des actions entreprises pour les jeunes non qualifiés, leur permettant d'accéder à l'emploi et à la qualification, actions souvent regroupées sous l'appellation de politique d'insertion. »*

1.3. Les politiques publiques en matière d'insertion professionnelle des jeunes

La notion d'insertion professionnelle est apparue au début des années 1970 au moment où s'amorçaient des transformations importantes sur le marché du travail, avec la lente montée du chômage. Dans la même lignée, l'insertion des jeunes est devenue une préoccupation majeure des politiques publiques en France depuis les années 80⁴, sur fond de chômage et de crise structurelle où la formation ne menait plus forcément à un emploi. La crise ne fait qu'amplifier un phénomène installé de façon quasi structurelle : depuis trente ans, le chômage des jeunes en France n'est jamais descendu au-dessous de 15 % et il a régulièrement franchi les 20 %. C'est dans ce contexte que les politiques européennes se sont largement préoccupé de cette question⁵.

Selon les derniers chiffres du ministère du Travail, la France compte près de 100 000 jeunes décrocheurs de 16 à 25 ans qui ne sont ni en emploi, ni en études, ni en formation.⁶

Le taux de chômage des jeunes en Europe s'élève à 17,1% contre 15% avant la crise. En France, il est de 19%. Selon les données d'Eurostat, 10% des 15-24 ans en Europe sont des décrocheurs, et 12,5% des 15-29 ans. En France, le taux est de 13% des 15-29 ans.

De même, les difficultés rencontrées par les jeunes (compétences de base, mobilité, santé, logement, maîtrise du numérique...) ne favorisent pas leur insertion professionnelle.

Le risque de pauvreté des jeunes de 15-29 ans s'élève à 20,5% contre 16,8% pour l'ensemble de la population⁷. Plus que jamais, l'accompagnement et la formation des jeunes en situation de décrochage scolaire est essentielle pour lutter contre l'exclusion sociale. C'est dans ce contexte que les dispositifs de 2^e chance apparaissent comme une

⁴ Source : CEREQ (2020) : 20 ans d'insertion professionnelle des jeunes : Entre permanences et évolutions

⁵ Source : Fonds Social Européen, 2018

⁶ ⁶ Source : www.reseau-e2c.fr

⁷ Source : Eurostat – Juillet 2020

solution pour vaincre le chômage des jeunes. Naissance, essaimage et institutionnalisation des Ecoles de la 2^e Chance en France

1.4. L'émergence des dispositifs de deuxième chance

La notion de deuxième chance apparaît pour la première fois dans le « Livre Blanc sur l'éducation et la formation »⁸ présenté au sommet des chefs d'état en 1995 par Edith Cresson, alors Commissaire Européenne et fixe comme objectif de « lutter contre l'exclusion », comme rempart aux décrochage scolaire. L'observation des résultats, en particulier, les difficultés de réinsertion sociale des jeunes et adultes concernés ont conduit la commission européenne à proposer de s'appuyer sur les expériences menées par certains Etats membres pour lutter contre l'exclusion et développer le sentiment d'appartenance, parmi lesquelles figurent les écoles de la deuxième chance. L'ambition consiste donc à « *favoriser des dispositifs de deuxième chance [en vue de palier les] difficultés de réinsertion sociales des jeunes et adultes concernés* » (p.23).

Le projet de bâtir des Écoles de la 2^e Chance était inscrit parmi les cinq objectifs transversaux identifiés par le Livre Blanc : “Lutter contre l'exclusion”.

Un des objectifs « lutter contre le décrochage scolaire et accompagner les jeunes sans diplôme et sans qualification » est ainsi décliné dans le Livre Blanc selon trois grands principes sur lesquels les Écoles de la 2^e Chance fondent leur fonctionnement :

- Faire plus pour tenir compte de leur situation sociale et de leur sentiment d'exclusion
- Associer dès le départ les entreprises à l'effort de formation, en particulier de formation professionnelle
- Utiliser des pédagogies actives facilitant la mise en action plutôt que l'apprentissage passif

⁸ Livre Blanc sur l'éducation et la formation – Commission Européenne (1995)
https://europa.eu/documents/comm/white_papers/pdf/com95_590_fr.pdf

1.5. Les origines du concept E2C

C'est dans cette lignée que sont apparues les premières Ecoles de la 2^e Chance en 1997 et ont marqué le pas des premiers dispositifs dits de « deuxième » chance, en réponse à ce que l'école de la « première chance » n'aurait pas réussi à mener. Les jeunes visés principalement dans ces dispositifs sont donc ceux qui sont « sans diplôme, sans qualification, sans emploi » comme l'indique l'acronyme européen des NEETS⁹.

Désignés par des « approches privatives » (Frétigné, 2011), comme étant « en difficultés », « éloignés de l'emploi », « sans diplôme ni qualification », les jeunes accueillis dans les E2C ont pour particularité d'être sortis sans diplôme de systèmes d'enseignement traditionnel et qui doivent faire face à des difficultés sociales et humaines marquées.¹⁰

La caractéristique forte du dispositif des Écoles de la 2^e Chance est de se concentrer sur des franges de la population particulièrement fragilisées : de jeunes adultes, sortis sans diplôme des systèmes d'enseignement classiques et qui doivent, aujourd'hui, faire face à des difficultés sociales et humaines marquées.

Dix Écoles de la 2^e Chance sont ainsi créées en Europe entre 1997 et 2000 dont la première en France, à Marseille. L'E2C de Marseille a accueilli ses premiers stagiaires en 1998.

Après la première expérience de Marseille, Mulhouse rejoint le mouvement en 2000, la Champagne-Ardenne et la Seine-Saint-Denis en 2002. Rejointes par de nouvelles structures en Essonne et en Midi-Pyrénées, ces Écoles signent aux côtés d'Édith CRESSON, Présidente de la Fondation Édith CRESSON pour les Écoles de la 2^e Chance, une « Charte des Principes Fondamentaux »¹¹ et créent l'association « Réseau des Écoles de la 2^e Chance » en 2004.

⁹ Source : Fonds Social Européen - <http://www.fse.gouv.fr/dossiers-thematiques/neet>

¹⁰ Source DARES : « La Grande écoles des décrocheurs motivés » (2014)

¹¹ Charte de principes fondamentaux des Ecoles de la 2^e Chance : <https://reseau-e2c.com/qui-sommes-nous>

1.6. Les principes fondamentaux

Dès 2004, le Réseau naissant des Ecoles de la 2^e Chance rédige une charte des principes fondamentaux ¹², qui édicte les grands principes fondateurs que chaque E2C en France s'engage à respecter. Les E2C affichent ici leur ambition d'accompagner le projet personnel et professionnel des jeunes, dans le but d'assurer l'insertion professionnelle et sociale. Travaillant en partenariat étroit avec le monde de l'entreprise, le dispositif ne délivre pas de diplômes, mais vise à accréditer des compétences. Il est nécessairement porté par des collectivités territoriales, locales et/ou consulaires et travaille en partenariat avec tout un réseau d'acteurs intervenant auprès de leur public.

L'expérimentation positive des E2C a conduit en 2006 à la publication d'un guide pour l'essaimage du dispositif.

1.7. Le réseau E2C France et l'institutionnalisation du dispositif

En 2007-2008, à la promulgation de textes législatifs et réglementaires, qui garantissent **un cadre national aux écoles**. En effet, l'article L 214 14 du Code de l'Éducation ¹³ et son décret d'application concernant les Écoles de la 2^e Chance, a témoigné de la volonté du législateur de soutenir et d'institutionnaliser le dispositif.

La loi précise que les Écoles de la 2^e Chance proposent une formation à des jeunes dépourvus de qualification professionnelle ou de diplôme¹⁴.

¹² Source : Réseau E2C France - <https://reseau-e2c.fr/wp-content/uploads/2017/04/CHARTE-DES-PRINCIPES.gif>

¹³ Loi 2007-297 du 5 mars 2007 – Décret d'application n° 2007-1756 du 13 décembre 2007

¹⁴ Article L.214-14 du Code de l'Éducation : loi n° 2007-295 du 5 mars 2007 modifié par la loi du 5 mars 2014 relative à la formation professionnelle

1.8. Le label « E2C » et le processus de labellisation

Dans le prolongement, son décret d'application fixe les conditions d'habilitation du label École de la 2^e Chance. En accord avec les Ministères chargés de l'Éducation et de l'Emploi, l'association Réseau E2C France est habilitée à décerner ce label à de nouvelles Écoles en fonction de leur conformité au cahier des charges. Le label, élevé au rang législatif, est délivré pour une durée de trois ans, renouvelable.

Pour bénéficier de l'appellation « École de la 2^e Chance », un organisme de formation doit se soumettre au processus de labellisation, détaillé dans le « Guide de labellisation » du Réseau E2C France¹⁵. Ce guide, réalisé avec AFNOR certification, prévoit notamment :

- Un cycle de labellisation d'une durée de 3 ans,
- Un audit qui évalue près de 80 critères, notamment :
 - Les partenariats noués, l'ancrage territorial
 - Les pratiques pédagogiques, basées sur un parcours individualisé et sur l'alternance pour le stagiaire
 - L'amélioration des pratiques et donc des démarches qualité
- La rédaction et la mise à jour d'un « manuel de labellisation » pour comprendre le fonctionnement de l'École, ses objectifs et ses résultats
- Un audit intermédiaire à 18 mois pour évaluer la dynamique de labellisation de l'École
- Des visites du Réseau dans les Écoles pour évaluer ou conseiller.

¹⁵ Guide de la labellisation – Ecole de la 2^e Chance

1.9. Les principes pédagogiques du dispositif

Les Écoles de la 2e Chance se distinguent par 4 piliers fondamentaux ¹⁶

- 1- Un **parcours individualisé**, hors des schémas scolaires classiques (entrées et sorties permanentes) :

Les E2C sont des « écoles » dont la pédagogie est fondée sur l'individualisation des parcours et l'apprentissage de l'autonomie. Chaque jeune a un formateur référent et évolue selon son rythme.

- 2- Des **moyens dédiés** :

Les E2C appartiennent à un dispositif institutionnel et bénéficient d'un ancrage solide dans le milieu local.

- 3- La **logique d'un parcours pédagogique complet** et unifié :

Pour ne pas reproduire les tactiques de rupture déjà ancrées dans les habitudes de ces jeunes en voie d'exclusion, les E2C offrent la capitalisation continue des compétences acquises et un accompagnement post-formation jusqu'à un an après la sortie de l'E2C.

- 4- L'**alternance** entre le monde du travail et l'École :

Au cours de leur formation, les jeunes acquièrent des compétences par l'expérience et définissent un projet professionnel dans et avec l'entreprise.

Fondées sur l'individualisation des parcours et l'apprentissage de l'autonomie, sortant ainsi des schémas scolaires classiques, les Écoles de la 2^e Chance accueillent les jeunes tels qu'ils sont : **sans qualification, sans emploi, sans autre critère que leur motivation.**

¹⁶ Source : www.reseau-e2c.fr

UNE PEDAGOGIE SUR-MESURE

Le parcours d'un stagiaire est basé sur l'individualisation, l'alternance et des moyens dédiés. Chaque stagiaire est accompagné par un référent unique tout au long de sa formation, pour l'aider à formuler et à construire son projet professionnel sans se démotiver.

Au-delà du projet professionnel, les Écoles s'appuient sur les qualités et les compétences de chaque stagiaire pour développer leur potentiel et dégager des pistes de réussite personnelle.

L'originalité des E2C est de se référer et d'assembler plusieurs méthodologies pédagogiques. Les Écoles pratiquent ainsi :

- Une pédagogie active, avec une forte ouverture à la vie de la Cité, qui amène le stagiaire à découvrir par eux-mêmes, à se déterminer en tant que citoyen
- Une pédagogie du contrat, pour le responsabiliser,
- Une pédagogie du projet pour l'entraîner à prendre conscience de ses compétences,
- Une pédagogie de la réussite qui valorise ses acquisitions et ses progrès,

DES REFERENTIELS COMMUNS ET DES PRATIQUES DIFFERENCIEES.

La finalité de l'École de la 2^e Chance est de rapprocher les jeunes de l'entreprise. L'alternance est au cœur du dispositif des Écoles et les entreprises sont étroitement associées au processus de formation. Les stages représentent en moyenne 40% du temps de formation et peuvent être d'une durée d'une à quatre semaines en fonction de l'organisation des E2C. Un parcours en E2C donne la possibilité à des jeunes d'apprendre à apprendre, avec l'ambition d'acquérir des compétences pour leur permettre d'accéder au premier niveau de qualification.

Les E2C développent des pratiques pédagogiques différentes par le biais de projets sociaux, culturels citoyens (sorties culturelles, ateliers théâtres ou encore activités sportives) et elles encouragent les stagiaires à en créer. Les E2C travaillent sur l'apprentissage de la citoyenneté et proposent par divers moyens d'amener les stagiaires à réfléchir, se positionner et s'engager.

DEVELOPPER L'AUTONOMIE ET LES COMPETENCES

Un accompagnement pédagogique auquel sont rattachés les formateurs. Les formateurs des Écoles de la 2^e Chance aident les stagiaires à acquérir de nouvelles connaissances :

- Acquisition et évaluation des compétences nécessaires à une intégration au monde des métiers
- Connaissance du monde contemporain

Un accompagnement pour la mise en relation avec les entreprises, de l'organisation et du suivi des stages vers la construction du projet professionnel du stagiaire :

- Stages en entreprises (40% du temps de parcours passé en entreprise)
- Ateliers de recherche d'emplois et simulations d'entretien d'embauche

Un accompagnement à la vie citoyenne qui recouvre une diversité d'activités et aide les stagiaires à développer leur savoir-être :

- Accompagnement à la vie pratique, sociale (logement, santé, formalités administratives...)
- Organisation de projets sociaux et culturels (voyages, sorties culturelles, ateliers théâtre, activités sportives...)

1.10. La démarche d'Approche Par Compétences

L'institutionnalisation progressive des Ecoles de la 2^e Chance a conduit le Réseau E2C à affirmer son positionnement face à son environnement sur le marché de la formation, au milieu d'une offre de plus en plus concurrentielle, notamment avec la multiplication ces dix dernières années des dispositifs en faveur des jeunes. Cette multiplication des dispositifs -parmi lesquelles la Garantie Jeune- ainsi que la volonté d'affirmer son positionnement auprès des politiques publiques, a conduit le réseau des E2C à vouloir opérer « un saut qualitatif » au niveau pédagogique.¹⁷

S'agissant à la fois de renforcer l'identité pédagogique des E2C et d'affirmer des pratiques communes aux différents sites écoles, le Réseau des Ecoles de la 2^e Chance a donc lancé en 2015 un appel à projet visant à mener une recherche-action qui durera trois ans.

Incontournable pour comprendre la démarche dans laquelle s'inscrit le réseau E2C France, l'article co-écrit par N.Lavielle Gutnik et I.Houot, intitulé « Nouveau référentiel de compétences dans les écoles de la deuxième chance : vers de nouvelles transactions » relate comment, dans une démarche de co-construction avec les équipes de formateurs et de directeurs d'E2C, les chercheurs du LISEC ¹⁸ se sont attachés à redéfinir un nouveau cadre de référence commun à toutes les écoles de ce Réseau, après 15 ans d'essaimage et de pratiques.

Le projet a ainsi reposé autour d'un double enjeu en termes de reconnaissance tant à l'interne qu'à l'externe. En effet, si le travail autour d'un sens commun a occupé une place centrale et donné à réfléchir sur les pratiques pédagogiques visant une redéfinition de compétences à développer chez les jeunes, c'est aussi parce qu'il représente un enjeu fort de visibilité et lisibilité auprès des partenaires, des entreprises, des financeurs et des politiques. Il s'agit bien ici d'affirmer une identité collective à l'E2C faisant sens à l'interne comme à l'externe.

¹⁷ www.reseau-e2c.fr

¹⁸ Laboratoire Interuniversitaire des Sciences de l'Education et de la Communication – Université de Lorraine

Ce processus a fait poser le principe d'une approche par compétences comme fer de lance des pratiques pédagogiques des écoles, dont la caractéristique principale repose sur des démarches de validation des compétences, prenant appui sur un nouveau référentiel. Inspiré de la logique de « Compétences clés »¹⁹ recommandée par l'Union européenne (Commission européenne, 2018) pour développer de nouveaux modes d'accès à la qualification et de reconnaissance des compétences à côté des diplômes et de la formation initiale, le nouveau référentiel des E2C s'appuie sur le référentiel CLÉA²⁰, permettant au stagiaire de faire certifier les compétences acquises à l'issue de son parcours de formation, dans une logique de formation tout au long la vie.

Aussi, l'analyse de l'expérience figure au cœur de la démarche APC, dont celle acquise en entreprise, grâce à laquelle les jeunes accueillis dans les E2C peuvent développer de nouvelles compétences, mais surtout être en mesure d'en prendre conscience et de les valoriser.

Le travail de recherche-action a ainsi conduit à s'intéresser de plus près aux conceptions des formateurs autour des compétences à valider à la sortie d'un parcours en l'E2C et aux représentations des besoins des stagiaires. Un autre point a consisté à questionner la notion de référentiels largement sujet à confusion tant du point de vue de ses visées que de ses usages dans les retours des formateurs, entravant jusqu'alors les pratiques pédagogiques.

Telle que redéfinie à l'issue de la recherche-action, la démarche a en effet permis de faire consensus autour d'un « référentiel de compétences E2C » qui serait davantage propice à identifier et valoriser les compétences des jeunes. Ainsi, le nouveau référentiel aura notamment permis des « enjeux de transactions normatives » (Lavielle Gutnik et Houot, 2018) tant sur la définition des visées de formation que sur les modes d'actions

¹⁹ Le référentiel Compétences Clés s'articule autour 8 domaines. Leur description formule ce qui serait une norme idéale en termes d'acquis s'apprentissage pour chaque citoyen européen, dans le cadre des cursus d'éducation initiale et de formation tout au long de la vie. <https://www.centre-inffo.fr/site-europe-international-formation/referentiels-europeens-de-competences>

²⁰ CléA est un outil au service de la formation, de l'emploi, de l'évolution professionnelle et de la compétitivité. - <https://www.certificat-clea.fr/>

pédagogiques. Ce cadre commun permet en effet de poser les compétences comme des potentialités pour les jeunes à agir dans leur environnement, selon les logiques d'autonomisation poursuivies par les E2C.

Chemin faisant, le travail relatif au Référentiel de compétences E2C ²¹se traduit également par une volonté des acteurs de s'inscrire dans des « transactions relationnelles » entre formateurs et stagiaires et entre stagiaires eux-mêmes, visant la coopération dans les approches pédagogiques. Celles-ci permettraient en effet aux stagiaires de s'engager dans un processus de reconnaissance de leurs capacités. Cette dernière dimension pose la question de la conception même que les jeunes se font de ce qu'est, pour eux, la deuxième chance et dans quelle logique ils inscrivent leur parcours, leur projet, à l'aune de la promesse sociale portée par le dispositif.

2. LES ECOLES DE LA 2^E CHANCE EN LORRAINE

2.1. Naissance et essaimage du dispositif en Lorraine

Depuis l'accueil des premiers stagiaires sur le site de Nancy en janvier 2006, l'E2C Lorraine a connu un développement soutenu. Ce développement s'inscrit notamment dans une démarche d'essaimage des sites à l'échelle du territoire régional jusqu'en 2013.

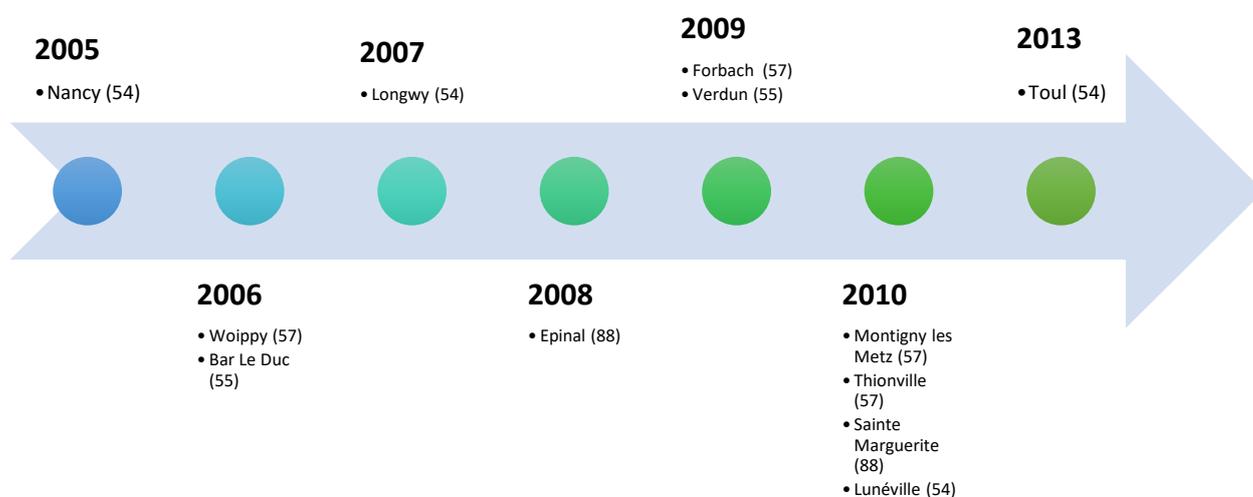
En amont des ouvertures de chaque site, l'E2C Lorraine a entrepris une démarche d'information, d'échanges et de diagnostic auprès des principaux acteurs locaux et des décideurs politiques de chaque territoire. Un travail d'analyse de chaque bassin d'emploi a notamment permis d'identifier les besoins et de définir plus particulièrement le volume de public potentiel pouvant être orienté vers le dispositif E2C.

²¹ Source :

https://epale.ec.europa.eu/sites/default/files/0131_2018_guide_pour_lusage_du_referentiel_de_compences_du_reseau_e2c.pdf

Après avoir été créée et portée par la Chambre de Commerce et d'Industrie de Meurthe et Moselle en fin 2005, l'E2C Lorraine a évolué vers une forme associative, tout en maintenant une forte proximité avec la CCI.

Les E2C en Lorraine ont donc ouvert leurs portes selon le rythme suivant :



2.2. Les partenaires institutionnels

Une des particularités de l'E2C Lorraine est son organisation partenariale multiforme : financeurs publics, institutions, entreprises, acteurs de l'Emploi (mission locale, Pôle Emploi, associations...) et structures œuvrant dans les champs de la santé, de la culture, du sport, de la citoyenneté.

Cette organisation partenariale offre un intérêt tout particulier à la formation dispensée à l'E2C : chaque acteur contribue, dans son domaine, à la réussite des stagiaires en apportant les pierres indispensables à la construction de leur avenir professionnel et personnel.

L'E2C Lorraine 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.

LES FINANCEURS

A l'initiative et grâce au soutien du Conseil Régional de Lorraine, et grâce à l'appui de l'Etat et du FSE, le dispositif s'est développé sur tout le territoire lorrain.

L'E2C Lorraine fonctionne grâce à un engagement très fort de financeurs publics qui permettent chaque année d'accueillir des jeunes Lorrains en situation de rupture scolaire :

- Le Fonds Social Européen
- La Région Grand Est
- L'Etat (Lorraine DREETS Grand Est anciennement DIRECTTE Lorraine) et CGET
- Les Départements de la Meuse et de la Moselle

2.3. Création et fonctionnement de l'association E2C Lorraine

Historiquement soutenue et portée par la CCI de Meurthe-et-Moselle depuis l'ouverture du premier site à Nancy en 2005, rattachée à l'organisme de formation CCI formation 54 et son service demandeur d'emploi, l'E2C Lorraine a évolué vers une forme associative (loi 1901) en devenant Association de Gestion de l'École de la 2e Chance de Lorraine, tout en gardant des relations privilégiées avec la CCI 54.

Ainsi, l'association de gestion de l'École de la 2e Chance de Lorraine est créée en début d'année 2013. Cette évolution répond aux préconisations européennes et favorise la pérennisation des emplois des salariés.

Sous statut associatif loi 1901 depuis le 1^{er} janvier 2013, l'association E2C Lorraine a conservé les nombreux partenariats construits depuis plus de 10 ans et a gardé une forte proximité avec la CCI 54 et le réseau consulaire lorrain. Les partenariats économiques de la CCI et les partenaires de la formation, de l'éducation, du monde associatif et les institutions locales sont les partenaires privilégiés du dispositif en Lorraine. Ces derniers sont aussi représentés au sein du conseil d'administration.

Aujourd'hui, l'E2C Lorraine compte 12 sites en fonctionnement qui accueillent environ 1200 stagiaires chaque année.

Gouvernance de l'association

Les statuts prévoient 4 organes décisionnels dont le conseil d'orientation stratégique, le conseil d'administration, le bureau et l'assemblée générale.

La présidence de l'association est assurée par le président de la Chambre de commerce et d'industrie de Meurthe et Moselle. A ce jour, François Pélissier occupe cette fonction. Selon la même logique, le directeur général de l'association est également directeur général de la CCI de Meurthe et Moselle. Un directeur délégué pilote l'ensemble du dispositif au niveau régional, en lien direct avec le Directeur Général et le Président.

2.4. Organisation de l'E2C Lorraine

PILOTAGE REGIONAL

L'E2C Lorraine est pilotée par une Direction Déléguée et une Coordination Régionale qui assurent des missions de pilotage, de suivi, de contrôle et de développement d'outils, de méthodes et de projets. Direction et coordination régionale ont un rôle central dans le fonctionnement et la circulation des informations au sein du dispositif E2C Lorraine.

La coordination régionale compte parmi ses effectifs :

- 1 animateur régional
- 1 responsable pédagogique
- 1 responsable labellisation et communication
- 1 comptable
- 1 secrétaire
- 2 chargés de relation entreprise

ORGANISATION DES SITES E2C

Sur chaque site, les équipes sont composées de la manière suivante :

Un **Responsable de Pôle** en charge de l'organisation du site et des relations extérieures au niveau local,

Un **Assistant de Formation (ayant une fonction de coordination pédagogique)** sur certains sites qui assiste le responsable de pôle sur l'organisation interne,

Une ou deux **Secrétaires** en charge de l'administration du site,

Des **Formateurs Référents** en charge de la construction du projet professionnel, des suivis en entreprise et de l'accompagnement global des stagiaires dont ils sont référents. Ils ont en charge la levée des freins à l'insertion professionnelle, en lien avec les partenaires locaux (Suivi administratif et pédagogique du parcours des jeunes dans le Système d'information Cyclise, remontées d'informations sur les entrées et sorties, sur l'assiduité et sur les difficultés des jeunes), mise en place de projets pédagogiques, validation des compétences dans APC, création d'outils

Des intervenants extérieurs : pour les matières fondamentales, pour les modules en lien avec les compétences sociales de base et de connaissance de la vie de la cité ainsi que pour les activités complémentaires.

Les intervenants en français, mathématiques disposent obligatoirement d'un niveau 6 a minima, et d'un niveau 5 pour la bureautique.

En parallèle des équipes permanentes, l'E2C Lorraine travaille avec un réseau de formateurs indépendants et d'Organismes de Formation, retenus dans le cadre de marchés de formation, pour la mise en œuvre de modules de formation relevant :

- de la remise à niveau dans les matières fondamentales ayant pour objectif l'acquisition et la validation des compétences,

- de contenus techniques ayant pour objectif de préparer les stagiaires à aborder le monde de l'entreprise,
- de contenus transverses ayant pour objectif de développer les capacités d'adaptation et de transférabilité des stagiaires.

Effectif au 31.08.2020

L'E2C Lorraine s'appuie sur une équipe de 73 permanents dédiés (63 salariés de l'Association E2C Lorraine et 10 salariés d'Organismes de Formation partenaires retenus dans le cadre d'un marché de formation) soit 73 Equivalents Temps Plein (ETP) :

Équipe d'encadrement (Direction et Responsables de Pôle) : 13 personnes (13ETP)

Équipe pédagogique (Assistants de formation, Chargés de relation entreprise, Formateurs Coordinateurs) : 46 personnes (45.5 ETP) dont 41 Formateurs Référents (41 ETP).

Équipe administrative :14 personnes (14 ETP)

2.5. Public cible et parcours proposés

L'École de la 2^e Chance de Lorraine s'adresse à :

- Jeunes âgés de 16 à moins de 26 ans sans emploi ;
- Prioritairement, les jeunes sans qualification ou de qualification de niveau 3 (anciennement niveau V) de l'Education Nationale ;
- ponctuellement des jeunes de niveau 4 non validé (anciennement niveau IV) ²²

L'âge du public cible est étendu à 30 ans, exclusivement pour le public bénéficiaire du revenu de solidarité active, sous couvert du conventionnement avec les Conseils Départementaux de la Meuse et de la Moselle, soit 10 à 20 parcours pour la Meuse et 30 parcours pour la Moselle.

²² Source : Convention régionale 2021 E2C Lorraine / Région Grand Est

Le conventionnement de l'E2C Lorraine prévoit d'accueillir le public proposé par les prescripteurs que sont :

- Les Missions Locales,
- Pôle emploi,
- Cap emploi et
- Les Conseils départementaux, dans la limite de la capacité d'accueil prévue à la présente convention
- Candidature Spontanée

Le public accueilli et formé à l'E2C Lorraine en 2018 et 2019 correspond aux critères suivants :

	2018	2019
Age moyen	20,5	19,6
Proportion Hommes / Femmes	57% / 43%	55% / 45%
Pourcentage de jeunes issus du milieu urbain	83%	85%
Pourcentages de jeunes résidant en QPV	19%	19,5%
Pourcentage de stagiaires ayant un niveau inférieur au niveau V validé	70%	76%
Pourcentage de jeunes n'ayant aucune expérience professionnelle	81%	82%
Pourcentage de stagiaires étant de nationalité française	88%	88%

2.6. L'organisation de la formation

Selon la Charte des Principes Fondamentaux, l'École de la 2e Chance est une institution qui ne délivre pas de diplôme, mais vise à accréditer des compétences.

LES CONTENUS

Le contenu de la formation à l'E2C s'oriente principalement autour de :

- **La construction du projet professionnel et personnel**
- **L'orientation et le choix de métiers**, intérêts, marché de l'emploi, offres de formation, Techniques de Recherche d'Emploi (comment rédiger son CV, sa lettre de motivation)

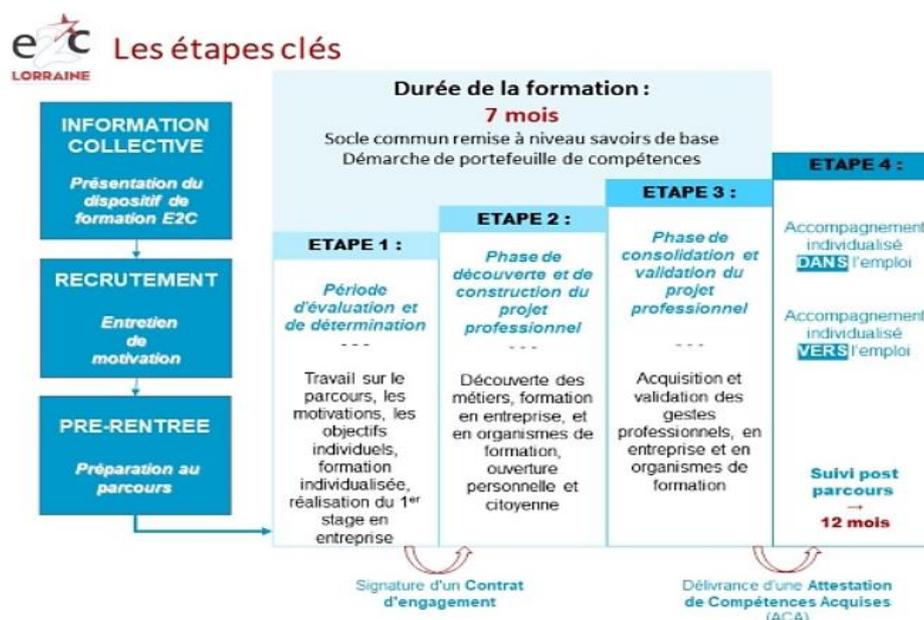
- Le **développement de savoirs fondamentaux** (Français, Mathématiques et Informatique)
- Le **développement de compétences socio-professionnelles** (communication, sport, culture, citoyenneté...)

Après un positionnement, le stagiaire travaille par modules, selon son rythme et ses besoins.

LES ETAPES-CLES

Le délai d'entrée sur le dispositif est de maximum **1 mois** (sous réserve d'un nombre suffisant de candidats pour constituer un groupe). Le stagiaire qui entre à l'E2C effectue une première période (Etape 1) pendant 6 semaines, incluant un premier stage en entreprise. Durant cette période d'observation, il devra montrer sa **motivation et sa détermination**. Sa démarche représente un engagement volontaire. Sa réussite dépend de son implication personnelle.

A l'issue de cette 1^{ère} étape, un **contrat d'engagement** est signé entre le Responsable de l'E2C, le Formateur-référent et le stagiaire. Si chacun des trois signe ce contrat, le stagiaire poursuit sa formation à l'E2C.



2.7. Les principes pédagogiques

APPROCHE PAR COMPETENCES A L'E2C LORRAINE

L'approche par compétences utilisée au sein de l'E2C, vise à identifier les compétences de chaque stagiaire, à définir les moyens de les développer et de les acquérir, de les évaluer et de les valider, pour favoriser son employabilité.

Les compétences sont répertoriées en 9 domaines.²³

L'INDIVIDUALISATION DE PARCOURS

La progression des stagiaires est individualisée : chaque stagiaire possède son « livret de suivi et de compétences ». L'accent est mis sur la progression du stagiaire tant dans le choix de son projet professionnel que dans l'acquisition de compétences.

Cette individualisation est également construite dans un groupe de 12 stagiaires maximum.

Lors de sa formation à l'E2C, le stagiaire bénéficie d'un accompagnement et d'une approche pédagogique individualisés qui lui permettent d'atteindre ses objectifs professionnels et personnels.

Pour cela, le formateur-référent accompagne le stagiaire tout au long de sa formation afin de rendre son parcours le plus profitable possible, en tenant compte de ses freins et de ses problématiques personnelles.

Tout au long de la formation, le principe du « contrat » vise à responsabiliser les stagiaires, les rendre « acteurs » de leur parcours et de leur changement.

²³ Référentiel de compétences APC : (p.37)

https://epale.ec.europa.eu/sites/default/files/0131_2018_guide_pour_lusage_du_referentiel_de_compences_du_reseau_e2c.pdf

Des temps avec les formateurs référents sont organisés tout au long du parcours. Ils permettent de valider les engagements et les objectifs de chaque stagiaire.

LA PEDAGOGIE DE PROJET

La pédagogie de projet est une pratique de pédagogie active qui permet de générer des apprentissages à travers la réalisation d'une activité concrète.

A l'E2C, le projet est travaillé en groupe (organisation d'une sortie culturelle, d'un projet sportif, par exemple).

A cette occasion, les stagiaires sont accompagnés par leurs formateurs pour réaliser eux-mêmes toutes les étapes qui permettront la réalisation du projet choisi. Il s'agit « d'apprendre en faisant », et permettre de développer les compétences.

Les projets pédagogiques favorisent le développement personnel, professionnel et citoyen.

2.8. Le fonctionnement partenarial

LES PRESCRIPTEURS

L'E2C Lorraine accueille chaque année 1200 jeunes sur toute la Lorraine et, pour ce faire, travaille en lien étroit avec les partenaires de l'emploi et de l'orientation.

Missions locales

Elles apportent un appui aux jeunes dans leur recherche d'emploi ainsi que dans leurs démarches d'accès à la formation, à la santé, au logement, aux droits, à la citoyenneté.

Le réseau des missions locales remplit ainsi une véritable mission de service public de l'insertion.

Présent sur l'ensemble de la région Lorraine, le réseau des 18 missions locales exerce une mission de service public de proximité avec, pour objectif, de permettre à tous les jeunes de 16 à 25 ans de surmonter les difficultés qui font obstacle à leur insertion professionnelle.

C'est donc tout naturellement que l'E2C travaille en lien étroit avec les Missions locales de chaque bassin. En effet, leur connaissance du public permet à l'E2C de recruter des jeunes dont le profil a été préalablement identifié par la Mission locale.

La Mission locale est le prescripteur principal de l'E2C Lorraine avec une grande majorité de jeunes qui intègrent le dispositif chaque année et qui ont été positionnés par leur conseiller.

Ce partenariat étroit permet également d'assurer un suivi régulier, y compris durant la formation à l'E2C.

Pôle Emploi

Dans le cadre du suivi des jeunes demandeurs d'emploi inscrits à Pôle Emploi, celui-ci est régulièrement amené à positionner des jeunes sur les E2C.

Autres prescripteurs

Selon les conventionnements et les partenariats locaux, le positionnement peut également être effectué par les professionnels de l'insertion et de l'orientation (Equipes Techniques d'Insertion du Conseil Départemental, CIO, Jeunes et Cité...).

LES PARTENAIRES SPECIALISTES

En fonction des besoins, les stagiaires sont orientés pour qu'un suivi spécifique et individualisé soit effectué par les services médicaux, sociaux et de prévention, en lien avec le formateur référent.

Les travailleurs sociaux et les missions locales occupent une place centrale dans l'échange, la communication et la gestion des situations problématiques. Le dispositif E2C ne peut fonctionner qu'en étroite relation avec ces partenaires incontournables.

Toutes les problématiques peuvent être prises en compte :

SANTÉ

- Centre de Médecine Préventive
- Centre Médico-Psychologique (CMP) ou Centre Médico-Pédago-Psychologique (CMPP)
- Structures de prise en charge du handicap
- Structures de prévention et de suivi des addictions
- Le Centre de Planification et d'Éducation familiale

LOGEMENT

- Les foyers de jeunes travailleurs
- Les bailleurs sociaux,
- Les structures d'accueil d'urgence

STRUCTURES PERIPHERIQUES

L'accès aux droits, l'endettement, le droit du travail, les problèmes de violence, la famille, l'égalité des Chances..., sont autant de thématiques abordées. Les stagiaires concernés sont mis en relation avec les services sociaux et associations compétents (CIDFF, Direction du Travail...).

PARTENAIRES CULTURELS ET SPORTIFS

La pédagogie de projet est au cœur du dispositif de l'E2C. Elle mobilise différents partenaires culturels et sportifs afin de favoriser l'engagement de chaque jeune. Des projets spécifiques ont lieu tout au long de l'année (participation à des manifestations sportives, découverte des lieux culturels de la ville, sorties pédagogiques autour de différents thèmes...)

Ces projets sont étroitement associés aux notions de sport, de santé, de citoyenneté, d'accès à la culture, d'ouverture au monde.

Après avoir présenté le dispositif d'École de la 2^e Chance, de ses origines à son fonctionnement aujourd'hui, la partie suivante abordera l'origine du questionnement et la problématisation qui ont guidé mon objet de travail.

PARTIE 2 : PROBLEMATIQUE

1. ORIGINE DU QUESTIONNEMENT

Un questionnement de départ...

Mon terrain d'étude, comme je l'ai précisé, se situe à l'Ecole de la 2^e Chance de Nancy. Au cours de mes premiers jours « d'immersion », j'ai eu l'occasion d'assister à plusieurs modules de formation, à des réunions et autres activités de la vie de l'E2C.

C'est à l'occasion d'une séquence d'un module intitulé « se présenter », animé par un formateur référent, que mes premières questions ont émergé.

Au cours de cette activité, il était question de répéter une présentation en vue d'une évaluation à venir dans les jours suivants. Pour la majorité des stagiaires, cette activité est jugée répétitive, fastidieuse voire inutile. Le formateur tente de trouver des réponses pour les engager à réaliser l'exercice et réexplique les objectifs. Après quelques minutes de discussion, et bien que réfractaires ou en difficulté face à l'activité, les stagiaires s'engagent malgré tout dans celle-ci, même si certains expriment ne pas en comprendre tous les tenants et aboutissants.

Cette séquence, déjà vécue ou observée de nombreuses fois par le passé, m'a cette fois-ci plus particulièrement interrogée : pour quelle(s) raison(s) les jeunes, à première vue réticents sur les activités de formation qui ne semblent pas faire sens pour eux, s'engagent malgré tout dans celles-ci ? Pour quels motifs finissent-ils par réaliser cette activité, dont la finalité pédagogique est à la fois de développer des compétences et de permettre d'en valider ? Y a-t-il un lien entre les attentes des formateurs et leur disposition à s'y conformer ? Qu'est-ce qui les motive, au fond ?

Questionnement du point de vue des enjeux professionnels

Tout d'abord, au niveau macro, les politiques publiques s'intéressent depuis de nombreuses années aux dispositifs d'insertion des publics jeunes faiblement qualifiés en ce sens qu'ils sont touchés, plus que les autres, par le risque de chômage massif et de difficultés d'insertion sociale et professionnelle.

De la première E2C ouverte à Marseille en 1997 à aujourd'hui, le Réseau des Ecoles de la 2^e Chance s'est déployé sur le territoire national comme réponse au décrochage scolaire.

Ces dernières années, les plans et mesure en matière d'emploi et de formation pour lutter contre le chômage des jeunes ont donné naissance à de nombreuses initiatives qui rendent le marché des dispositifs de 2^e chance de plus en plus concurrentiel. Il s'agit en effet pour les politiques publiques d'insertion de miser sur des dispositifs visant le **développement de compétences** favorisant l'employabilité des bénéficiaires.

Puis, au niveau méso, avec en toile de fond la menace d'une concurrence accrue et fondée sur des démarches pédagogiques empiriques, les enjeux en termes de reconnaissance pour le Réseau E2C France l'ont conduit à inscrire, dans son plan stratégique 2014 – 2017, une action visant à « opérer un saut qualitatif pédagogique », et notamment à **repenser son référentiel de compétences**.

A l'issue d'une recherche-action de trois ans, un nouveau référentiel de compétences E2C a vu le jour ainsi qu'un manuel en guidant les usages, qui a permis d'ancrer **des pratiques pédagogiques autour de l'Approche Par Compétences**.

Le nouveau modèle impulsé avec l'APC est considéré comme une nouvelle opportunité pour les E2C de penser ou repenser les activités pédagogiques proposées, permettant notamment de **valoriser les compétences** acquises par les stagiaires durant leur parcours de formation, en faisant la part belle à l'expérience comme support à la réflexivité. Un des enjeux se retrouve également dans les visées d'autonomisation et de responsabilisation des jeunes. Un autre enjeu majeur, vise à la fois les attentes des jeunes, des formateurs et des politiques publiques, à savoir permettre l'insertion via un emploi ou une formation.

Enfin, au niveau micro, la mise en place récente sur le site de l'E2C Nancy, dans le cadre du déploiement de l'approche par compétences met en exergue la question des compétences comme un enjeu central du dispositif, notamment par un **processus d'évaluation qui permet de valider des compétences** en vue de la délivrance d'une Attestation de Compétences Acquis.

Questionnements du point de vue de l'étude :

La notion de compétences est présente aujourd'hui dans tous les discours, les rapports et les documents, tant du côté des politiques publiques, des financeurs, en passant par les formateurs et les employeurs. Mais pour des jeunes inscrits à l'E2C, son usage et sa compréhension semblent déjà bien moins évidents. En effet, la question de la compétence étant très difficile à appréhender par les stagiaires, quel sens prend-elle alors pour eux ?

2. VERS UNE PROBLEMATISATION

Le concept de compétences prend aujourd'hui une place capitale et les questions autour de son usage se posent encore plus fortement qu'elles s'inscrivent dans la visée des attendus du dispositif pour l'ensemble des parties prenantes : l'insertion professionnelle à travers le retour en formation ou la sortie vers l'emploi.

Aussi, en quoi la notion de compétences, et plus encore ses usages, constitue-t-elle le gage d'une meilleure insertion ?

Dès lors, parle-t-on bien tous de la même chose lorsque nous évoquons les compétences ? De quoi parle-t-on exactement ? A quelles logiques ces discours autour des compétences réfèrent-elles ? Peut-on supposer qu'un jeune entend les mêmes références lorsqu'il doit travailler sur ses compétences ? Plus largement, quel sens cela revêt pour lui ?

Les politiques publiques et le monde de la recherche interrogent rarement les représentations, les attentes et la vision des jeunes sur les dispositifs qui leurs sont dédiés. Bien que de nombreux ouvrages et articles traitent de la question de l'engagement des

jeunes et des publics en difficultés, peu de littérature fait état de ces questions concernant plus spécifiquement les jeunes à l'E2C.

Aussi, j'ai souhaité m'attacher à chercher quel sens cela prend pour un stagiaire à l'E2C de s'engager dans des activités de formation en lien avec le développement et la validation de compétences.

Plusieurs propositions guideront mon objet de recherche :

- La première proposition repose sur un engagement qui vise la conformité **aux discours normatifs** des formateurs et de la société en général.

Les jeunes arrivent avec des discours normés, construits autour des attentes des formateurs, des employeurs ou de la société en général. « Les règles du jeu » de l'E2C les font-ils s'impliquer dans des activités même s'ils n'en perçoivent -a priori- ni le sens ni l'intérêt, comme un passage obligé ?

- La deuxième proposition repose sur les **liens entre les compétences et la notion d'employabilité**.

Bien que complexe à appréhender, le travail d'identification des compétences mené avec les jeunes durant leur parcours de formation à travers les diverses activités et modules de formation leur permet-il de supposer qu'elle favorisera leur insertion professionnelle ou améliorera leur employabilité ?

- La troisième proposition interroge les dynamiques de **construction d'identité sociale** qui peuvent opérer à l'intérieur d'un dispositif de formation de 2^e chance

Les situations de non-emploi et de relégation auxquels les jeunes sans diplômes sont particulièrement confrontés les amènent à une exclusion sociale et professionnelle. Grâce aux dynamiques à l'œuvre dans le dispositif E2C, cet espace d'insertion socio-professionnelle se joue-t-il comme un espace de construction d'une identité sociale et professionnelle en devenir, mise à mal par la situation de non-emploi ? Aussi, les activités proposées ne sont-elles que le prétexte d'une autre forme de motivation qui se joue à

travers les possibilités de construire son identité sociale, l'intérêt de développer des compétences apparaissant alors en arrière-plan ?

PARTIE 3 : CADRE THEORIQUE

1. LES POLITIQUES PUBLIQUES D'INSERTION, LE CHOMAGE DES JEUNES ET L'EMPLOYABILITE

1.1 L'insertion professionnelle des jeunes : produit d'une histoire et d'une construction sociale

Le fait de “devoir s'insérer” en essayant de trouver du travail, à la sortie de l'école ou de l'université est une notion relativement récente, en France comme ailleurs. Dans son ouvrage « La construction sociale de l'insertion professionnelle » (Dubar, 2001), Claude Dubar replace la notion dans son contexte historique et sociétal. En France, les premiers textes législatifs utilisant ce terme datent du début des années 1970 si on en croit Nicole-Drancourt et Roulleau-Berger (1995). La question de “l'insertion des jeunes” n'est devenue un problème social et un objet de politiques publiques, en France, que depuis un quart de siècle environ (Dubar, 1998).

Deux grandes ruptures ont marqué l'histoire et amené la construction de l'insertion comme un problème. La première est celle qui sépare un espace spécifique de formation (instruction et éducation) et un espace d'activité de travail (emploi et revenu) qui marque à la fois le passage de l'école au travail et dans le même temps de l'enfance à l'âge adulte. L'autre rupture, plus récente, est celle qui marque la sortie des études et l'entrée au travail sous le prisme d'un système d'enseignement et d'un système d'emploi qui ne fonctionnent plus selon une “adéquation formation-emploi”. Les employeurs ne parlent plus de “qualification” mais lui préfèrent le terme de “compétence” (impliquant une expérience professionnelle, de l'autonomie, le sens des responsabilités, etc.).

Toujours pour Dubar, la construction sociale de l'insertion professionnelle prend différents contours selon le pays dans lequel on se place : elle est le reflet de la configuration des acteurs, des règles et des normes en matière de formation, d'emploi et de rapports sociaux de travail. Chaque société relève de règles spécifiques que sont les systèmes de formation,

les entreprises et leur système d'emploi, les relations professionnelles et leur mode de régulation. Ces "cohérences sociétales" (Dubar, 2011) marquent à la fois des traditions culturelles et d'histoires spécifiques, de valeurs incarnées dans des règles et de systèmes d'acteurs construits par les modèles d'action. Les comparaisons internationales peuvent ainsi permettre de comprendre en quoi l'insertion professionnelle des jeunes n'est pas seulement un "construit historique" mais aussi ce que les chercheurs du Laboratoire d'Économie et de Sociologie du Travail (LEST) ont appelé, au début des années 1980, un "effet sociétal" (Maurice, Sellier & Silvestre 1982). Cette expression désigne une articulation spécifique, caractéristique d'une société particulière, entre trois rapports sociaux de base qui contribuent à "construire" des types d'acteurs déterminés : le rapport éducatif (comment forme-t-on la main d'œuvre dans un pays donné ?), le rapport organisationnel (comment sont organisés le travail, la coordination des activités, l'efficacité productive ?) et le rapport industriel (au sens "d'Industrial relations" c'est-à-dire de régulation et de négociation entre les partenaires sociaux).

C'est ainsi que des stratégies d'acteurs peuvent s'observer dans des dispositifs d'insertion permettant de coordonner des acteurs de l'entreprise, des intermédiaires de l'emploi, des partenaires éducatifs et des jeunes visés. Ces personnes partagent les mêmes références, les mêmes conceptions du travail et de la formation, les mêmes expériences et qui déploient des stratégies plus ou moins bien coordonnées. Du côté des jeunes, l'insertion peut prendre différentes formes selon le contexte mais on peut repérer des logiques socialement construites à travers l'expérience familiale, scolaire et relationnelle.

1.2 La construction sociale de l'employabilité

Les mutations du monde du travail que connaissent la France et plus largement l'Europe depuis quarante ans sont concomitantes d'un chômage de masse devenu structurel que les politiques publiques tentent de résorber par tous les moyens. Depuis de nombreuses années, la question de l'emploi est au centre de toutes les discussions politiques, économiques, sociales et où est apparu un glissement sémantique autour de la notion d'employabilité, c'est-à-dire la capacité d'obtenir un emploi. Dans « le piège de l'employabilité », D. Glaymann et F. Moatty évoquent cette notion récente comme réponse

au chômage au point que « *favoriser, améliorer, développer l'employabilité est devenu un des leitmotivs des politiques de l'emploi* » (Friaissse, 2018, p.7). Dans le chapitre d'ouvrage, les auteurs interrogent la notion d'employabilité en questionnant les conditions de son apparition, ses significations et ses usages actuels.

En effet, présente dans tous les discours, la notion d'employabilité paraît désormais évidente, tant elle est intégrée dans les usages courants à la fois des acteurs et des politiques de l'emploi.

Les premières notions d'employabilité sont apparues dans les années 60 et R. Ledrut la définissait comme « *l'espérance objective ou la probabilité plus ou moins élevée que peut avoir une personne à la recherche d'un emploi d'en trouver un.* » (Friaissse, 2018, p. 9)

Au fil du temps, la notion a lentement glissé vers une responsabilisation des individus qui aujourd'hui « *prend la forme d'une injonction pour qu'ils prennent en charge la construction et l'entretien de leur employabilité, présentée avant tout comme tout comme une propriété individuelle* ».

Le code du travail ²⁴ français assigne ainsi aux missions du service public de l'emploi « le développement de l'employabilité toutes les personnes -en emploi ou non- à la recherche d'un emploi, d'une formation ou d'un conseil professionnel doivent être accueillies, informées, orientées, accompagnées, et se voir « prescrire toute actions utiles pour développer leurs compétences professionnelles et améliorer leur employabilité ».

En outre, les tendances actuelles somment les individus à être « *plus que jamais capables d'adapter leurs compétences aux besoins évolutifs de l'économie, du système productif et de l'emploi* » (Friaissse, 2018, p. 11)

1.3 Le traitement social du non-emploi

Dans son ouvrage « La naissance de l'inemployable » (Ebersold, 2015), Serge Ebersold aborde la notion d'« inemployabilité » sous l'angle du problème social qui régit

²⁴ Article L.5312-1 du Code du Travail

l'intervention des dispositifs d'insertion. La question du non-emploi des publics auxquels ils s'adressent renvoie nécessairement à celui d' « employabilité », c'est-à-dire aux critères et aux règles qui conditionnent l'accès au marché de l'emploi.

Aussi, Ebersold précise que « la réorganisation du traitement social du non-emploi autour d'une perspective éducative, a joué un rôle considérable dans l'avènement de la notion « d'inemployabilité » (Ebersold, 2015, p. 102) En effet, en redéfinissant le problème social qui fonde l'absence d'emploi, les pouvoirs publics ont mis en exergue « *la distance séparant les sans-emploi d'un emploi potentiel, leur désavantage professionnel compte tenu de leur niveau de diplôme, de leur expérience professionnelle, de leur capacité à se projeter, de leurs problèmes de santé, etc* » (loc. cit.)

C'est en ciblant les décalages qui s'opèrent entre les populations et les exigences des entreprises que les pouvoirs publics, en souhaitant remédier aux phénomènes de « désadaptation » et de déstructuration sociale, ont refondé le traitement social du non-emploi autour d'une logique « réadaptative » visant à restaurer l'employabilité des publics. (Ebersold, 2015, p. 105)

C'est une des raisons pour lesquelles « les « sans-emplois » sont « apparentés à des « inadaptés », à des « handicapés », socialement et professionnellement incapables de s'adapter aux changements en cours » (Ebersold, 2015, p.116). Le manque de qualification ou d'expérience professionnelle est systématiquement renvoyé à des inaptitudes synonymes « d'inemployabilité ». Ce faisant, cela a entraîné des inégalités de chances de retour à l'emploi puisque cela a fait de leur particularité une différence que l'auteur qualifie de « coupable » alors même que les techniques d'intervention et de gestion du non-emploi ambitionnaient de fonctionner en vertu du principe de discrimination positive, dans le respect de la différence et de la particularité individuelle, visant des principes plus égalitaires.

Dans cette logique, alors même que les pédagogies à l'œuvre dans les dispositifs d'insertion sont censées s'appuyer sur les potentialités des jeunes, s'adapter à leurs rythmes et leurs besoins, le cadre institutionnel de gestion du non-emploi a contribué à fragiliser et marginaliser cette partie de la population.

Ebersold précise ainsi qu'« *apparentées à une seconde chance offerte à celles et ceux qui n'ont pas su ou pas pu saisir la première chance qui leur était proposée, les multiples formations et initiatives proposées dans le cadre des dispositifs s'en sont immanquablement trouvées dévalorisées.* » (Ebersold, 2015, p. 128)

En outre, la grille de lecture calquée sur les propriétés sociales des sans-emploi réfère souvent à leur relation à l'institution scolaire, aux échecs passés, à leur difficulté à se projeter ; cette lecture sociale admet de fait qu'il existe un écart entre les critères des publics et des règles qui font l'« employabilité ».

1.4 La responsabilité individuelle à l'épreuve des normes d'employabilité

Les dernières décennies ont mis au jour de nouvelles tendances à faire porter la responsabilité aux individus les raisons de leur situation face à l'emploi ou plus spécifiquement au chômage. Pourtant, pour de nombreux chercheurs, les caractéristiques des demandeurs d'emploi ne permettent pas, à elles seules, d'expliquer le chômage, tant la conjoncture et le contexte d'emploi sont des facteurs clés dans l'interprétation des raisons du chômage. Plus encore, alors que « *les évaluations des demandeurs d'emploi sont souvent réalisées à distance des situations de travail, « l'employabilité tend à devenir une qualité intrinsèque des personnes* » (Beauvau et Marchal, 2005, p.20) ».

Dans son ouvrage « *La Part de social en nous* », De Gaulejac explique ainsi que « *l'injonction d'être soi-même se double d'une autre injonction à l'excellence et à la responsabilité individuelle. Chaque individu devient responsable de ses échecs et de ses succès, comme si ceux-ci dépendaient exclusivement de ses qualités propres, de sa volonté et de ses comportements.* » (Gaulejac & Coquelle, 2018)

Faire porter la responsabilité individuelle aux chômeurs et aux plus éloignés de l'emploi, c'est aussi accroître la logique de « stigmatisation » largement relayée par les médias et reprise par le sens commun, ce qui « *n'est pas sans conséquence sur l'identité et l'estime de soi des demandeurs d'emploi* » (Ebersold, 2015)

Demazière soutient ainsi que les mesures sont génératrices d'effets pervers car les « *chômeurs sont dévalorisés et dévalués du fait de la primauté des jugements d'employabilité* ».

Dans l'ouvrage « Exclusion, Insertion et Formation », Cédric Frégné décrit cette question en écrivant : « *les approches privatives se reconnaissent à leur appréhension de l'espace social sous le jour du manque ou de la distinction à l'endroit d'une norme sociale dominante. [...]. Dans cette optique, elles [les personnes] sont en manque de compétences, de qualifications, de ressources, de supports, etc.* » (Frégné Cédric, 2011, p.77)

Ainsi, en matière d'emploi et d'employabilité, cette logique est devenue la norme au point que les personnes sont régulièrement désignées par le manque ou la privation. Ces désignations ne sont pas sans effet sur les personnes et ont des répercussions dans l'espace social au sens large, puisque ceux-ci contribuent nettement à la stigmatisation voire à l'exclusion des publics les plus éloignés de l'emploi.

Pour ce qui concerne la question du public jeune, Ebersold soutient l'idée que « *le rapport qu'entretiennent les jeunes accueillis à la logique de projet est donc une composante essentielle du travail d'insertion.* » En effet, identifier ce rapport permettrait selon lui de mesurer la probabilité d'insertion professionnelle, puisque la référence aux critères et aux règles du marché de l'emploi mais également celles qui régissent les impératifs institutionnels des structures d'insertion sont proches des attendus du Monde professionnel. Pour l'auteur, cette attitude révèle « *l'aptitude au positionnement professionnel et social qui conditionne les moyens à mobiliser pour construire le parcours ou mener le travail d'orientation ; il manifeste le niveau d'adhésion aux impératifs institutionnels des intéressés, leur degré d'autonomie, leur motivation, leur capacité de mobilisation et, le cas échéant, leurs réticences et leurs réserves face à l'institution* » (Ebersold, 2015)

2. Le lien entre les attentes des publics et l'engagement dans les dispositifs d'insertion : construction identitaire, capacités et développement des compétences

2.1 Socialisation et construction identitaire

Dans son ouvrage « La socialisation, construction des identités sociales et professionnelles » (Dubar, 2015), Claude Dubar explore une facette particulière de la construction des identités, à savoir le processus de socialisation professionnelle.

Rejetant les approches qui font de la construction des identités un processus purement psychologique relevant uniquement de l'individu ou un processus emprunté de normes et de valeurs, Dubar propose de concevoir l'identité comme le résultat d'un double processus d'appartenance (identité pour soi) et d'attribution (identité pour autrui) négociées et renégociées tout au cours de la vie.

Cette négociation met en jeu sa propre représentation de soi ainsi que ses divers lieux d'ancrage social, tels que les espaces professionnels et de formation.

L'identité pour autrui est le résultat de processus d'attribution d'identités par des institutions ou des acteurs en interaction avec l'individu. Dubar précise que ce processus ne peut s'analyser en dehors des systèmes d'action dans lesquels les individus sont insérés. En ce sens, la notion d'identité s'enracine profondément dans le social.

L'identité pour soi fait référence au travail d'intériorisation de traits identitaires par les individus eux-mêmes. Ce processus de choix ou de refus d'appartenance se réalise en fonction des identifications extérieures et de la trajectoire sociale de l'individu.

Pour Dubar, « Parmi les événements les plus importants pour l'identité sociale, la sortie du système scolaire et la confrontation au marché du travail constituent désormais un moment essentiel de la construction d'une identité autonome. [...] Mais c'est dans la confrontation directe avec le marché du travail que se situe sans doute aujourd'hui l'enjeu identitaire le plus important des individus de la génération de la crise. » (Dubar, 2015, p.112)

L'auteur précise que la confrontation au marché du travail est différentes selon les pays, les niveaux scolaires et les origines sociales mais que « *c'est de l'issue de cette première confrontation que vont dépendre les modalités de construction d'une identité « professionnelle » de base qui constitue non seulement une identité au travail mais aussi et surtout une projection de soi dans l'avenir, l'anticipation d'une trajectoire d'emploi et la mise en œuvre d'une logique d'apprentissage, ou mieux, de formation* » (Dubar, 2015, p.113)

Ce qui se joue aujourd'hui autour de cette construction d'identité pour soi dans l'affrontement du marché du travail ou des « systèmes d'emploi », présente, selon l'auteur, le risque d'une exclusion durable de l'emploi stable. A cet effet, Dubar précise que c'est « *pour tous les jeunes, la nécessité d'inventer des stratégies personnelles, des récits de soi (« apprendre à se vendre ») qui risque de peser lourd sur le déroulement futur de la vie professionnelle* » en ce sens qu' « *il ne s'agit donc plus seulement de choix du métier ou d'obtention de diplômes mais de construction personnelle d'une stratégie identitaire mettant en jeu l'image de soi, l'appréciation de ses capacités, la réalisation de ses désirs.* » (loc cit)

Depuis les années soixante-dix, de nombreux dispositifs destinés aux chômeurs de longue durée, aux travailleurs victimes de licenciements et dédiés à l'insertion des jeunes non diplômés ont ainsi vu le jour. Or, toujours pour Dubar, « *les populations auxquelles s'adressent ces dispositifs sont dans des situations d'exclusion relative non seulement professionnelle mais aussi scolaire et sociale [...] Leur socialisation professionnelle apparaît donc fortement problématique aussi bien du point de vue « structurel » de leur insertion dans l'emploi que du point de vue « biographique » de leur construction d'une compétence reconnue.* » (Dubar, 2015, p.172)

2.2 Les compétences à l'épreuve des enjeux d'employabilité

Dans son ouvrage « Construire les compétences individuelles et collectives » (Le Boterf, 2013), Guy Le Boterf indique qu'une des difficultés rencontrées avec le concept de compétence est celle d'être également une notion familière. Pour lui, « *le risque de*

malentendu est permanent » et précise son propos ainsi : « *Gaston Bachelard affirmait qu'un concept scientifique devait se construire contre les représentations familiales et spontanées : c'est probablement le cas pour celui de compétence* » (Le Boterf, 2013, p.16)

Pour lui, « *les compétences se réfèrent toujours à des personnes. Il n'existe pas de compétences sans individus qui les portent.* » (loc.cit)

Elles sont le fruit de « *constructions singulières, spécifiques à chacun* » qui se mettent à l'œuvre face à un impératif professionnel (réagir à un événement, atteindre un objectif, résoudre un problème, réaliser une activité...) où « *chaque sujet mettra en œuvre sa propre façon de s'y prendre* » ou – pour reprendre un terme savant des ergonomes – son propre « *schème opératoire* » » (Le Boterf, 2013, p.205)

L'auteur rappelle à cet égard qu'il n'est pas tant utile de mettre en évidence les compétences d'un individu mais de tenir compte de la notion de « savoir combinatoire ». En effet, « *le professionnel disposant d'une forte employabilité se caractérisera non seulement par le fait de posséder des « ressources » (connaissances, savoir-faire, qualités, culture, expériences professionnelles...) mais par sa capacité à les combiner pour faire face aux situations qu'il doit gérer et aux événements qu'il doit traiter.* » (Le Boterf, 2013, p.37)

Le Cadre européen de référence des compétences clés pour l'apprentissage tout au long de la vie, publié en novembre 2004, précise que « *les compétences clés devraient être transposables, et donc transférables, et donc applicables à diverses situations et contextes, et multifonctionnelles : en ce sens qu'elles puissent être utilisées pour atteindre plusieurs objectifs, résoudre des problèmes de genres divers et pour accomplir des tâches différentes* ». (Le Boterf, 2013, p.157)

Le Boterf défend l'idée que l'environnement évolutif du monde du travail et devant les pertes possibles d'emploi, l'usage possible des compétences, par exemple via un portefeuille de compétences, même s'il n'élimine pas le risque de chômage, donne la possibilité aux individus de « *mettre en avant un ensemble de compétences validées et une capacité prouvée à entrer dans des processus d'apprentissage disposera d'un avantage appréciable sur le marché du travail. Il sera en mesure d'argumenter sur son employabilité.* » (Le Boterf, 2013, p.47)

L'auteur évoque plusieurs raisons à l'intérêt actuel porté aux compétences et donne deux facteurs clés qui sont compétitivité et employabilité.

En effet, selon lui, si la compétence a longtemps été assimilée à la capacité à tenir un poste ou à une connaissance. Or aujourd'hui, le diplôme professionnel ou le fait d'avoir suivi une formation ne présage pas de la capacité à agir avec compétence tant les contextes de travail sont évolutifs de sorte qu'« être compétent, c'est de plus en plus être capable de gérer des situations complexes et instables » (Le Boterf, 2013, p.55)

Il précise ainsi que désormais, « ce qui est demandé à un sujet en situation de travail, c'est non seulement d'«avoir des compétences » mais d'« agir avec compétence ». » (Le Boterf, 2013, p.69)

2.3 L'engagement des jeunes en formation

Les modes d'engagement en formation

Si se pose le besoin de dispositif de deuxième chance, c'est que la « première chance », entendue comme le système scolaire classique, n'a pas nécessairement fonctionné. Selon Maël Loquais, les injonctions au projet touchent plus spécifiquement les publics les plus précaires et interrogent même les injonctions implicites sous tendues par le don de « deuxième chance » qu'il faudrait saisir. Cela pose le rapport à la norme au regard des attendus de la formation, et par extension, au monde du travail. La thèse de Maël Loquais publiée en 2016 et intitulée « Les modes d'engagement en contexte d'injonction au projet : le cas des jeunes des Ecoles de la Deuxième Chance » vise à interroger les modes d'engagement en formation à la lumière du sens perçu par les jeunes, sous le prisme des injonctions du dispositif. L'analyse des résultats d'entretiens menés auprès de 40 jeunes inscrits en E2C a mis en évidence les quatre grands types d'engagement dans lesquels s'inscrivent les stagiaires lorsqu'ils entrent en formation à l'E2C : émancipation, ambivalence, opposition ou retrait. Ces modes d'engagement démontrent que le dispositif produit des effets sur l'engagement des jeunes et réintroduit des inégalités sociales marquées, contraires aux ambitions du dispositif. De fait, ce sont les moins éloignés de l'emploi à qui le dispositif profite et relègue à nouveau les plus précaires d'entre eux.

A travers les entretiens menés, l'auteur s'est donc attaché à démontrer la manière dont les jeunes composent avec les normes liées à leur engagement en formation et à mettre en évidence ce qui fait sens -ou pas- pour eux. Un élément marquant, issu de son travail de thèse, et relevé dans un article publié dans la revue *Savoirs* en 2018 « Ce que s'engager en École de la deuxième chance (E2C) veut dire. Du jeune « en difficultés » au sujet capable » (Loquais, 2018) indique que « *l'activité de mise en récit en entretien constitue une situation de restitution « formatrice et transformatrice »* » et que « *dans cette perspective, la sollicitation de l'activité discursive des jeunes sur l'analyse des enjeux qui les concernent apparaît centrale et permettrait de dépasser l'écueil d'incapabilité auquel ces publics sont confrontés.* » (Houot et Tribby, 2017)

L'activité de mise en récit a ainsi permis de rendre visible le rapport des jeunes à la formation et de révéler des discours marquant par là-même un engagement.

L'engagement en formation à l'aune des « capacités »

En créant les conditions de cette expression par le biais des entretiens, les jeunes se montrent capables de mettre en récit et d'analyser les enjeux qui les concernent, en argumentant, critiquant, faisant preuve de réflexivité, de faire des liens avec leurs projets.

La notion de « capacités » (Sen, 2010) est ici convoquée en tant que possibilité réelle de choisir les modes d'action valorisés et priorisés par les sujets.

Dans un article co-écrit par M.Loquais et I.Houot « La « deuxième chance » : ce que les jeunes sont capables d'en saisir » (Loquais & Houot, 2018), l'idée défendue autour de la notion de capacité est particulièrement prégnante pour une Ecole de la 2^e Chance qui crée, par là-même, les conditions d'une deuxième chance effective pour les jeunes qu'elle accueille. Considérant le jeune comme sujet capable d'analyser un problème et de trouver des solutions pour y remédier, les auteurs invitent à (re)considérer la prise en compte de la parole des stagiaires dans les E2C pour penser de nouvelles formes de co-élaboration des dispositifs de 2^e Chance, plus proches d'un principe d'égalité des chances.

LIENS AVEC MES QUESTIONS DE RECHERCHE :

Pour rappel, trois propositions principales guident mon objet de recherche :

1. La première proposition repose sur un engagement des jeunes qui vise la conformité aux discours normatifs des formateurs et de la société en général.
2. La deuxième proposition repose sur les liens entre les compétences et la notion d'employabilité.
3. La troisième proposition interroge les dynamiques de construction d'identité sociale qui peuvent opérer à l'intérieur d'un dispositif de formation de 2^e chance

Cette première lecture des concepts qui éclairent mes questions de recherche donne à voir deux points principaux qui tournent autour de mon objet d'étude :

- Le premier rejoint la question des normes sociales qui dominent autour des questions d'insertion professionnelle et d'employabilité :

*La question de l'insertion professionnelle des jeunes en France est avant tout un construit social qui préoccupe les politiques publiques depuis un peu plus d'un quart de siècle, sur fond de crise structurelle et de chômage de masse touchant plus spécifiquement les jeunes. La notion d'employabilité, elle aussi le résultat d'une construction sociale, a vu un glissement opérer autour des questions de l'emploi vers la notion d'employabilité, laissant apparaître la **responsabilisation des individus** pour améliorer les conditions de leur **insertion sur le marché du travail**. Cette question touche toutes les franges de la population active, y compris les jeunes les plus éloignés de l'emploi, à qui il incombe la **responsabilité de développer leur employabilité**. A travers les dispositifs d'insertion, la notion d'employabilité est désormais corrélée la notion **d'inemployabilité**. Les logiques de **responsabilisations individuelles** dans une **norme sociale** dominante qui prévoit de miser sur l'employabilité des personnes peut ainsi conduire les jeunes à considérer en premier lieu cette question par leurs manques (de diplôme, d'expérience, de ressources, etc.), ce qui n'est pas sans effet sur l'estime et l'**identité** des jeunes accueillis dans les E2C.*

- La deuxième lecture renvoie aux motifs d'engagement en formation, dont les finalités peuvent à la fois procéder d'une volonté de construire une identité sociale ou du développement des compétences visant à améliorer son employabilité.

*Les **dynamiques de construction de l'identité sociale** à l'œuvre dans les espaces de formation procèdent d'un double processus d'appartenance (**identité pour soi**) et d'attribution (**identité pour autrui**) où se met en jeu sa propre représentation de soi. La sortie du système scolaire et les **premières confrontations au marché du travail** sont des moments clés dans la construction de l'identité sociale en devenir des jeunes accueillis à l'E2C. Cette confrontation n'est pas sans conséquence sur les **stratégies** des jeunes pour réussir à s'y insérer. On peut aisément deviner que cela constitue un des **motifs d'engagement** en formation, dont les formes peuvent aller de la plus engageante à la plus retirée, ce qui peut entraîner des risques d'une nouvelles formes de rupture, y compris sociale. Ici se joue un enjeu fort pour les jeunes qui souhaitent entrer dans la vie active et pourraient miser sur le **développement de compétences** afin de d'augmenter leur **employabilité**. Néanmoins, le terme de compétences est sujet à discussion et son utilisation invite à questionner ce qui se joue pour un jeune lorsqu'on parle de compétences, peut-être davantage du côté de l'agir en situation de travail. Enfin, la question des **capabilités** apparaît ici en filigrane dans la perspective de considérer le jeune dans sa capacité à discerner ce qui pose problème dans sa situation et de trouver des solutions pour y remédier.*

Après avoir présenté le cadre théorique qui s'inscrit dans mon objet de recherche, je vais désormais m'attacher à décrire la méthodologie qui guide la suite de mon étude, notamment à travers les choix de recueil de données et le protocole de ma recherche.

PARTIE 4 : METHODOLOGIE DE L'ETUDE

La réalisation de ce mémoire trouve son origine dans le cadre d'un stage à l'Ecole de la 2^e Chance de Nancy, terrain d'étude duquel je tire une grande expérience pour y avoir occupé pendant près de dix ans différents postes de formatrice-référente, coordinatrice pédagogique sur le site de Nancy puis responsable pédagogique au sein de la coordination régionale de l'E2C Lorraine. J'ai ainsi mené ce travail en prenant appui sur mes connaissances du dispositif, à la fois dans son contexte local, régional et également national. J'ai tenté de rester vigilante au fait que mes connaissances pouvaient comporter des risques de « biaiser » le caractère objectif de l'analyse.

En effet, le risque que nos expériences « préformatent notre approche du sujet » est une problématique que Van Campenhout et Quivy (2011, p 18 et 19) évoquent en raison de « nos croyances, nos préjugés, nos schémas d'explication plus ou moins conscients », ce qui m'a invitée à la plus grande prudence.

Aussi, tout au long de ce travail, j'ai cherché à mettre à distance les préjugés et les représentations qui se sont construits durant mon parcours professionnel au sein de l'E2C.

La rigueur méthodologique exigée par ce travail m'a donc conduite à construire un protocole de recherche qui incluait ces dimensions. Je présenterai ci-après les différents choix que j'ai opérés en présentant tout d'abord les étapes de recueil de données puis les modalités d'analyse des corpus.

1. METHODOLOGIE DU RECUEIL DE DONNEES

Comme expliqué précédemment, ma bonne connaissance du dispositif et du public pouvait entraîner un biais dans la construction d'un guide d'entretien. A cette étape de ma recherche, il m'a semblé utile de recueillir de l'information en n'étant pas présente dans l'échange, de manière à introduire le moins de biais possibles.

J'ai donc tout d'abord voulu éviter l'écueil d'un protocole de recherche bâti sur les représentations que je me fais du dispositif, des jeunes, des formateurs, de la manière « d'accompagner » les publics et des transformations qui peuvent y opérer.

1.1 L'observation non participante

J'ai donc opté **dans un premier temps** par une observation non participante dans le cadre d'une activité pédagogique proposée sur le même modèle à l'ensemble des stagiaires.

Cadre de l'observation :

L'observation choisie tournait autour d'une activité pédagogique intervenant en début de parcours visant à évaluer les compétences des jeunes en début de parcours de formation. Il s'agissait d'un test de positionnement visant évaluer des compétences à l'entrée en formation sur divers items et évalués à travers l'activité intitulée « se présenter », la même qui avait arrêté mon questionnement de départ.

Activité pédagogique menée en 2 temps :

- Le stagiaire se présente durant une dizaine de minutes
- Les formateurs engagent une démarche de co-évaluation avec le stagiaire où il s'agit de déterminer les paliers (1 à 4) d'appropriation des compétences

Ci-après les domaines de compétences visés dans le test de positionnements « se présenter » (en gras, le domaine évalué en lien avec la présentation observée dans le cadre de l'observation non participante) : **domaine 1 – communiquer à l'oral et à l'écrit** – domaine 2 : mobiliser les règles de calcul et le raisonnement en mathématiques

- domaine 3 : utiliser les techniques usuelles de l'information et de la communication numérique - domaine 4 : agir dans le cadre d'un collectif - domaine 5 : préparer son avenir professionnel - domaine 8 : s'ouvrir à la vie culturelle, sociale et citoyenne

Les objectifs poursuivis par l'observation non participante :

- Relever les interactions entre les parties

- Repérer, s'il y en a, les locutions ou discours de recherche de sens chez les stagiaires quant aux compétences qu'ils acquièrent
- Construire les guides d'entretiens au regard des observations menées

Cette observation non participante auprès de 3 jeunes en situations d'évaluation s'est réalisée entre le 16 et le 18 février 2021, à l'aide d'un enregistreur numérique, en ma présence, à la demande des formateurs pour justifier auprès du stagiaire la présence de l'enregistreur. J'étais alors située dans la salle, en retrait des formateurs et stagiaires pour ne pas gêner le déroulement de l'évaluation.

Cette observation a révélé trois éléments saillants :

- Le premier relève de ce qui rend difficile pour l'apprenant de comprendre les items des compétences contenus dans le référentiel, qui semble révéler un problème plus général de compréhension de l'objectif de l'évaluation.
- Les modalités de co-évaluation, conduites par les formateurs, semblent ne pas avoir suffisamment fait l'objet d'une discussion et d'éclairages sur ce qui est observé et passé au crible de l'évaluation.
- La situation de présentation orale est à la fois support et objet de l'évaluation (ici sont évaluées à la fois une présentation orale et la capacité à mobiliser des compétences de communication orale), ce qui rend difficile, pour l'apprenant, la possibilité de se situer dans une observation à distance de la situation dans le processus d'évaluation.

Ci-après 3 extraits de verbatims recueillis à l'occasion de ces observations qui illustrent le premier point et guidera la suite de mon étude.

Extrait n°1 :

Y (1^{er} formateur) : Pendant votre parcours, vous passerez au-delà et vous serez même surévaluée si il faut mais voilà, pour le moment on reste là. Alors : « traiter des information orales ou écrites », vous vous situez comment ?

P (2^e formateur) : si vous les comprenez pas, n'hésitez pas hein ! Parce que pour nous aussi, des fois, c'est un peu obscur...

Y : oui, n'hésitez pas à poser la question si c'est pas clair.

K (stagiaire) : oui c'est vrai que c'est un peu compliqué la phrase là ...

Extrait n°2 :

Z (1^{er} formateur) : *et vous savez pourquoi on fait cet exercice-là ?*

H (stagiaire) : *Euh ... Ba déjà de 1/ pour nous évaluer ... Parce que vous nous évaluez et de 2/ pour voir ...un peu ... [cherche ses mots] ... Enfin pour nous ... Voir à quel point on est à l'aise ...*

E (2^e formateur) : *Est-ce que ça va vous servir ?*

H : *Ah bah oui ! Pour ... pour l'entretien d'embauche ... Mmm, oui je pense que c'est principalement ça*

Extrait n°3 :

Z (1^{er} formateur) : *Alors ... « transmettre des informations à l'oral et à l'écrit » ?*

H (stagiaire) : *Mmmmh ... 1 !*

E (2^e formateur) : *1 ? Sachant qu'à l'intérieur, vous avez : « restituer l'essentiel d'un message oral ou écrit », « transmettre oralement une information ou une consigne avec le vocabulaire adapté » ou « transmettre une consigne une information par écrit avec un vocabulaire adapté » ... Pourquoi 1 ?*

H (stagiaire) : *[hésitation] Parce que des fois ... Si c'aurait été que l'écrit, j'aurais mis 2 mais ... parce que l'oral, je suis pas souvent ... Je me trouve pas toujours très claire des fois*

E : *Z ? [Elle s'adresse à sa collègue]*

Z : *Alors, je suis assez d'accord mais paradoxalement, c'est plutôt le contraire que je dirais ... Quand vous êtes revenue de stage, vous m'avez expliqué vos démarches sur le tableau, vous savez m'expliquer tout ça. Par contre à l'écrit, et je renvoie à votre blason ... Vous avez fait déjà 2 blasons ! Alors c'est certainement des choses identiques ... Mais vous avez encore du mal à ... Y a encore des cases qui sont vides. Ça on l'avait travaillé aussi !*

H : D'accord ...

Z : *Donc je pense que c'est plus verbalisé ... Mais quand vous savez de quoi de vous parlez, vous savez argumenter*

H : D'accord ...

Z : *donc palier 1 parce que je suis aussi d'accord avec vous mais je permute (...) paradoxalement, je vous trouve plus à l'aise à l'oral, pour échanger à l'oral que par l'écrit*

H : Mmh, d'accord

Z : *mais dans l'écrit on a aussi dans votre façon d'être aujourd'hui, hein ... Qui ne sera pas celle de demain ... Quand c'est concret, c'est plus compliqué pour vous aujourd'hui*

H : Mmmh [Pas sûr que la jeune femme comprenne]

Comme les extraits précédents le montrent, le récent contexte de mise en place d'Approche Par Compétences appelle un remaniement des contextes et pratiques

d'évaluations qui ne semblent pas complètement stabilisés dans les pratiques des formateurs. Néanmoins, là encore, je relève une volonté d'entrer dans l'activité d'évaluation alors même que le stagiaire ne semble pas bien en saisir le sens...

1.2 Le choix de l'entretien semi-directif

Dans un second temps, il s'agissait pour moi de réfléchir à la manière dont j'allais recueillir les données et comment construire mon guide d'entretien ou mener l'animation. Je voulais tout t'abord proposer un focus-groupe aux jeunes de l'E2C, sur la base d'un échantillon représentatif.

Toutefois, l'écoute et l'analyse de l'observation non-participante m'ont amenée à envisager le recueil de données sous un autre angle. Il s'agissait pour moi de poursuivre ma recherche **autour du sens que les stagiaires donnent aux activités de formation qui leur sont proposées à l'E2C, en observant de plus près les discours et représentations des compétences que les stagiaires s'en font et les manière dont ils pourraient en parler.**

En outre, il m'a semblé plus pertinent de mener des entretiens semi-directifs pour la suite de ma recherche, de manière à recueillir des données personnelles plus « authentiques » et non biaisées par le discours ou l'influence du discours des pairs que l'on peut retrouver dans les focus groupes. De plus, la recherche du sens vis-à-vis d'un parcours invite à interroger les dynamiques personnelles à l'œuvre, qu'un entretien en face à face serait plus propice à fournir.

Enfin, pour guider la suite de mon travail, j'ai choisi d'écarter le terme de « compétences », qui n'apparaîtra pas dans mon guide d'entretien pour trois raisons :

- J'ai souhaité ne pas mettre en difficulté les stagiaires sur une notion complexe à appréhender, qui aurait pu les placer en position d'inconfort pour me répondre,
- J'ai préféré ne pas orienter les discours des stagiaires autour de cette notion,
- J'ai fait le choix de ne pas en parler pour vérifier si cette notion émerge spontanément dans leur discours.

L'entretien est une des techniques qualitatives les plus fréquemment utilisées au cours d'une étude en sciences sociales. Aussi, il m'a semblé pertinent d'utiliser cette méthode dans la mesure où elle permet « d'accéder à un maximum de sincérité et de profondeur » (Van Campenhoudt et Quivy, 2011, p 170).

J'ai donc choisi d'élaborer mon guide en optant pour une conduite de type semi-directif dans la mesure où elle permet d'orienter partiellement le discours des personnes interrogées.

2.3 Le choix des personnes interrogées

Suite à l'observation non participante, mon choix de n'interroger que les stagiaires a finalement pris une autre teneur car même s'il s'agissait pour moi de m'intéresser prioritairement aux stagiaires, les relations et influences de discours, évoquées y compris dans mes propositions préalables à mon questionnement de départ, m'ont finalement amenée à considérer également le point de vue des formateurs.

En effet, les stagiaires peuvent produire des discours repris des formateurs et il s'agit pour moi de tenter de le vérifier à travers ces entretiens. D'autre part, cela m'intéresse d'observer en miroir les discours produits de part et d'autre sur les mêmes thématiques.

Ci-après l'échantillonnage envisagé pour chaque corpus :

1. **Stagiaires** – échantillon de 12 stagiaires représentatif de différentes étapes du parcours de formation (1 mois de parcours, 3 mois de parcours et 6 mois de parcours)
2. **Formateurs référents** en charge de la coordination du parcours de formation et de la construction du projet professionnel– échantillon de 3 formateurs référents, représentatif en terme d'ancienneté dans la fonction à l'E2C Nancy (1 an, 2 ans et 3 ans d'ancienneté).

2.4 L'élaboration du guide d'entretien

Mon guide d'entretien est structuré autour de **5 grandes thématiques** :

1. La notion de parcours
2. Les activités de formation et expériences réalisées à l'E2C
3. L'apprentissage réalisé à travers ces activités
4. L'accompagnement proposé par l'E2C
5. Le projet professionnel / projet de vie
6. Clôture et question sur des éléments d'ouverture

Ces thématiques se sont retrouvées dans chacun des guides d'entretiens à destination des stagiaires et des formateurs de manière à vérifier les concordances ou discordances de discours, les variations au sein d'un même corpus ou d'un corpus à l'autre, en fonction des places occupées respectivement, par l'une et l'autre partie.

Chacun des guides d'entretiens a été ensuite utilisé pour l'ensemble des personnes (corpus) afin de mettre en exergue les éventuelles variations de discours (liens ou absence de liens). Les questions étaient autant que possible formulées de manière ouverte afin de ne pas trop orienter le discours ou influencer les sondés.

Ci-après les guides d'entretiens construits pour mes deux corpus :

Ci-après le guide d'entretien à destination **des stagiaires** :

THEMES	Questions	Questions de relance
1. Parcours	Qu'est-ce qui vous a amené à venir à l'E2C ?	Qu'est-ce que vous attendez de votre formation ? Depuis vous êtes à l'E2C ?
2. Activités/Expériences	Pouvez-vous me parler de ce que vous faites à l'E2C ?	Que pensez-vous des cours / des activités que vous faites à l'E2C ? A quoi cela vous sert ?
3. Apprentissage	Qu'avez-vous appris à l'E2C que vous ne saviez pas avant de venir ?	Pouvez-vous m'expliquer ce que vous avez appris ? Est-ce que cela vous paraît facile ? difficile ?
4. Accompagnement	Est-ce que vous pouvez me parler du suivi que fait votre formateur référent avec vous ?	Cela vous semble-t-il utile/ inutile ? Pouvez-vous expliquer ?
5. Projet professionnel / projet de vie	Comment voyez-vous la suite de votre parcours ?	Quels sont vos projets, vos envies pour l'avenir ?
6. Clôture	Avez-vous des choses à ajouter ?	Y a-t-il des points que nous n'avons pas évoqués au cours de cet échange et que vous souhaitez ajouter / dire ?

Ci-après le guide d'entretien à destination **des formateurs** :

THEMES	Questions	Questions de relance
1. Parcours	Depuis quand travaillez-vous à l'E2C ?	Qu'est-ce qui vous a amené à venir travailler à l'E2C ?
2. Activités/Expériences	Pouvez-vous me parler de ce que vous faites / de votre rôle à l'E2C ?	Que pensez-vous des cours / des activités que vous menez à l'E2C ? Quel regard portez-vous les activités que vous menez-vous à l'E2C ? A quoi servent-elles selon vous ?
3. Apprentissages	Pouvez-vous me parler de vos pratiques pédagogiques ?	Pouvez-vous m'expliquer comment vous vous y prenez pour aborder les apprentissages avec les stagiaires ? Selon vous, comment on apprend ? comment un stagiaire apprend ?
4. Accompagnement	Comment accompagnez-vous les stagiaires ?	Qu'est-ce qui est important selon vous dans l'accompagnement ?
5. Projet professionnel / projet de vie	Comment vous y prenez-vous pour travailler sur le projet professionnel / le projet de vie des stagiaires ?	Que mettez-vous en œuvre pour travailler sur le projet professionnel des stagiaires ?
6. Clôture	Avez-vous des points à ajouter ?	Y a-t-il des points que nous n'avons pas évoqués au cours de cet échange et que vous souhaitez ajouter / dire ?

2.5 Le contrat de communication

Pour chacun de mes entretiens, j'ai pris soin de préciser à chaque fois :

L'objectif de ma démarche :

- Le cadre de l'échange et mon statut d'étudiante
- Le caractère universitaire de mon étude
- La thématique générale de l'entretien, en justifiant son choix auprès des stagiaires et des formateurs.

Les principes déontologiques guidant ma démarche :

- Le principe d'anonymat
- L'engagement de ne divulguer aucune information ou aucun élément de l'entretien
- L'engagement de ne porter aucun jugement sur le contenu de ce qui m'est confié
- La demande d'enregistrement de l'entretien

2.6 La conduite des entretiens

Mes entretiens ont été menés entre le 24 mars et le 16 avril 2021.

Entretiens avec les stagiaires :

Leur durée varie de 5 min à 29 minutes avec une moyenne de 18 minutes pour l'ensemble des entretiens. La durée moyenne d'entretien est globalement satisfaisante eu égard à la difficulté des publics jeunes en insertion à s'exprimer et pour certains (2 d'entre eux), une difficulté à manier la langue française qui n'est pas leur langue maternelle.

Entretiens avec les formateurs :

Leur durée varie de 18 min à 70 minutes.

Conditions de réalisation :

Ils se sont déroulés dans des conditions globalement satisfaisantes, dans un contexte de Covid avec le port du masque et une distanciation physique qui ont parfois rendu plus difficiles les échanges.

Limites du protocole de recherche :

Tout d'abord, le fait d'avoir choisi un témoignage volontaire, a pu exclure les moins « bavards » d'entre eux, qui pourtant auraient de choses à dire.

De plus, il aurait été intéressant de les réinterroger à un autre moment de leur parcours pour vérifier les éventuelles évolutions dans leurs témoignages.

Les biais ayant pu influencer la recherche :

Le premier biais se situe dans la bonne connaissance du dispositif qui a pu à la fois m'obliger à me censurer, pour éviter de produire trop de biais, et, a contrario, à être orientée par les présupposés issus de mon parcours professionnel à l'E2C.

Le deuxième biais se situe au niveau des stagiaires les plus anciens dans le parcours qui avaient « repéré » ma présence dans les lieux depuis quelques mois (leur parcours avait commencé en même temps que mon stage) et « assimilée », pour certains, à une personne de la même lignée que les formateurs, ce qui a pu entraîner des effets de biais dans leur témoignage.

2. METHODOLOGIE D'ANALYSE DES DONNEES

L'analyse des données est un moment essentiel dans le travail de recherche car elle permet de donner corps à la recherche. Pour mener ce travail, je me suis tout d'abord laissé porter par les discours des personnes interrogées pour ne pas calquer ma recherche au prisme de mon guide d'entretien. Ce travail a été particulièrement délicat à mener : d'une part, il m'a fallu mettre à distance mes représentations en raison de ma connaissance du public et du dispositif et d'autre part, en raison des discours des jeunes, qui n'arrivent pas toujours à nommer les situations avec une grande précision. Un des écueils qu'il me fallait éviter était surtout de ne pas me laisser aller au risque d'une interprétation hâtive des propos de jeunes, et de les calquer sur mes propositions de départ.

En effet, comme l'indiquent Demazière et Dubar dans leur article « Analyser les entretiens biographiques. L'exemple des récits d'insertion », il est nécessaire de s'interroger sur la méthode utilisée pour analyser les discours de jeunes ayant quitté l'école prématurément. Pour les auteurs, *« ce qui est important c'est la possibilité d'explicitier la continuité entre les mots ordinaires et les concepts abstraits, en passant par les catégories émergentes. Ainsi quand un sujet raconte son histoire (des bribes de son histoire) il construit son monde, l'organise, se l'approprie, le met en forme. [...] Comprendre ce que le sujet veut dire implique*

donc d'analyser les formes langagières qui structurent son discours et de reconstituer la logique sociale de catégorisation qui organise sa vision du monde. »

Cette méthode a largement guidé ma démarche d'analyse, présentée ci-après.

2.1 La retranscription des entretiens

Etape particulièrement importante, la transcription intégrale des entretiens m'a permis de m'imprégner des informations recueillies. Cette étape de transcription intégrale est en effet indispensable ; selon Van Campenhoudt et Quivy (2011, p 199) cela permet de ne pas « s'écarter trop vite de l'analyse des parties de l'entretiens qui seraient jugées a priori intéressantes, ce qui pourrait se révéler inexact au fil de l'analyse ».

Les premières écoutes et transcriptions m'ont surtout permis d'ajuster ma posture et ma conduite d'entretiens pour les entretiens ultérieurs afin de ne pas trop user des questions de relance et de laisser le temps aux personnes d'élaborer leurs réponses.

Phasage du travail d'analyse des données

- Relecture et réécoute
- Identification des verbatims
- Identifications des grandes thématiques et sous catégories
- Correspondances avec mon guide d'entretien et ouverture vers de nouvelles pistes
- Codage des verbatims avec un code couleur
- Identification des verbatims : mise en comparaison et recherche des variations de discours
- Liens éventuels avec les caractéristiques du public (ancienneté dans le parcours / la fonction, âge, éventuellement parcours antérieur...)

2.2 La catégorisation des entretiens

Dans la démarche d'**analyse du corpus**, il s'agissait pour moi de comprendre ce qui pouvait se jouer dans les réponses données, qui ne sont pas toutes en lien direct avec les questions

de mon guide d'entretien. Au fil des écoutes et des relectures, j'ai ainsi pu constituer un fil directeur. Puis, en m'appuyant sur les 5 entretiens les plus longs desquels ont émergé 12 catégories que j'ai regroupées en 5 grands thèmes, chacune composée de sous-catégories.

Les thèmes et sous-catégories se trouvent présentées dans le tableau ci-dessous.

	THEMES	Sous-catégorie
THEME 1	Positionnement vis-à-vis de la formation (attentes et obligations)	<i>Rémunération (source de revenus) Projet professionnel/de vie E2C = facilitateur et intermédiaire d'emploi E2C = réponse au passé</i>
THEME 2	Activités, expériences et apprentissages	<i>Matières fondamentales Modules connexes TRE Stages et alternance Evaluations & individualisation</i>
THEME 3	Utilité et intérêts	<i>En lien avec la vie professionnelle En lien avec la vie personnelle Dans son rapport au Monde</i>
THEME 4	Perception du dispositif E2C	<i>Rapport aux formateurs / accompagnement Rapport au dispositif / cadre, contraintes, exigences Rapport au lieu et aux personnes / ambiance et confiance</i>
THEME 5	Aspirations et visée d'avenir	<i>Insertion (emploi/formation) Stabilité Autonomie / émancipation</i>

Enfin, je me suis attachée à classer l'ensemble des verbatims à l'intérieur de chaque thème et de chaque sous-catégorie définis préalablement. Cela m'a permis de faire émerger les variations de discours et éventuellement de les corrélérer aux caractéristiques des personnes interrogées.

Extrait du tableau de classement des verbatims - Thème 3 « Utilité et intérêts »

Classe	Thématique	Code	Thème	Verbatim	Classe	Thème	Verbatim	Classe	Thème	Verbatim	Classe	Thème	Verbatim	Classe	Thème	Verbatim
1	Utilité et intérêts des apprentissages	U1	En lien avec la personnalité	Bah... ça me saoule d'être ici parce que du coup comme déjà, je devais être en contrat d'apprentissage et ça marche pas là. (I.24-25)	1	Utilité et intérêts des apprentissages	Bah... ça me saoule d'être ici parce que du coup comme déjà, je devais être en contrat d'apprentissage et ça marche pas là. (I.24-25)	1	Utilité et intérêts des apprentissages	Bah... ça me saoule d'être ici parce que du coup comme déjà, je devais être en contrat d'apprentissage et ça marche pas là. (I.24-25)	1	Utilité et intérêts des apprentissages	Bah... ça me saoule d'être ici parce que du coup comme déjà, je devais être en contrat d'apprentissage et ça marche pas là. (I.24-25)	1	Utilité et intérêts des apprentissages	Bah... ça me saoule d'être ici parce que du coup comme déjà, je devais être en contrat d'apprentissage et ça marche pas là. (I.24-25)
2	Utilité et intérêts des apprentissages	U2	En lien avec la personnalité	Bah... ça me saoule d'être ici parce que du coup comme déjà, je devais être en contrat d'apprentissage et ça marche pas là. (I.24-25)	2	Utilité et intérêts des apprentissages	Bah... ça me saoule d'être ici parce que du coup comme déjà, je devais être en contrat d'apprentissage et ça marche pas là. (I.24-25)	2	Utilité et intérêts des apprentissages	Bah... ça me saoule d'être ici parce que du coup comme déjà, je devais être en contrat d'apprentissage et ça marche pas là. (I.24-25)	2	Utilité et intérêts des apprentissages	Bah... ça me saoule d'être ici parce que du coup comme déjà, je devais être en contrat d'apprentissage et ça marche pas là. (I.24-25)	2	Utilité et intérêts des apprentissages	Bah... ça me saoule d'être ici parce que du coup comme déjà, je devais être en contrat d'apprentissage et ça marche pas là. (I.24-25)

G	H	I	J	K	L
Iohan E4	Dipbril E5	Hafid E6	Hannah E7	Gabriella E8	Mika E9
Ah y'a des cours y'a des fois c'est un peu... Pffff... on va dire bahant! mais après moi y a personnellement, il y a des cours, j'en ai besoin quoi pour me remettre un peu dans le bain parce que j'ai quitté l'école en 2017, donc ça fait un moment. Mais il y a des choses que j'avais pas revu depuis longtemps et qui vont peut-être me servir dans 2 ans 3 ans, et ça m'a fait du bien de bah... les maths c'est utile! enfin ça dépend quelle... quelle « matière » [discipline] de math (I.67)	Ça me saoule d'être ici parce que du coup comme déjà, je devais être en contrat d'apprentissage et ça marche pas là. (I.24-25)	J'aime bien le théâtre parce que c'est sympa. C'est sûr que pour une personne qu'est timide, c'est sûr que moi maintenant je ne le suis plus, mais une personne timide aujourd'hui... c'est sûr que moi c'est super difficile. (I.34-36)	Bah... parce que moi j'ai un peu de problème de communication et tout ça, ça me saoule parce que je suis un peu introvertie. En stage ça se remarque à chaque fois et tout, donc plus je suis dans les cours là, plus ça m'encourage à changer un peu ça. Voilà quoi... (I.33-41)	ils nous forment vraiment, pour pouvoir au mieux être dans une société, pour avoir le meilleur comportement on va dire, et euh... pour gérer le futur argent qu'on va recevoir car c'est vital que quand on est jeune, on commence à recevoir des payes et on... Moi personnellement je sais que je suis énormément dépensière! Donc apprendre à gérer son budget c'est plutôt pas mal! (I.75-78)	pour... Je pense, pour être moins timide en entretien et tout, pour s'exprimer et tout... Et, on fait du sport, parce c'est important Comment on dit... Quand on sera en entreprise pour pas perdre l'habitude. Parce que moi je l'ai vite perdu l'habitude. Parce que moi je suis arrivé ici, je savais même plus faire une multiplication, c'est bête hein mais... (I.52-54)
bah... les maths c'est utile! enfin ça dépend quelle... quelle « matière » [discipline] de math (I.67)	et du coup bah, je reprends ici mais... Y'a rien qu'on fait qui... qui est dans le domaine. Je vous jure! Du coup je me fais chier! Ça commence à me saouler ici! Ça me saoule! (I.31-33)	Pour moi, ça me sert dans ma vie de tous les jours. Les maths, je sais pas moi... Demain je vais faire des courses... Et puis je vais calculer ce que j'ai pris, ce que j'ai pas pris... Mon budget quoi par exemple. Calculer son budget (les maths) ça peut servir à ça aussi. Après, que ce soit les maths, les français... Ça nous servira toujours dans notre vie de toute façon. (I.114-117)	bah... par exemple pour moi, les maths, ça me sert assez parce que j'avais plus aucun souvenir de tout ça, surtout qu'c'est une matière, moi quand j'étais au collège, bah... quand j'étais en math, je faisais que de rêver donc voilà j'avais pas beaucoup appris, du coup là j'en ai un peu appris... Même si c'est des révisions, pour moi c'est de l'apprentissage ça même! Du coup ça me sert à ça, du coup j'ai pareil pour le français!	de tout ce qui va être, assurance, je connaissais mais je ne connaissais pas dans le détail. (I.81-82)	J'sais pas comment expliquer (I.61)
J'aime pas du tout la géométrie, par contre vous mettez les opérations machin ça c'est important parce que dans le métier où je vais faire il faut du calcul mental et tout ça... c'est important par exemple quand on fait la caisse, si la caisse elle est en panne, c'est un peu con de pas savoir calculer quoi! Comme c'est pas avec une règle qu'on va calculer la	Non pas depuis le début! au début c'était... ça va! maintenant que je trouve un apprentissage... moi je vais apprendre dans ce que je vais faire, pas dans ce que je veux pas faire, parce que y me font faire des trucs qui me servent à rien... (I.35-37)	Ça me sert encore aujourd'hui... pour que je ne le sois pas par la suite, encore. C'est à dire que ça peut me servir toute une vie quoi? Ça apprend à avoir confiance en soi, le théâtre, c'est à dire que des fois, on n'ose pas alors qu'il faut oser (I.147-149)	J'ai pas pas si ça rentre, j'ai des problèmes de concentration mais je pensais pas que c'était à ce point du coup j'ai un peu découvert que j'étais un peu... que j'étais un peu malade de ce côté-là mais... ça se travaille... ben... les maths, oui j'ai appris des choses. (I.53-61)	comment remplir par exemple un constat, gérer son budget (I.82)	Ça fait mes journées et puis on apprend des choses (I.65)
bah... les cours un peu barbant comme je vous dis, bah... c'est le français quoi. Moi j'aime pas trop français, moi tout ce qui est français... (I.70-72)	La communication là quand ils nous... quand ils nous apprennent à parler Bah... je m'en fous! théâtre pareil! Français pareil, j'sais pas y a	- mais demain, j'ai mon propre appartement par exemple... mon père ne paiera pas mon loyer, mes courses... Y'a tout bien que je me	Ah non en communication, on apprend beaucoup de choses... enfin il y a des détails qu'on nous explique en entreprise qu'on savait pas	J'ai aussi énormément dans Microsoft Office, sur l'ordinateur, comment faire un mail, comment le formuler, comment le former. (I.82-84)	Duais voilà, ça m'occupe mais en même temps on apprend des choses (I.65)

2.3 La présentation des données

La présentation des informations recueillies est organisée de manière à montrer les variations du discours. Seules les données les plus significatives et en lien direct avec la problématique formulée ont été sélectionnées et présentées dans la partie suivante.

Nota bene : dans le cadre de la réalisation de mon étude, le corpus des formateurs n'a pas pu être traité dans les temporalités imparties.

Après avoir présenté la méthodologie de ma recherche et la manière dont elle s'est déroulée sur le terrain, je m'attacherai dans la partie suivante à exposer les résultats de cette investigation. Aussi, la présentation des résultats issues de l'analyse des entretiens qui sera présentée dans la partie ci-après intégrera uniquement le corpus des stagiaires.

PARTIE 5 : PRESENTATION DES RESULTATS

La première partie de ce chapitre présente ce qui constitue les attentes des stagiaires dans le cadre de leur formation à l'École de la 2^e Chance. Il s'agira, dans une seconde partie, d'expliquer ce que recouvrent les usages des modules de formations pour les stagiaires. La troisième partie sera consacrée à la dimension d'accompagnement et processus de reconnaissance dans la formation. Enfin, la dernière partie abordera les aspirations des stagiaires, au-delà des « simples » visées d'insertion.

1. LES ATTENTES DES STAGIAIRES DANS LE CADRE DE LA FORMATION E2C : MOTIFS D'ENGAGEMENT ET SOURCES DE MOTIVATION

1.1 L'expression unanime d'une attente de trouver un emploi ou une formation

A travers l'ensemble des éléments du discours des stagiaires, les attentes vis-à-vis du dispositif s'expriment unanimement dans la volonté de trouver une solution en matière d'insertion. La totalité des stagiaires interrogés expriment en effet vouloir trouver « un emploi ou une formation ». Toutefois, bien que cette attente soit annoncée de manière unanime, il est intéressant de noter que les stagiaires l'évoquent de manière différente en fonction de l'avancée de leur projet ou de leur situation personnelle.

La variabilité des réponses démontre la capacité des stagiaires à exprimer de manière plus ou moins précise leurs attentes précises et la manière dont ils l'imaginent et la verbalisent. Il apparaît que celle-ci est souvent corrélée à leur capacité à se projeter dans un avenir incertain, en fonction de l'avancée dans leur projet personnel et professionnel, à leur moment dans le parcours.

Ainsi, pour certains stagiaires, l'évocation du projet est guidée par des attentes liées à une situation personnelle précaire où la visée d'emploi est évoquée comme l'attente prioritaire.

C'est ainsi que Sandy, jeune femme isolée, sans projet professionnel précis, hébergée en CHRS, âgée de 19 ans et mère d'un enfant de 3 mois, l'attente vis-à-vis de l'E2C est avant tout

« Ben de trouver un emploi ... ou une formation. Mais là on va plutôt partir sur un emploi pour le moment ». (E2, l.17-18)

Pour Timéo, en perte de motivation suite à une période d'inactivité assez longue, exprime ainsi espérer trouver une solution grâce à l'E2C.

« Bah, déjà accessoirement, trouver un travail [...] Me fallait quelque chose pour me relancer et... L'E2C était la meilleure solution ! » (E11, l.2-4)

Pour Djibril, jeune mineur de 16 ans, bénéficiant d'un suivi judiciaire, dans l'attente d'une réponse d'un futur employeur et déclare :

« Ben là, j'veais signer un contrat en apprentissage » (E5, l.10)

Pour d'autres, en l'absence de perspectives très sûres, l'opportunité d'emploi ou de formation sont évoqués au même plan, comme une solution possible à leur insertion :

« Soit, trouver une petite formation [...] ou essayer de trouver un travail directement » (E4, l.12-13)

« Et que au moins avec ces stages-là, que j'ai un début professionnel pour moi avoir les pistes, à quel moment ils peuvent prendre des stagiaires ou avoir un contrat : un CDD, un CDI » (E1, l. 11-13)

Derrière ces attentes, c'est davantage le caractère hypothétique qui domine, comme l'évoque Mika qui attend de *« Trouver une formation ou un emploi, on sait jamais ! » (E9, l.22)*

Ou encore Redouane, qui place indifféremment l'emploi ou la formation sur un plan identique quand il déclare :

« Après si j'ai trouvé formation avec l'E2C, c'est mieux pour moi, je partirai en formation. Oui si je trouvais un travail, c'est bien aussi » (E3, l.8-9)

Pour une partie des stagiaires, il s'agit aussi d'un temps dans leur parcours de vie, pour « se poser » et se laisser le temps de construire un projet qui tienne au long cours, la visée d'emploi apparaissant en arrière-plan. Pour eux, les attentes sont plus nuancées ou

relèvent d'autres aspects concomitants à la sortie sur un emploi ou la formation à l'issue du parcours.

Ainsi, pour Gabriella, jeune mineure habitant loin de la périphérie de Nancy, l'E2C est aussi l'occasion d'accéder à la découverte de la ville de Nancy.

« Bah apprendre, faire... ben là, je parle pour ma part l'autonomie puisque je ne connais pas Nancy : je ne suis pas de Nancy ». (E8, l.28-30)

Tandis que pour Redouane, stagiaire avec un niveau de Français Langue Etrangère, l'apprentissage du français est avant tout la possibilité d'améliorer son niveau.

« Pour trouver « mon 2e chance », par exemple employé, pour trouver formation, pour parler mieux français parce que pour moi c'est trop euh ... obligatoire ça, pour apprendre le français, tout ça. En plus ça donne nouvelle chance, nouveau projet, c'est ça ! » (E3, l.2-4)

Enfin, Hafida, en quête d'idées de métiers en raison de changement d'orientation, c'est une exploration plus approfondie du projet professionnel qui se joue pour elle ; ainsi, elle déclare attendre *« de vraiment trouver ma voie, trouver ce que moi je souhaite faire, dans ce que je veux. »*. (E6, l.3-4)

1.2 Des attentes en résonnance avec le parcours antérieur

Les stagiaires de l'Ecole de la 2^e Chance ont souvent connu des difficultés dans leur parcours antérieur, ont été confrontés à des tentatives d'insertion qui n'ont pas encore abouti ou encore à des débuts dans la vie professionnelle qui les ont amenés à changer de voie. Aussi, pour un grand nombre d'entre eux, la référence aux vécus antérieurs est souvent convoquée dans le but d'expliquer leurs choix et leurs attentes vis-à-vis du dispositif E2C.

Ainsi, pour quelques-uns d'entre eux, l'E2C est présentée comme l'occasion d'une reconversion professionnelle ou d'une réorientation en réponse à une voie qui ne leur convenait pas.

Hannah, ayant déjà fréquenté l'E2C évoque ainsi un départ hâtif sur une formation qui justifie son retour à l'E2C deux ans plus tard :

« Alors déjà il faut savoir que j'étais déjà venue [à l'E2C] en 2019, j'étais restée que un mois et demi donc euh... pas longtemps. J'étais partie sur une RAN pro vente qu'on m'avait proposé et que j'ai pas refusé du coup. Du coup je suis partie, ce qui... ce qui m'a pas beaucoup plu parce que déjà c'était un peu mal organisé » (E7, l.2-5)

Mika, déclare, pour sa part : *« Enfin je voulais changer de métier parce que je travaillais euh, enfin je travaillais en crèche en tant qu'animateur et du coup j'ai décidé de changer de... De... de métier parce que... pour différentes raisons... » (E12, l.2-4)*

Pour Louis, au contraire, l'E2C s'inscrit dans la poursuite d'un parcours de formation ou d'emploi déjà engagé par ailleurs, mais qui n'a pas encore pu se concrétiser :

« J'avais mon diplôme logistique, j'ai fait une préformation en fibre optique et euh... vu que je n'ai pas le permis et que je n'ai pas de qualification pour..., et mon frère il a dit : « Ben tu peux continuer, tu peux faire tes préqualifications à l'E2C, en fibre optique, faire des stages, gagner en expérience... » » (E1, l. 2-6)

Pour Icham, en Garantie Jeunes deux ans plus tôt, et quelques petits boulots à son actif, explique que *« Y'a 3 ans j'ai fait ça, j'ai fait des petites formations, j'ai travaillé pendant 4 mois et demi dans une société de ménage et après ...ça m'a un peu énervé et tout ça et après je suis venu ici. » (E4, l.103-104)*

A l'inverse, pour certains d'entre eux, cela s'exprime dans le souhait de rompre avec une longue période d'inactivité :

« Voilà ça faisait un moment que j'avais rien fait pendant 2 ans ... » (E1, l.2)

« Et du coup, j'suis venu à l'E2C parce que ça faisait 3 ans que je faisais rien. Ouais je faisais rien, je jouais à la Play, je regardais la télé... Après, je suis sorti dehors hein, mais du coup c'était chiant. » (E9, l.8-9)

Enfin, quelques-uns font référence aux « galères » de la recherche d'emploi et de démarches qui n'ont jamais abouti :

« En fait j'étais chez moi, en fait j'ai fait toutes les boîtes d'intérim mais en fait, ils m'ont jamais rappelé... parce que euh... comment dire, parce que j'avais fait que des stages et en plus j'avais pas le permis, du coup personne m'a appelé ». (E9, l.2-4)

« C'était pour essayer de travailler mon projet pro parce que dans des démarches, tout seul, euh... bah... certaines choses, j'y arrivais pas. Donc aller démarcher des entreprises, il y a des entreprises qui me répondaient pas, qui m'envoyaient bouler et j'en passe ! » (E4, l.2-4)

Pour d'autres, enfin, c'est l'évocation de problèmes avec leur établissement précédent qui apparaît quand Gabriella retrace sa rupture avec le système scolaire :

« Donc ça a été un peu compliqué avec la CPE, notamment, qui voilà, qui ne m'appréciait pas trop... du coup, je me suis fait, donc je me suis fait virer, vers la fin de la 2nde et du coup je me suis retrouvée sans rien... » (E8, l.6-8)

1.3 La place de la rémunération : source de revenu et de facteur de motivation

Les stagiaires interrogés expriment très majoritairement des attentes fortes sur le sujet de la rémunération qu'ils perçoivent à l'Ecole de la 2^e Chance. Les enjeux autour de la rémunération prennent une place importante car celle-ci est avant tout perçue comme une source de revenus. Cela est d'autant plus prégnant pour les personnes ayant connu d'autres formes de rémunération, comme la Garantie Jeune, des salaires issus d'emplois, en raison de situations familiales fragiles ou encore en référence à des revenus du marché parallèle.

La préoccupation autour de la rémunération prend différentes formes en fonction des situations, contextuels à la nouvelle grille de rémunération²⁵ des stagiaires de la formation professionnelle, dont la mise en application n'est pas encore entrée en vigueur au moment des entretiens.

Ainsi, pour une partie des stagiaires, la rémunération est mentionnée comme un moyen de financer un projet précis (ici le permis ou le BSR), en lien avec l'emploi visé :

« Me payer le permis » (E1, l.11)

« Même si c'est pas, bon, bon, voilà ... on va dire que c'est pas une paye comme un travail [...] on peut dire ça comment ? ça nous sert à payer la nourriture de midi, des transports, machin ... ça nous sert à mettre des sous de côté pour si on a des projets. Moi, par exemple,

²⁵<https://travail-emploi.gouv.fr/le-ministere-en-action/relance-activite/plan-1jeune-1solution/1-jeune-1-solution-mesures-jeunes/article/remuneration-des-stagiaires-de-la-formation-professionnelle>

mon projet c'est de passer mon BSR, prendre mon scooter et faire, si j'arrive pas à trouver un travail tout de suite, c'est de faire un peu d'Uber Eats quoi ! [...] » (E4, l.39-46)

Pour certains autres, la rémunération est présentée comme un motif incitatif, parallèlement aux autres motifs de recherche d'emploi, à suivre la formation E2C.

Pour Gabriella, c'est la motivation première qu'elle exprime en déclarant :

« Bah... j'attends, mais en premier lieu l'argent, parce que ben voilà on est rémunéré. » (E8, l.28)

Pour Mika, c'est suite aux conseils de sa sœur que l'idée de suivre la formation est apparue, argumentant l'intérêt de la rémunération avant même les autres finalités de l'E2C :

« Du coup elle m'a dit : « en plus ça va t'es rémunéré et tout, ça va t'occuper tes journées et pis p't-être que tu trouveras un truc ». Du coup, j'suis venu. » (E9, l.14-15)

Pour Icham, la présence de la référence à des sources de revenus connues dans d'autres contextes est citée en comparaison à la rémunération proposée à l'E2C :

« Moi j'étais à la garantie Jeune, pourtant j'avais 17 ans et je touchais 500€ » (E4, l.99)

Il ajoute, alors que sa rémunération tourne autour des 300 € là où en Garantie Jeune elle est supérieure :

« la rémunération, franchement, pour moi enfin, pour moi bah... j'ai 20 ans et des gens de mon âge ils ont pas beaucoup » (E4, l.27-29)

1.4 L'usage de l'E2C : entre facilitateur et intermédiaire d'emploi

Si le travail autour du « projet professionnel » à visée d'emploi et de formation est une donnée très présente dans les discours des stagiaires, l'utilité de l'E2C l'est tout autant dans la dimension facilitatrice que les stagiaires lui prêtent et dont ils pourraient en faire usage pour faciliter leur insertion. Ainsi, plusieurs d'entre eux font référence aux possibilités qu'offre l'E2C pour faciliter leurs démarches de recherche de stage et d'emploi.

Les stagiaires sont conscients de l'intérêt d'avoir un CV bien fourni et la possibilité de le « remplir » grâce aux stages réalisés dans le cadre de leur formation apparaît comme un motif incitatif à leur venue à l'E2C.

C'est principalement sous le prisme du rapport à l'entreprise, de l'expérience accumulée pour nourrir le CV, que cela est évoqué :

« C'est pour faire mes stages, pour que je gagne au moins en expérience. Mon CV est...plus gros c'est, mieux c'est ! » (E1, l. 10-11)

« ...ça fait plus d'expérience pour moi pour rentrer dans une entreprise » (E3, l.13-14)

Louis, avec un projet dans la fibre optique, semble assez au fait des attendus des entreprises et exprime sans ambiguïté le rôle d'intermédiaire d'emploi qu'il perçoit à travers l'E2C, et l'usage qu'il pourrait faire des partenariats noués par la structure avec les entreprises, pouvant concourir à sa démarche d'insertion.

« Avec l'E2C, c'est beaucoup plus simple parce qu'ils ont des contacts, ils ont des partenariats, avec des entreprises qui facilitent l'accès pour faire des stages et puis voilà ... » (E1, l. 16-17)

Pour Redouane, dont les difficultés de communication en français sont un frein, c'est davantage le « support » de formation qu'apporte l'E2C qui se joue au regard des possibilités d'insertion qu'il offre :

« Après la formation, bah ... je pense trouver un travail facile [plus facilement] parce que j'ai fait maintenant plus de stage, plus d'expérience, tout ça ...Peut-être qu'il me prend (un employeur potentiel). Sans le stage, sans formation, t'as personne qui prend toi ». (E3, l.8-11)

Pour Paul et Icham, les enjeux d'insertion semblent moins « urgents » et l'E2C est perçue pour faciliter l'exploration du monde du travail et permettre la découverte, à l'aide d'un cadre structuré et propice :

« J'me doutais que j'allais trouver quelque chose grâce à l'E2C, donc j'me suis dit : "pourquoi pas se lancer ?" Et puis en plus c'est une bonne manière de découvrir, de pouvoir faire des stages... donc c'est surtout ça qui m'avait donné envie quoi ». (E12, l.16-18)

« C'était pour essayer de travailler mon projet pro parce que dans des démarches, tout seul, euh... [...] Donc aller démarcher des entreprises, il y a des entreprises qui me répondaient pas [...] Du coup je voulais juste remettre un peu d'ordre dans ma vie quoi, tout simplement ! » (E4, l.2-6)

1.5 L'adaptation aux exigences de la formation

Une partie des stagiaires expriment des difficultés liées aux exigences et cadre de la formation, tel que le dispositif est conçu. Ainsi, nombreux sont ceux qui soulignent les difficultés de s'accommoder au cadre imposé, notamment au regard du rythme et de la cadence de la formation.

Un certain nombre d'entre eux expriment une difficulté à s'adapter à des horaires exigeants, en rupture avec leur rythme précédent, comme pour Timéo qui était en inactivité depuis plusieurs années.

« faut s'habituer parce que moi, ça faisait 3 ans que je faisais rien et du coup au début, c'était dur [...] D'arriver à l'heure, arriver à 9h, rester assis, écouter, écrire... ouah ! C'était trop dur ! (E10, l.43-46)

Pour Icham, ce sont plus spécifiquement les horaires à suivre qui sont d'autant plus difficiles à accepter que les cours proposés ne seraient pas, selon lui, toujours suffisamment engageants et motivants :

« Parce que c'est trop long ! Et puis sur une matinée, sur un truc comme ça, on met pas 2h par exemple on a fait ça de 9 h jusqu'à 12 h 30, je trouve ça un peu dommage ! Surtout si on se lève et que c'est pour faire ça bah... autant rester chez soi quoi. Bon, dans certaines matières, sinon il y a des matières je suis content de me lever du coup ! » (E4, l.79-82)

Ce sont les cadences de recherche de stages, et plus largement, le rythme d'alternance auxquels les stagiaires ont du mal à s'astreindre. C'est ainsi que Gabriella évoque des attentes grandissantes au fil du temps et qui rend difficile le suivi de sa formation :

« Du coup l'étau se resserre des fois trop et du coup ça rend le parcours trop compliqué. [...] au début [...] si on n'avait pas tel stage, c'était pas grave. Et là, [à son moment dans le parcours] c'est beaucoup trop carré ». (E8, l.212-215)

« J'ai l'impression qu'il y'a pas trop de compréhension, c'est trop [elle mime des lignes verticales avec ses mains] "tac, tac, tac, tac...." » (E8, l.226-227)

Enfin, certains évoquent la rigidité du cadre de la formation notamment en raison d'un calendrier d'alternance à suivre, commun à tous les membres du groupe, qui les contraint à trouver un stage qui n'est pas en lien direct avec leur projet ou leurs souhaits. Hannah déplore cette pratique et l'exprime ainsi :

« Ce que je pourrais reprocher à l'école de la 2e chance c'est que quand on trouve pas de stage qui correspondent à nos... à notre projet à nous, c'est de nous faire faire des stages et on va dans des entreprises, on veut pas du tout travailler et que ça se passe mal. Ben... je trouve ça dommage donc de trouver une autre alternative plutôt que de trouver des stages qui nous plaisent pas. » (E7, l.102-106)

« Oui voilà c'est ça, bah... dans les périodes de stage en tout cas, parce que on a un calendrier [...] En fait on doit trouver un stage à ce moment-là et du coup on est obligé de chercher dans d'autres domaines, par exemple tu vas faire un stage à Carrefour alors que de base, tu veux travailler dans une bibliothèque, enfin c'est ça que ... (E7, l.113-116)

2. DES MODULES DE FORMATION AUX USAGES MULTIPLES : ENTRE UTILITE PROFESSIONNELLE ET INTERET PERSONNEL

2.1 Les modules de formation et des activités présentés dans leur diversité

Les stagiaires évoquent assez spontanément l'ensemble des activités qu'ils réalisent à l'Ecole de la 2^e Chance. Si ce sont les modules de « remise à niveau » qui sont cités en premier lieu, les modules connexes tels que le théâtre, la communication ou le budget sont mentionnés plus spontanément et avec enthousiasme. Les outils de la recherche d'emploi et les stages sont plus spécialement convoqués sous l'angle du projet professionnel et en référence aux utilités que les jeunes en saisissent, tels qu'ils seront présentés dans la partie suivante. Enfin, une petite proportion de stagiaires exprime les possibilités d'individualisations qui leur sont proposées pendant leur parcours et les liens avec les évaluations.

2.1.1 Les modules de « savoir fondamentaux »

Pour la grande majorité des stagiaires, ce sont en premier lieu les matières fondamentales, à savoir : français, mathématiques ou informatique, qui sont citées. L'énumération de ces modules, majoritairement présentés en accolade, est particulièrement significative de la manière que peuvent avoir les stagiaires de se représenter des matières qui ne sont pas sans rappeler l'usage des noms qu'ils ont connu à l'école. Cet élément, laisse entrevoir également la manière dont le dispositif E2C reprend également ce bloc de compétences à

travers le triptyque « Français, Maths, informatique », organisés et nommés ainsi dans les calendriers de formation et emploi du temps.

Ainsi présentés en « bloc matières », nombreux sont les stagiaires à l'évoquer ainsi, de manière indissociée :

« Ya du français, maths, informatique, (E3, l.20)

« Bah de la remise à niveau, donc euh... math, français, un peu d'informatique » (E4, l. 15)

« On fait du français, des maths, du théâtre aussi et de la communication (...) ah oui on fait, de l'informatique aussi ! De la remise à niveau, voilà. » (E9, l.39-41)

« Bah... on a des cours de de révision donc, français, math, info. » (E7, l.35)

Un autre élément significatif se retrouve dans la référence au niveau scolaire, en rapport à la norme de l' « Ecole », au sortir de laquelle les jeunes ont acquis des savoirs académiques plus ou moins stabilisés dans les matières fondamentales. Aussi, les modules de français, de mathématiques et d'informatique font écho à une norme connue et reconnue pour son utilité. Ils sont alors présentés comme la possibilité de se « remettre à niveau » ou de mobiliser de nouveaux apprentissages :

« Bah de la remise à niveau, donc euh... math, français, un peu d'informatique » (E4, l.15)

« Parce que, je parle notamment en français où j'avais beaucoup de mal, où euh... ils abordent plus des sujets euh... enfin d'orthographe, tout ça... » (E8, l. 59-60)

« Après, j'ai réappris des choses, voilà, en informatique, je savais pas trop me servir d'un ordinateur. » (E9, l.77-78)

« Déjà, on a appris à se présenter grâce à l'informatique, à faire des textes, tout ça... on fait de la remise à niveau : français, maths... » (E11, l.10)

2.1.2 Des modules connexes de communication, d'ouverture culturelle, citoyenne et sportive

Les nombreuses références aux modules de communication, de théâtre et de gestion de budget, sport ou culture générale révèlent la diversité des activités proposées à l'E2C. Deux tendances marquées se dégagent autour de ces activités : si une large majorité de stagiaires exprime son engouement, une petite minorité expose aussi son aversion.

Théâtre et communication pour la confiance et l'expression de soi

De fréquentes références aux modules de communication ou de théâtre sont faites par les stagiaires. Pour nombre d'entre eux, et ainsi qu'Hannah l'évoque :

« on a des matières comme communication, théâtre, assez appréciées, je dirais, en tout cas, enfin, en tout cas pour moi, euh... (long silence) (E7, l.35-37) »

Ces activités sont présentées comme un moyen de découvrir et d'apprendre des techniques pour maîtriser les postures et attitudes attendues dans la société. Gabriella nous livre dans son témoignage un extrait de la gamme des compétences socio professionnelles classiquement attendues en entreprise. C'est en ces termes qu'elle exprime ainsi avoir appris :

« euh... en communication : comment paraître ... Comment paraître ... Comment avoir une bonne posture en société, sans paraître trop dominant, sans paraître trop timide. On a appris aussi à avoir le langage corporel, tout ça... » (E8, l.63-73) »

Paul ajoute également avoir intégré les techniques utiles à la recherche d'emploi, plus spécifiquement autour des attitudes et du langage corporel, qui lui permettent de mieux décoder les normes des entretiens d'embauche :

« déjà tout ce qui est la communication sur les gestes à faire, à ne pas faire tout ça... Comment se comporter face même à... pour un entretien d'embauche tout ça... Ça m'a beaucoup aidé, j'ai bien appris ça. » (E12, l.41-43) »

Pour certains stagiaires, le théâtre ou la communication leur ont davantage permis d'« apprendre à avoir confiance » ou encore de repérer des traits liés à leur personnalité :

« J'ai aussi appris sur moi-même grâce au cours de théâtre. J'ai appris au moins à quel niveau je me situe dans la communication, gérer mon stress, garder l'attention (E1, l.90-92) »

« On est aussi là pour apprendre, avoir confiance en soi. On travaille beaucoup sur ça, le théâtre, c'est pas pour rien qu'on le travaille. » (E6, l.87-88) »

Néanmoins, pour certains, comme Nathan, ces modules sont évoqués comme une difficulté, en ce qu'ils supposent de s'affranchir du regard de l'autre, quand bien même ceux-ci se déroulent dans le cadre protégé de la formation E2C.

« ce qui est difficile, c'est le théâtre, ça j'aime pas, je peux parler avec des gens et tout mais faire des scènes ça j'aime pas, j'aime pas. Le regard des gens... » (E10, l.82-84) »

Icham indique quant à lui avoir réussi à dépasser cette difficulté, malgré une forte timidité déclarée quand il évoque le module de théâtre :

« Un espèce d'atelier comme ça de théâtre, on devait se présenter, « machin » donc on a fait des ateliers d'impro et tout au début j'étais super timide et après on va dire que ça s'est un petit peu débloqué [...] et après c'était vachement bien et ça m'a libéré en fait. » (E4, l.146-149)

La gestion de budget

L'intérêt du module de gestion de budget est évoqué pour les connaissances pratiques que les stagiaires entrevoient pour leur vie personnelle. C'est ainsi que Gabriella l'évoque avec une certaine précision car elle exprime les applications concrètes qu'elle entrevoit pour la gestion de sa vie quotidienne.

« dans le budget, ce qui est intéressant aussi, c'est qu'on apprend ... On apprend aussi tout ce qui est assurance. Comment éviter le surendettement, comment assurer sa voiture, comment gérer son argent, les banques... Donc j'ai appris énormément de choses ! » (E8, l.71-73)

Le sport et la culture générale

Dans une plus faible proportion, les stagiaires interrogés évoquent le sport ou la culture générale dans les activités de l'E2C :

« Ah ouais, le sport enfin c'est pas un cours mais le sport, j'ai pas trop aimé » (E10, l.92)

« Et, on fait du sport, parce c'est important » (E9, l.52)

Tandis que pour d'autres, l'intérêt d'apprendre des aspects de l'histoire domine dans la perspective d'aborder la culture générale :

« Bah y'a des choses que je savais pas par exemple on a regardé un film donc ... on a regardé un film comment ça s'appelait déjà ? euh... [...] J'ai appris des choses, ouais par exemple que la France elle était complice d'extermination des juifs, bah... je savais pas ! » (E4, l.114-115 et l.123-124)

2.1.3 Les outils de la recherche d'emploi

Si le terme « techniques de recherche d'emploi » n'apparaît pas précisément en ces termes dans les témoignages, c'est en référence à celles-ci qu'elles sont régulièrement évoquées

pour relater les différentes activités pédagogiques autour de la réalisation de CV, de lettres de motivations, de rapport de stage, en lien avec la recherche de stage et/ou d'emploi.

Il s'agit avant tout pour les stagiaires d'acquérir des techniques, comme le démontrent les différents termes utilisés pour nommer la manière de faire un CV :

« En informatique, en ce moment on fait le CV donc on est en train de voir qu'est-ce que c'est un CV et comment on le fait. » (E2, l.24-26)

« Ouais, plutôt sur la prof de CV, sur la confection de CV, avant je me cassais pas trop la tête en faisant un CV quoi mais du coup il m'a appris plus à faire des CV, plus de lettre de motivation » (E4, l.139-140)

Les techniques sont bien identifiées par les stagiaires et l'énumération de tout l'« outillage » de CV, de lettre de motivation révèle une compréhension de l'intérêt de maîtriser ces techniques pour rechercher en emploi et, *in fine*, de décrocher un contrat :

« Bah c'est sur internet, les recherches d'emploi par exemple, et les CDD par exemple combien de temps ça a duré ... ou comment il fallait faire pour postuler au...ou faire les CV ou lettre de motivation tout ça. Tout ce qui va avec, pour avoir un emploi en fait. » (E10, l.37-39)

« Comment faire un CV, une lettre de motivation ça paraît bête mais effectivement il y a des techniques, des méthodes pour les faire... euh... » (E11, l.26-27)

2.1.4 Les stages et l'alternance

Les stages et alternances sont également cités comme des moments clés du dispositif E2C, et perçus comme une activité à part entière, intégrés au parcours de formation comme les modules de formation.

Pour plusieurs stagiaires, c'est d'abord la dimension de recherche de stage qui est présentée comme une activité prenant une part importante dans leur formation, insistant sur la nécessité de devoir trouver un stage. Ainsi, la notion d'obligation émerge dans les propos quand ils déclarent :

« Et faut trouver des stages aussi ! » (E1, l. 31-32)

« On travaille sur notre projet et ... On doit faire des stages aussi ... Moi sur le projet en fait ... (inaudible), on doit faire des stages en fait ... dans ce qu'on veut faire » (E10, l.11-12)

« Bah, on faisait des recherches sur internet... pour trouver des stages. Et des offres d'emploi aussi. Et déjà surtout, à trouver des entreprises ou faire des stages » (E10, l.30-31)

Pour Nathan, venu à l'E2C essentiellement pour l'offre de stage qu'elle permet, la réalisation de périodes en entreprise est ainsi perçue comme une activité profitable et présentée comme trop courte :

« Ouais, les stages c'était bien ! Je trouve que ça durait pas assez longtemps. » (E10, l.20)

« Oui au moins un mois parce que ça passait trop vite, parce que moi je trouve 3 semaines c'était pas assez. Ah moi j'aurais préféré ou 5 semaines, pour mieux connaître l'entreprise » (E10, l.22-23)

« Alors qu'ici [...] c'est de l'alternance c'est vraiment de l'alternance c'est à dire on fait 2 semaines ici ou 3 semaines et 3 semaines » (E4, l.209-210)

2.1.5 L'individualisation en lien avec ses besoins

Quelques stagiaires, dont la parcours de formation vient de débiter, évoquent la capacité de l'E2C à individualiser de leur parcours et voient positivement l'intérêt que cela représente pour leur formation :

« Euh, en français, ben on va apprendre le français, la grammaire, mais vraiment individuellement » (E2, l.27-28)

« J'avais des difficultés en orthographe et ... vu qu'ici on fait des remises à niveau, bah j'ai demandé : "est-ce que j'ai des cours en plus pour l'orthographe et j'en ai !... " » (E1, l. 50-52)

« Bah oui, on peut demander ce qu'on veut, quel travail ça t'aide plus, c'est ... après c'est aussi des formateurs y vont gérer selon, en fonction de vos points : ça c'est bon il est acquis, donc on va pas voir ça ». (E1, l. 53-55)

2.1.6 Des évaluations pour repérer son niveau

Un certain nombre de stagiaires évoquent les différentes évaluations qui ont lieu dans leur parcours de formation. Si celle-ci est relativement présente dans leur discours, notamment pour évoquer le début de parcours de formation, c'est notamment parce que nombre de « tests de positionnement » (évaluation à l'entrée en formation), leur permettent d'évaluer leurs compétences durant la première étape de leur formation.

Ainsi, Louis évoque ainsi des « barèmes » pour évoquer les évaluations et la manière de se repérer par rapport à des paliers d'appropriation des compétences visées :

« Bah j'ai dit barèmes parce que c'est leur point de vue de ... bah c'est pour voir le niveau. C'est un système de points. Si t'as un point c'est « je sais », j'ai répondu mais c'est faux ou juste, c'est bien. Le 2è c'est : « j'ai répondu et j'ai eu juste et j'arrive à expliquer ». J'arrive à modifier la phrase : les autres.... C'est encore plus haut mais on est toujours évalué sur le un et le 2, après une fois qu'on est évalué on peut attendre les 3 et 4 selon si on s'est amélioré ou pas. » (E1, L60-64)

Les évaluations de début de formation sont pour certains un souvenir particulièrement présent, ainsi que Gabriella l'évoque :

« ben au début, c'est hyper embêtant les débuts... le début de la formation parce que c'est évaluations, sur l'évaluation, sur évaluation... ! C'est pour examiner un peu où on est, un peu dans le ...dans... dans l'évolution du... de ce qu'on a fait. » (E8, l.55-58)

Lorsqu'elle énumère les différentes activités menées à l'E2C, notamment avec son formateur référent, cette dernière évoque la question des évaluations au même niveau que les outils appris, comme faisant partie du programme.

« Après on va être plus concentré sur les évaluations, l'enquête métier, les rapports de stage, et lettre de motivation, tout ça, le CV aussi... » (E8, l.65-67)

Sandy, quant à elle, décrit la manière dont elle perçoit un module intitulé « Se présenter », destiné à évaluer les stagiaires à l'entrée en formation sur diverses compétences et comportant une partie de présentation orale davantage orientée sur l'évaluation des compétences communicationnelles :

« Bah sinon, je sais me présenter devant un patron : je sais dire ce qui est essentiel et ce qui ne l'est pas. Parce qu'ici on a raconté un peu notre vie, y a fallu se présenter, que bon, d'avant un patron, j'avais pas lui raconter ma vie et voilà, ya juste besoin de savoir l'essentiel, et pas le reste. Donc ça, je sais faire pour l'instant. » (E2, l.62-66)

2.2 Des activités repérées pour leur utilité à visée professionnelle

2.2.1 L'intérêt des matières fondamentales pour des applications concrètes dans la vie professionnelle

Si la remise à niveau dans les matières fondamentales occupe une place importante dans le discours des stagiaires, c'est en premier lieu pour exprimer en quoi elles pourront leur être utiles dans les applications concrètes qu'ils pourront mobiliser dans le cadre de leur futur emploi.

En effet, les apprentissages visés dans les matières sont essentiellement décrits sous le prisme des attendus du métier.

C'est ainsi que Louis, ayant déjà suivi une préformation dans la fibre optique, l'évoque :

« ça me sert à... je revois les bases en mathématiques pour la fibre optique, ça me remet un peu dans le bain » (E1, I.48-49)

Ou encore Djibril, dont les attentes sont en lien avec son projet professionnel :

« Ben les maths parce que dans la plomberie, y en a un peu des maths et ça, ça me sert. » (E5, I.46)

Le fait d'avoir été déjà confronté à devoir faire appel à des connaissances insuffisamment maîtrisées pour l'exécution des tâches liées au métier choisi est également une raison essentielle pour laquelle les stagiaires évoquent l'utilité des matières fondamentales.

Pour Sandy, ayant déjà été confrontée à des difficultés de calculs lors de son CAP Pâtisserie, la remise à niveau est présentée en anticipation des tâches qu'elle aura à accomplir dans son futur emploi :

« Ben pour les métiers de plus tard, parce que, beaucoup de patrons ... Enfin je sais que ... en CAP Pâtisserie, j'étais tout le temps sur mon téléphone pour calculer s'il y avait plus de doses. Parce que j'avais appris avec une dose pour 4 personnes mais des fois en pâtisserie, il faut plus de doses et j'avais besoin de calculer. Sinon par écrit, je suis trop longue à le faire donc j'avais besoin d'une calculette dans la minute. » (E2, I.39-43)

Icham, quant à lui, précise l'intérêt qu'il voit de mobiliser des domaines précis du module de mathématiques (calcul mental plutôt que géométrie) pour son projet professionnel d'employé libre-service :

« J'aime pas du tout la géométrie, par contre vous mettez les opérations « machin » ça, c'est important parce que dans le métier où je vais faire, il faut du calcul mental et tout ça... c'est important par exemple quand on fait la caisse, si la caisse elle est en panne, c'est un peu con de pas savoir calculer quoi ! Comme c'est pas avec une règle qu'on va calculer la monnaie du client quoi, donc voilà quoi » (E4, l.68-72)

Pour une autre partie des stagiaires, le fait d'avoir interrompu leur parcours scolaire, il y a quelques années pour certains d'entre eux, les amène à exprimer avoir perdu des notions et imaginent mobiliser la remise à niveau pour revoir les bases et réactiver leurs apprentissages :

« Mais après moi y a personnellement, y a des cours, j'en ai besoin, quoi, pour me remettre un peu dans le bain parce que j'ai quitté l'école en 2017, donc ça fait un moment. Mais il y a des choses que j'avais pas revues depuis longtemps et qui vont peut-être me servir dans 2 ans- 3 ans, et ça m'a fait du bien de revoir certaines choses ». (E4, l.60-64)

« Ben... à refaire des cours déjà ... De la remise à niveau ... Des cours de maths, de français, c'est un peu comme au lycée ». (E10, l.27)

Par ailleurs, certains d'entre eux n'y trouvent pas leur compte dans ce qu'on leur propose à l'E2C, par manque d'intérêt ou parce que cela ne correspond pas suffisamment aux orientations métiers vers lesquels ils se dirigent.

Icham, en parcours depuis 4 mois, et passé par d'autres dispositifs d'insertion avant l'E2C évoque une certaine lassitude et de l'ennui à l'égard de certains cours.

« Ah y'a des cours y'a des fois c'est un peu... Pffff... on va dire ça comment ? on va dire barbant ! » (E4, l. 60)

Il précise :

« Notre « professeur principal » [formatrice référente], elle nous a donné des feuilles avec des petits questionnaires par rapport à nous, par rapport au droit du travail, tout ça, moi ça m'a un peu barbé, quoi moi je connais, je connais un peu, mes droits quoi, donc revoir comme ça et puis passer une matinée sur ça c'est... c'est pas ouf, quoi, c'est pas ouf ! » (E4, l.74-77)

Gabriella, en parcours depuis 4 mois également, exprime, quant à elle, le sentiment que l'intérêt des cours tend à s'étioler avec le temps :

« Mais type cours, c'est vrai que depuis le début de l'année à maintenant, l'étau s'est resserré et ce qu'il me faut pour moi maintenant c'est le budget des français et le théâtre, c'est tout ! Et l'informatique parce qu'il [le formateur] nous apprend encore beaucoup de choses ... mais sinon, c'est vrai, que plus on avance plus les cours ça se resserre parce que on rentre dans la culture générale. Pour le moment en français, enfin, on fait encore des choses qui sont importantes pour moi » (E8, l.274-280)

Cette tendance à un manque progressif d'intérêt des modules proposés, notamment en raison d'un caractère trop généraliste, se retrouve également dans les propos de Djibril qui déclare :

« Non pas depuis le début ! au début [les cours], c'était ...ça va ! maintenant que je trouve un apprentissage ... moi je veux apprendre dans ce que je vais faire, pas dans ce que je veux pas faire, parce que y me font faire des trucs qui me servent à rien ... » (E5, l.35-37)

Engagé dans son parcours à l'E2C en raison d'obligations judiciaires et en attente de signature d'un contrat d'apprentissage, ce dernier rejette avec une certaine véhémence les modules tels que proposés par l'E2C, ne correspondant pas du tout aux apprentissages utiles à son projet professionnel en plomberie :

« Bah... je m'en fous ! [...] Français pareil, j'sais pas y a quoi à voir, j'sais les bases...j'sais écrire. Tout ! Tout ! Moi ça me saoule d'être ici. Je suis obligé de venir parce que c'est comme ça mais ...sinon j'serais pas ici... » (E5, l.40-43)

2.2.2 Les modules de construction de projet professionnel et de communication pour appréhender les codes attendus en Entreprise

L'engouement exprimé pour les modules de communication ou de théâtre est le reflet d'une attente double en matière d'expression et d'acquisition des codes de la communication en entreprise, dans une perspective plus large d'appréhender la complexité des situations sociales.

« Ils nous forment vraiment, pour pouvoir au mieux être dans une société, pour avoir le meilleur comportement on va dire ... » (E8, l.75-76)

Pour une partie des stagiaires, les modules consacrés à l'expression - via le théâtre- et à la communication au sens large sont avant tout considérés comme des outils permettant de

mieux d'adapter en entreprise et de mieux en maîtriser les usages des comportements attendus dans le cadre des stages.

« Eh ben, moi, c'est déjà tout ce qui est la communication sur les gestes à faire, à ne pas faire tout ça... Comment se comporter face même à... pour un entretien d'embauche tout ça... Ça m'a beaucoup aidé, j'ai bien appris ça. » (E12, l.41-43)

Ces modules sont une découverte, car ne faisant classiquement pas partie des programmes du cadre scolaire initial, et sont particulièrement appréciés par une grande proportion d'entre eux.

« On a eu aussi des cours de théâtre et ces cours là nous permettent pour la communication, pour nous apprendre comment à gérer le ton de la voix, pour parler, voilà ... Et ça, c'est des choses qu'on n'apprend pas à l'école » (E1, l.73-75)

Les normes édictées par le marché de l'emploi et relayées ici dans le discours des formateurs sont largement reprises dans le discours des jeunes comme des apprentissages à intégrer pour évoluer dans le marché du travail, dont les codes leur sont souvent inconnus.

Hannah l'évoque ainsi :

« Ah non en communication, on apprend beaucoup de choses... enfin, il y a des détails qu'on nous explique en entreprise, qu'on savait pas forcément [...]. Et ça c'est très nouveau, parce que c'est pas des choses qu'on fait au collège ou au lycée. Je pense que communication ça nous apprend beaucoup de choses ! » (E7, l.68-72)

Pour certains, il s'agit d'apprendre des techniques et d'acquérir un outillage leur permettant de mieux répondre aux attentes des entreprises en s'adaptant aux règles dont ils n'ont pas connaissance avant d'aller en stage. Le bénéfice qu'ils entrevoient se situe en amont de la réalisation de leurs périodes passées en entreprise ou dans le cadre de leur recherche d'emploi, dans la perspective d'y être mieux préparé.

Pour Hannah, toujours :

« ben ça sert à visualiser un peu ce que les entreprises attendent de nous, parce que on le sait pas forcément quand on va en stage et tout... alors que, quand on a ces outils-là, on peut un peu s'adapter et les stages se passeront mieux... » (E7, l.74-76)

Gabriella, quant à elle, évoque avec un peu plus de précisions la question des codes quand elle déclare :

« Ça m'a appris aussi à faire des recherches d'emploi, à parler, à savoir parler à un tuteur/ tutrice ou directeur / directrice ou pour voir ce qui nous donne envie d'apprendre, des codes vestimentaires aussi, pour pouvoir au mieux se présenter vestimentairement parlant auprès des entreprises. » (E8, l.89-92)

2.3 Des activités reconnues pour leur intérêt dans la vie personnelle

Pour certains stagiaires, les modules proposés ne sont pas appréhendés sous le seul angle de l'utilité professionnelle. En effet, un certain nombre d'entre eux imaginent assez clairement les usages qu'ils pourraient faire des différents apprentissages dans les situations de la vie quotidienne.

Pour Hafida, ce serait davantage dans les applications concrètes du quotidien que les modules proposés à l'E2C lui paraissent utiles :

« Pour moi, ça me sert dans ma vie de tous les jours. Les maths, je sais pas moi ... Demain je vais faire des courses ... Et puis je vais calculer ce que j'ai pris, ce que j'ai pas pris ... Mon budget quoi par exemple. Calculer son budget [les maths] ça peut servir à ça aussi. Après, que ce soit les maths, le français ... Ça nous servira toujours dans notre vie de toute façon. » (E6, l.114-117)

Pour Redouane, stagiaire arrivé en France depuis peu et dont la maîtrise du français est imparfaite, il s'agit d'améliorer son niveau en le pratiquant au quotidien, grâce à son immersion quotidienne à l'E2C :

« Ah j'ai appris plus... plus je pense, plus le français. En vrai, parce qu'ici en 2 semaines, j'ai plus parlé français. » (E3, l.61-62)

Le fait d'être confronté au quotidien avec des formateurs lui permet de se familiariser avec les codes de communication des adultes et l'aide à développer la confiance nécessaire à ses relations extérieures :

« Tu prends un peu des cours, et tu prends tout ce qui te donne confiance. Par exemple avant tu sors pour chercher travail, t'as pas de confiance et ici il trouve de la confiance pour parler avec quelqu'un, par exemple avec des plus grands que toi, tu parles avec lui comme une personne normale. » (E3, l.24-27)

Pour Louis, les cours lui apportent une meilleure connaissance des différents aspects relatifs à la vie courante, permettant de mieux comprendre les différents éléments autour de la gestion financière du budget personnel ou des aspects liés au revenus salariés, permettant d'aborder sa vie en citoyen éclairé.

« Après on a des cours qu'on n'avait pas à l'école et c'est ça qui est bien, parce qu'on apprend beaucoup plus la vie, on apprend sur le budget, sur la communication, comment gérer son salaire, c'est quoi un salaire, c'est quoi un revenu » (E1, l. 71-73)

2.4 La motivation occupationnelle

Bien que les intérêts cités ci-avant soient largement en lien avec le projet professionnel et/ou personnel, il faut noter qu'une partie des stagiaires expriment une tout autre dimension de l'intérêt qu'ils trouvent à suivre une formation à l'Ecole de la 2^e Chance. Bien qu'ayant présenté des attentes proches des discours attendus en matière de sortie sur emploi et sur formation, certains stagiaires déclarent en parallèle être à l'E2C pour des motifs occupationnels, de manière à rompre avec leur inactivité.

Pour nombre d'entre eux, l'E2C est ainsi perçue comme un palliatif à l'inactivité subie.

« Parce que j'ai pas envie de ... en fait, là en fait je suis ici parce que j'ai pas envie de rester à la maison à rien faire. » (E8, l.265-268)

La manière dont Mika l'évoque est ainsi significative des formes de relégations que les jeunes en décrochage scolaire peuvent connaître quand ils sont confrontés à l'inactivité au long cours.

« Et du coup, j'suis venu à l'E2C parce que ça faisait 3 ans que je faisais rien. Ouais je faisais rien, je jouais à la Play, je regardais la télé... Après, je suis sorti dehors hein, mais du coup c'était chiant. » (E9, l.8-9)

Ainsi, Icham, confronté aux mêmes problématiques, la formation à l'E2C se présente en rupture avec une manière de vivre à laquelle il n'adhère plus :

« Alors déjà, de 1 : ça me change de mon ancien quotidien parce qu'avant j'étais avec des amis, j'traînais dehors machin et... bah c'était pas une vie ! » (E4, l.129-130)

Il ajoute que cela l'aide à lutter contre l'ennui et que les cours peuvent lui profiter :

« Ça fait mes journées et puis on apprend des choses [...] Ouais voilà, ça m'occupe » (E9, l.63-65)

« Ça me passe mes journées, c'est mieux quand je rentre le soir je suis fatigué mais c'est une bonne fatigue ! Et tant mieux ! » (E4, l.131-132)

Timéo ajoute que cela l'a aidé en raison d'une perte de motivation et d'un manque de structuration liés à sa situation d'inactivité, que l'E2C lui a permis de combler.

« J'avais plus du tout de motivation, tout ça et le fait de reprendre un rythme « scolaire », être entouré avec des jeunes de différents âges, tout ça, ça rebooste quand même un peu... » (E11, l.21-23)

3. LA RELATION D'ACCOMPAGNEMENT ET L'ACCUEIL DES INDIVIDUALITES DANS L'ESPACE DE FORMATION DE L'E2C

3.1 Le rapport aux formateurs et leur place dans la relation d'accompagnement

Tous les stagiaires évoquent sans ambiguïté l'importance qu'ils accordent à l'accompagnement que le formateur réalise auprès d'eux. Reconnu pour l'intérêt qu'il présente d'un point de vue personnel ou professionnel, le formateur référent et plus largement, l'équipe de formateurs, tentent d'apporter une réponse individuelle aux besoins des stagiaires. En ce sens, les formateurs sont perçus comme souteneurs et les stagiaires en reconnaissent l'utilité dans leur formation, ainsi que Gabriella le présente :

« Donc c'est ça qui va être cool ! Je trouve que c'est important. Franchement le suivi formateur/stagiaire est très important je trouve... » (E8, l.149-150)

Pour Sandy, c'est un rapport nouveau qu'elle découvre, et qu'elle relate peu de temps après son entrée en formation.

« C'est un peu un suivi spécial » (E2, l.75)

Pour elle, c'est la dimension d'accompagnement sur les problématiques personnelles qui est perçue très positivement :

« Nos problèmes, ici, ils les écoutent et ils les laissent pas de côté ! Donc ça c'est bien ! Bah en fait, si on est ici c'est qu'on est un peu tous dans la même galère, on a tous des problèmes donc... donc, ça, c'est plutôt bien ! » (E2, l.88-90)

Pour Redouane, cette approche est positive et permet de venir en formation avec moins d'appréhension :

« L'E2C c'est bien même avec les formateurs, c'est pas comme, je ne sais pas comment expliquer ça, c'est pas trop stressé, y nous stresse pas trop. Si exemple, il y a des problèmes, ils disent pas laisse ton problème là-bas [...] ... ici ils aident ! » (E3, l.41-44)

Timéo, lui, évoque l'accompagnement de sa formatrice qui intervient y compris en dehors de son temps de travail :

« Elle est juste géniale, elle prend même le temps de répondre à nos messages le weekend. Je sais qu'il y a un stage qui s'était mal passé et elle a fait en sorte de trouver des solutions. Elle nous accompagne au quotidien quoi ! » (E11, l.36-38)

Quelques stagiaires, au contraire, évoquent une relation voulue plus distanciée avec le formateur référent :

« Ouais, y me suit pour le professionnel et pis c'est tout. Juste dans le travail genre pour l'apprentissage et tout... ouais y s'occupe de moi mais pour le reste, non ! » (E5, l.125-126)

Et leur reprochent le caractère intrusif de leur accompagnement :

« Bah "y m'suit un peu partout". Ce qui est cool et peut être pas cool, j'sais pas trop, je suis un peu mitigée... donc, parce que ils nous suivent dans le parcours et ils vont nous aider aussi à l'extérieur du parcours, genre par exemple des problèmes qui vont interférer avec le parcours, ils vont nous aider à euh ... à les régler ... euh... des fois ... Ça va être peut-être un peu trop intrusif. (E8, l.123-126)

Pour certains jeunes, c'est l'appui à l'emploi ou à la formation ou à la recherche de stage, en soutien à un manque d'autonomie, qui est plus largement évoquée dans la relation d'accompagnement. Le formateur est davantage perçu pour son caractère « utilitaire », un « outil » supplémentaire pour aider à faire démarches qu'il aurait du mal à accomplir seul.

C'est en ces termes que Nathan et Hannah en parlent, venus à l'E2C pour être accompagnés sur la recherche d'emploi et de stage :

« Bah, elle nous suit sur le projet en fait, de ce qu'on veut faire après le parcours de la 2e ... ouais ... Là elle nous trouve un emploi ... Ou une autre formation... ou des stages à faire après le ... après le parcours en fait. Elle nous suit en fait pour le projet, elle nous aide à ... À postuler, tout ça... » (E10, l.54-56)

« ... Ben, je regarde pas trop les offres, je connais pas trop, je sais pas trop me renseigner sur les offres d'apprentissage et tout, donc... donc elle m'en informe ...bah c'est cool ...mais sinon euh... voilà quoi. » (E7, l.86-88)

Au-delà de la dimension bilatérale formateur référent / stagiaire, certains jeunes déclarent apprécier le soutien permanent, y compris grâce au relais de l'ensemble de l'équipe de formateurs, qui sort des schémas plus classiques d'accompagnement individuel ou de groupe :

« La dernière fois le formateur il est arrivé et il me dit si besoin de quelque chose ne pas hésiter, même si c'est pas ma formatrice (référente) » (E3, l. 46-47)

« Mais tout ce je peux dire ; c'est que je suis heureuse d'être là. Et je me dis, j'ai de la chance d'être ici et je trouve que je suis accompagnée de bons formateurs (...). Des formateurs qui aident, qui accompagnent. Voilà [ces derniers jours], H. n'était pas là mais j'avais P. qui m'aidait, j'avais R. qui m'aidait [d'autres formateurs], U ... » (E6, l.263-266)

Enfin, l'un d'entre eux précise même l'intérêt qu'il perçoit du suivi « post parcours » que le dispositif prévoit (un suivi de 12 mois après la sortie de formation), après la fin de la formation, en anticipation du risque d'un éventuel nouveau décrochage :

« Ouais, après quand on aura fini l'E2C, après 7 mois, mais il y aura quand même un contact téléphonique pour voir si on a fait des démarches, si on est toujours motivé pour la recherche d'emploi, si on n'est pas derrière la console ou quoi... » (E4, l.183-185)

3.2 Le rapport au lieu et aux personnes : l'ambiance et la confiance en point d'orgue

L'Ecole de la 2^e Chance est décrite comme un lieu où le rapport entre formateurs et stagiaires participe d'une ambiance de travail agréable, dans lequel la relation de confiance est présente dans la perception que les jeunes en ont. L'E2C est perçue dans de nouvelles formes de rapports au monde adulte, en ce qu'elle donne à voir des rapports moins hiérarchisés dans les pratiques d'encadrement des cours. De plus, la prise en compte des individualités des uns et des autres revêt un caractère d'autant plus important à leurs yeux que cette tendance rompt avec les pratiques connues précédemment dans leur parcours scolaire ou encore en raison d'un certain isolement dans la sphère personnelle, notamment en cas de rupture familiale.

C'est ainsi que Paul en parle au sujet de son parcours de formation, où la prise en compte de ces différents aspects est soulignée pour son intérêt :

« Ben personnellement, moi je trouve que, ils sont bien. En plus c'est pas vraiment des profs, ils ne nous considèrent pas vraiment comme des élèves et nous on les considère pas vraiment comme des profs et du coup je trouve c'est mieux, j'sais pas, Ya quelque chose de différent ... et en plus ils s'adaptent en fonction de l'élève, ils s'adaptent en fonction de la personne pour le niveau, tout ça... Et du coup, je trouve ça très intéressant ! » (E12, l.26-30)

Les formes de communication entre formateurs et stagiaires, les différents aspects du statut des jeunes formés et de l'orientation des activités en lien avec l'emploi participent d'une nouvelle forme d'appropriation des usages du monde du travail. Pour Gabriella, la dynamique que cela crée marque une différence :

« Ben déjà c'est... euh... ben déjà on les... on nomme les formateurs par leurs prénoms, on va les vouvoyer. On a... on a un statut de stagiaire et non d'élève, euh... comment... les cours ils sont, qu'on fait ici, y sont vraiment en rapport avec le travail. Ça va être aussi du ...ça va être ça ...ça va pas être la même dynamique car euh... » (E8, l.39-42)

Plusieurs stagiaires évoquent également la capacité de l'E2C de tenir compte de leurs besoins individuels et le vivent comme un élément positif.

« Oui, on est accompagné par des formateurs. Chaque groupe de classe ici à un formateur et euh ... le formateur c'est le, la personne qui est là pour vous, c'est pas comme des profs qui sont là pour tout le monde, ils sont là chacun individuellement pour vous » (E1, l.99-101)

La possibilité d'être accueilli à l'E2C avec ses problèmes et ses difficultés propres est pour Sandy un élément engageant :

Enfin ce qui est bien ici c'est que c'est pas comme dans un collège ou au lycée, c'est vraiment individuel, c'est pas tous au même niveau : on a chacun nos problèmes, on a chacun une vie et ça c'est plutôt bien ! (E2, l.84-86)

La confiance, la bienveillance, l'absence de jugement ou encore la bonne ambiance reviennent également très régulièrement comme des éléments significatifs de leur rapport positif à l'E2C :

« C'est quelque chose pour quelqu'un qui a pas confiance en lui. C'est quelque chose qui pourra vraiment t'aider. Et vraiment, l'équipe, tout ça ... Tout le monde est bienveillant, c'est incroyable ». (E12 l.90-91)

« Parce que... On s'entend bien avec tout le monde, on rigole et tout, en même temps on travaille mais ça passe trop vite » (E9, l.143-144)

Oui, parce qu'on peut se confier malgré tout sans être jugé. Donc forcément ça peut être que très utile. (E11, l.40-41)

Ben ça me plaît. Les formateurs sont sympas à mort ! [...] et puis on fait pas toujours les mêmes cours...ça change... (E1, l.161-163)

3.3 Le rapport à l'« Ecole » de la 2^e Chance : les stigmates du modèle scolaire

La référence au passé scolaire, souvent marquée par une rupture précoce et la sortie du système classique, revient régulièrement dans les propos des stagiaires lorsqu'ils évoquent l'Ecole de la 2^e Chance.

Pour Redouane, dont le dispositif lui a été présenté par une connaissance de son entourage, le doute a largement dominé avant son entrée à l'E2C, notamment en raison de l'évocation du nom « école » :

« J'ai parlé avec une amie, elle m'a parlé de l'école de la 2e chance. Et j'ai dit c'est quoi ça, je pensais vraiment que c'était comme une école... là j'ai entendu école, j'ai pensé école avec français, maths, histoire-géographie, mais bon j'ai dit, okay, je vais tester un peu et quand j'ai arrivé ici j'ai vu c'était pas comme une école : c'est une formation. C'est une formation qui donne plus de confiance. » (E3, l. 35-39)

Les lieux, tels que la configuration des locaux ou encore la manière de dispenser les cours font encore beaucoup penser à la forme scolaire pour un certain nombre de stagiaires.

Icham relève ainsi une certaine ambiguïté dans la manière qu'ont les professionnels de présenter le dispositif E2C, en rupture avec le modèle de l'école ce qui, pour lui, n'est pas tout à fait conforme à la réalité :

« Après on dit non, non, non, c'est pas trop l'école, mais bon vous avez des chaises, et puis que vous regardez les formateurs vous expliquer quelque chose vous arrivez à 9h, le cerveau il est pas connecté encore, donc c'est un peu comme si c'était à l'école pour moi, c'est encore un sentiment d'école, en soi c'est pas l'école parce que à l'école on faisait pas ces choses-là mais euh voilà, au fond ça reste l'école » (E4, l.162-166)

Nathan note pour sa part que l'E2C lui évoque les années passées au lycée.

« Ben... à refaire des cours déjà... De la remise à niveau... Des cours de maths, de français, c'est un peu comme au lycée. » (E10, l.27)

Nombreux sont les stagiaires qui se retrouvent à l'E2C notamment parce qu'ils ont quitté un système scolaire dans lequel ils ne se retrouvaient plus de sens ni d'intérêt dans les cours de forme conventionnelle. Aussi, pour certains d'entre eux, notamment les moins enclins à suivre la formation E2C, la réponse apportée en termes d'organisation pédagogique est particulièrement récusée.

Djibril, jeune mineur de 16 ans inscrit à l'E2C de manière « contrainte » pour des problèmes judiciaires, témoigne avec aversion ce rejet de la forme scolaire qu'il retrouve dans l'E2C :

« Parce que vas-y, avant, j'allais pas l'école, enfin j'y allais, mais, « tête de moi » ... (silence) (E5, l.90-91)

Non, mais c'est chiant, ennuyant ! Et puis on fait du 9h-17h00, alors en plus on fait des trucs qui nous sert à rien moi je me fais chier toute la journée. J'vais pas vous mentir moi de 9h à 17h00 je fais que de dormir ! Sinon j'pète les plombs et si j'pète les plombs, j'tape un formateur hein. Déjà que je depuis que j'suis tout petit, j'suis dans la violence, ça m'fait pas peur ! (E5, l.103-106)

Ben comme j'ai dit, pour moi, ici, ça sert à rien. Là jusqu'à 17h, je vais me faire chier... c'est toujours répétitif, les mêmes choses. C'est chiant. (E5, l.181-182)

4. ASPIRATIONS ET VISEES D'INSERTION : VERS UN DESIR D'AUTONOMIE ET DE STABILITE

4.1 La question du choix dans le projet d'insertion

Lorsqu'on les interroge sur leurs souhaits pour l'avenir, les stagiaires évoquent avec une certaine précision les postes qu'ils visent ou, s'ils n'ont pas encore de métier déterminé, les types de contrats qu'ils espèrent trouver.

En ce sens, si nous mettons en parallèle les attentes exprimées vis-à-vis du dispositif dans la première partie, il est intéressant de noter que les formes de discours sont très différentes lorsqu'il s'agit des questions de la sortie sur une solution. Il s'agit de

comprendre ici que la visée d'insertion, lorsqu'elle est interrogée sous l'angle des souhaits personnels et non des attentes vis-à-vis du dispositif, ne produisent pas les mêmes formes de discours, bien que dans les deux cas, les stagiaires évoquent l'emploi ou la formation.

Pour Louis, dont le projet professionnel est dans la fibre optique, on peut noter la bonne maîtrise du vocabulaire technique lié à son métier ainsi que le programme de stages qu'il projette durant sa formation E2C, afin de mieux appréhender la connaissance du métier vers lequel il se destine :

« Je vais encore attendre les 7 mois pour aller en entreprise, gagner en expérience, de faire d'abord la première catégorie en fibre optique « câble raccordeur », [...] j'ai choisi de faire technicien de réseaux de télécommunication, c'est euh... j'vais travailler en aérienne, c'est dans les poteaux de réseau faut qu'on passe la fibre, pour voir si y'a pas de problème » (E1, l.180-184)

Le cheminement dans le parcours de formation est également un élément significatif de l'expérience que les stagiaires éprouvent et qui les amènent à opérer des choix pour leur insertion, impliquant parfois une forme de renoncement du projet rêvé initialement.

« Je voulais travailler dans un zoo sauf que, au fur et à mesure du parcours, je me suis rendu compte que c'était pas possible enfin ... Que c'était pas impossible ... Mais que ça demandait beaucoup trop de prérequis que je possédais pas : certains diplômes, certaines choses et moi je veux m'éloigner au mieux du système scolaire et donc là, mon but, ce serait donc d'obtenir un contrat d'apprentissage et à la fin de mon stage, donc en tant que vendeur en animalerie ou plus connu sous le nom de TCVA : "technicien conseil vente en animalerie" ». (E8, l.157-162)

Pour certains d'entre eux, ce n'est pas l'entrée métier qui prime ; ils ambitionnent de trouver un contrat, un emploi « alimentaire » quelle qu'en soit la forme, pour peu que cela serve leurs objectifs, comme Icham en témoigne :

« Travail et appart, moi c'est déjà mes 2 priorités. Moi ma priorité numéro un, c'est boulot ! CDD, CDI, Intérim, stage, du moment que moi j'arrive à mettre de côté et faire mes projets, moi je m'en fiche. » (E4, l.220-222)

Pour d'autres, c'est l'urgence d'une situation personnelle qui détermine le projet, comme pour Sandy, jeune maman d'un bébé de 3 mois qui explique

« Avec P [sa formatrice], on est parties sur ça, vu que je vais me retrouver en centre maternel ça va être, ben pas une formation parce que il y aura besoin de pouvoir payer tout ce qu'il

faut pour l'appartement après, parce que je veux un appartement, donc on va partir sur un emploi assez rapidement. (E2, l.119-122)

Enfin, devant l'incertitude d'une insertion plus ou moins durable, les stagiaires expriment leur envie de trouver une solution, avec l'espoir de trouver un emploi plus pérenne.

« Là, je sors sur une formation qui dure 6 mois, 6 mois en entreprise. C'est une entreprise je suis bien, du coup, ça facilite les choses. Et si je peux décrocher un truc derrière, bah ce sera le mieux ». (E9, l.120-121)

4.2 L'emploi pour stabiliser sa vie

Le souhait de trouver un emploi ou une formation est, pour une grande partie des stagiaires interrogés, corrélée à la notion de stabilité qu'ils espèrent trouver grâce à l'emploi. L'expérience de la « galère » et les difficultés à s'insérer déterminent en effet leurs positionnements et les espoirs de trouver leur place sur le marché du travail et par extension, dans leur vie. La stabilité est ici convoquée sous l'angle de la sécurité.

Icham, jeune homme de 20 ans dont le parcours antérieur a oscillé entre des petits boulots, la Garantie Jeune et des périodes d'inactivité, espère vivre la suite de l'E2C ainsi :

« Après ici ? Moi je veux un travail bien sûr ! faut que j'aie une vie un peu plus stable que celle de aujourd'hui déjà. » (E4, l.217-218)

Paul exprime lui aussi le ce même souhait de stabilité et d'un revenu assuré qu'il pourrait garantir grâce à un emploi :

« C'est vraiment de travailler pour avoir un petit peu de sous quand même et que ça soit stable. Ouais que j'ai un mode de vie à peu près stable. » (E12, l.71-72)

Pour Djibril, ayant connu les petits trafics du quartier, l'ambition est de pouvoir accéder à un emploi « légal » et gagner sa vie comme tout le monde :

« Travailler, gagner des sous normalement, bien, « tranquille ». » (E5, l.160)

La stabilité peut être aussi évoquée sous l'angle de la sécurité de l'emploi avec le souhait de trouver un CDI. C'est ainsi que Gabriella déclare :

« Moi, j'ai pas envie de faire des petits boulots [...] ... bah je veux bien commencer par des petits boulots car on commence jamais par des grosses carrières, on commence toujours par des petits trucs mais au fur et à mesure, pouvoir pencher sur un CDI » (E8, l.192-194)

4.3 Le désir d'émancipation : entre quête d'autonomie et idéal de vie

Une autre dimension à travers la visée d'insertion est apparue dans les propos des stagiaires dans tout ce qui recouvre les champs de l'autonomie et de l'émancipation. La question de la manière dont ils se projettent plus loin, au-delà du futur immédiat de la sortie de la formation E2C, donne à voir les rêves auxquels ils aspirent et leur désir d'atteindre un jour, ce qu'ils voient comme leur idéal, qu'il soit d'ordre professionnel ou personnel.

Sandy exprime ainsi vouloir créer un jour son activité indépendante :

« Oui, j'ai une envie ... enfin ... mais bon... moi et les cours c'est un peu compliqué, mais euh, c'est de créer ma propre entreprise dans le truc qui me plaît mais bon pour créer ça, il faut un peu d'expérience ... » (E2, l.127-131)

Redouane, caresse, quant à lui, l'espoir de pouvoir créer son entreprise de prêt à porter :

« Ouvrir un magasin de vêtements. [...] trop de personnes qui ont pas de diplôme qui ont ouvert un magasin sans diplôme. Pourquoi pas moi ? » (E3, l.93-97)

Avant de préciser, un peu loin dans l'entretien :

« Ah ça, c'est mon premier plan (premier souhait) ! Ouvrir mon entreprise ! » (E3, l.119)

Pour Gabriella, habituée à vivre en milieu rural, il s'agit de concilier ses aspirations personnelles et professionnelles :

« Bah dans 5 ans je me vois habiter une maison en campagne, alors en campagne hein parce que en ville non ! Euh ... avoir un travail, habiter avec mon copain actuel, et puis euh ... pouvoir vraiment travailler en CDI en animalerie quoi. Ou travailler autre part, mais tout en restant dans les animaux. » (E8, l.186-188)

Les visées d'autonomie ou d'émancipation figurent également sur un autre registre, dans les discours des jeunes autour d'aspirations plus centrées sur la vie personnelle.

Pour Hafida, 24 ans, qui vit encore chez ses parents, c'est sa future vie de famille qu'elle projette car

« Je sais que c'est important pour moi aussi, du sens que j'aurai quelque chose entre les mains parce que demain, ce n'est pas mes parents qui vont nourrir mes enfants. [...] Donc il faut bien un travail pour ça. » (E6, l.252-254)

Quelques-uns expriment finalement leurs rêves ou leurs idéaux.

Ainsi, Hannah exprime son désir d'avenir ainsi :

« Bah... Mon « rêve », j'aimerais bien voyager un peu partout, donc oui je pense que si un jour j'ai un travail, bah... bah... ce serait pour ... pour vivre toute seule, parce que je veux vivre toute seule et voyager ! Donc, ouais... ce serait travailler et pis voyager. » (E7, l.96-98)

Paul, quant à lui, aimerait pouvoir vivre de son talent d'auteur de chansons :

« ben je... euh... j'écris des textes euh... des chansons ... donc moi ce serait quelque chose de... moi, si je pouvais en vivre ce serait incroyable ! après, pour l'instant, c'est pas le cas... En tout cas, si je peux, ça pourrait être incroyable ! » (E12, l.75-77)

Pour conclure, Hafida exprime avec justesse l'aspiration profonde de tous les jeunes :

« Euh ... J'attends un bel avenir quoi ... c'est ce que je pense que tous les jeunes attendent aujourd'hui ... ! » (E6, l.28-29)

Après avoir présenté les résultats de l'analyse du corpus des jeunes, je propose, dans la partie suivante, de mettre en discussion les différents aspects que revêtent les propos des stagiaires, en convoquant de nouveaux auteurs dont les théories éclaireront les éléments les plus significatifs des témoignages de ces derniers.

PARTIE 6 : MISE EN DISCUSSION DES RESULTATS

Il s'agit ici de mettre en discussion des résultats présentés précédemment avec les principales références évoquées dans le cadre théorique de départ et les nouvelles thématiques qui ont émergé à travers l'analyse des propos des stagiaires. Ainsi, il s'agira de revisiter les normes dominantes et la manière dont les jeunes s'y inscrivent dans leur parcours de formation. Une seconde partie reconsidérera les enjeux de construction sociale de leur identité, intégrant les éléments d'accompagnement tels que proposés dans les E2C. Enfin, une troisième partie ouvrira sur les motifs personnels qui guident les jeunes dans les choix qu'ils opèrent pour leur projet de vie.

1. LES JEUNES A L'ÉPREUVE DES NORMES DU MARCHÉ DU TRAVAIL ET DES ENJEUX D'EMPLOYABILITE

1.1 Les stagiaires face à l'adaptation aux normes de la formation

Pour bien comprendre ce qui se joue pour un jeune qui intègre l'Ecole de la 2^e Chance, il paraît utile de revenir sur l'importance des normes qui guident l'ensemble de notre société et qui n'échappent pas au public visé par les dispositifs d'insertion tels que l'E2C.

Ainsi, on peut considérer qu'un des premiers marqueurs forts se retrouve en premier lieu dans le discours normatif des jeunes lorsqu'ils évoquent leurs attentes vis-à-vis de la formation E2C puisque la réponse apportée à savoir « l'emploi/ou la formation » n'est pas sans rappeler la visée du dispositif. Cette interprétation est notamment corrélée, et nous y reviendrons plus loin, au fait que d'autres attentes se nichent derrière ce discours apparent, de première intention.

Ainsi, on peut noter que l'évocation et l'usage des mots relativement évasifs « d'emploi et/ou de formation » semblent davantage calqués sur le sens commun qui lui est consacré, dont on peut faire l'hypothèse qu'ils font référence aux discours des formateurs – et avant eux, des conseillers mission locale qui les ont dirigés vers l'E2C-. Cette réappropriation du

langage normé lié à la prescription du dispositif semble procéder de la volonté de se conformer aux attentes de celui-ci à savoir : trouver un emploi ou une formation. En creux, il apparaît toutefois que l'E2C revêt pour les stagiaires, une attente qui se situe aux encablures de la visée affichée par le dispositif.

Sur un autre registre, l'E2C fait figure d'épreuve pour s'adapter au cadre et au modèle de la formation : le rythme de la formation en référence à la cadence de l'alternance ainsi qu'aux horaires de cours, sur la base de 35h hebdomadaires, les modules de formation collectifs et les contenus qui sont proposés, en référence aux attendus de la recherche d'emploi, sont autant de nouvelles normes à intégrer, qui ne sont pas sans rappeler celles du monde du travail, comme l'indique Gabriella quand elle déclare sur ce sujet : « *ici c'est vraiment... on nous met dans le bain, quoi !* » (E8, l.37).

1.2 L'enjeu de l'appropriation des normes visant l'employabilité

L'intérêt marqué des stagiaires pour s'approprier le registre des codes du monde de l'entreprise et plus largement celui de la société est un élément marquant de leur discours.

En effet, comme le précise Dominique Glaymann et Frédéric Moatty dans « Le piège de l'employabilité », « *l'employabilité est de plus en plus présentée comme un des remèdes possibles au chômage.* » (Friaïsse, 2018, p. 7). Dans les conditions de sous-emploi massif et de mutations de la vie économique, le développement de l'employabilité des actifs est devenu un leitmotiv, qui va même jusqu'à en faire porter la responsabilité sur les personnes.

Ainsi, dans un contexte « *où les individus sont plus que jamais sommés d'être capables d'adapter leurs compétences aux besoins évolutifs de l'économie, du système productif et de l'emploi* » (Friaïsse, 2018, p. 11), il n'est nullement étonnant de retrouver ces éléments dans les discours de stagiaires. Cela est d'autant plus présent pour les publics accueillis à l'Ecole de la 2^e Chance que, « *en l'absence de diplôme ou d'expérience professionnelle, l'employabilité renvoie alors à des normes de comportement.* » (Friaïsse, 2018, p. 15)

C'est sans doute la raison pour laquelle les jeunes interrogés font largement référence aux usages qu'ils peuvent faire des modules de formation dédiés aux techniques de recherche d'emploi ou de communication, grâce auxquels ils apprennent les usages et normes et développent les compétences attendues -ici entendues au sens de savoir-être- pour faire face aux situations d'emploi, de recherche de stage, de démarches en lien avec le monde du travail. Plus que de simples outils ou des activités de formation, les enjeux sont pour eux de mobiliser des compétences dans leur démarche d'insertion, de manière à faire face aux attentes des employeurs et d'adapter leur comportement aux normes de la société.

Dans l'article « nouveau référentiel de compétences dans les écoles de la deuxième chance : vers de nouvelles transactions » (Savoires, 2018), Isabelle Houot et Nathalie Lavielle Gutnik font référence aux enjeux de transaction normatives dont il est ici question en ce sens que « *cette normativité établie sur les représentations des attentes inférées/supposées d'autrui peut expliquer la prépondérance des discours sur le « savoir être » en ce qu'il se présente comme un moyen d'apporter une réponse en termes de prévisibilité du comportement alors même qu'il devient de plus en plus complexe, au sein des organisations, de définir et prescrire les activités.* (Bellier, 2000) » (Houot & Lavielle-Gutnik, 2018b)

1.3 Le développement des compétences pour favoriser son employabilité

Si la notion de compétences est sans nul doute un concept abstrait pour les stagiaires quand il s'agit de la nommer en tant que tel, il n'en demeure pas moins que lorsqu'ils sont interrogés sur les usages des activités de formation ou des stages qui leur sont proposées dans le cadre de leur formation, tous évoquent la volonté -la nécessité ? - d'acquérir des techniques ou de mobiliser des apprentissages en lien avec leur projet professionnel. Ces compétences peuvent être développées dans et hors les murs de l'E2C, à l'occasion des activités de formation *in situ* ou lors des expériences de stages accumulés lors du parcours de formation.

Ainsi, les attentes des stagiaires vis-à-vis de contenus de formation orientés autour de leur métier ou de la réalisation de stages pour « remplir le CV » peuvent s'expliquer dans la

perspective de faire face aux compétences techniques attendues dans le métier choisi, afin de convaincre un employeur et d'augmenter ainsi son employabilité. La récurrence des propos sur ce sujet invite à analyser plus avant la nécessité pour eux de prendre appui sur ces compétences pour s'insérer.

L'article « Restituer son expérience, une activité formatrice et transformatrice », co-écrit par Isabelle Houot et Emmanuel Triby, précise à quel point l'enjeu de reconnaissance des compétences se situe pour les E2C dans la responsabilité éducative qui lui incombe *« d'accompagner les apprentissages des jeunes afin qu'ils puissent être reconnus compétents au travail, [et dont la] responsabilité est également de leur offrir quelques clés de compréhension sur la manière dont sont socialement construites et reconnues ces compétences dont on attend qu'ils fassent la démonstration. Ce faisant, c'est leur rapport à la norme qui est ainsi mis à l'épreuve, car les compétences attendues peuvent varier d'une période à une autre, d'un secteur professionnel à un autre, et ces variations influent largement sur les formes scolaires et formatives. »* (Houot & Triby, 2017)

Il apparaît ici que les évaluations des compétences qui sont proposées à différents moments dans le parcours n'apparaissent que très peu dans les propos des stagiaires. On peut ici se demander quel sens ils accordent à cette démarche ou si cela peut transparaître dans d'autres formes de discours, à savoir les compétences plus orientées « métiers » alors que les compétences évaluées sont davantage en lien avec des domaines transversaux, tels que nous pouvons les trouver dans le référentiel de compétences CléA, auquel est adossé le référentiel de compétences en vigueur dans les E2C.

2. L'ÉCOLE DE LA 2^E CHANCE COMME ESPACE DE CONSTRUCTION SOCIALE DE L'IDENTITÉ

2.1 Une identité fragilisée par la situation d'inactivité

Comme le précise Cédric Frégné dans son ouvrage " Exclusion, Insertion et Formation en questions », les publics en insertion, parmi lesquels figurent les jeunes accueillis dans les

Ecoles de la 2^e Chance, sont souvent définis par leurs manques : « *C'est toujours par rapport, par référence à une norme (a priori statistique) que les personnes sont désignées comme souffrants d'un manque ou d'un déficit* ». (Frétigné, 2011)

Ainsi, à ces qualificatifs, corrélés à la situation de non-emploi, les stagiaires évoquent sans ambivalence les plus ou moins longues périodes d'inactivité qui ne sont pas sans effet dans la construction de leur identité. A la situation de jeunes sortis « sans diplôme ni qualification » du système scolaire, s'ajoute celle d'une inactivité professionnelle, ce qui surajoute aux difficultés de se positionner dans une société où l'inactivité, fut-elle subie ou choisie, n'a pas bonne presse. Entre l'expérience de galère des recherches d'emploi restées lettre morte et l'inaction engendrée par la rupture scolaire, c'est toute une confiance vis-à-vis d'un système qui les a relégués qu'il s'agit de regagner, et qui, *in fine*, a marqué plus ou moins profondément leur identité sociale.

Nombreux sont les jeunes qui ne peuvent pas accéder à l'emploi, ce qui participe « *aux fragmentations des identités sociales et provoquent des risques de disqualification sociale et de mépris [...] et se renforce pour tous ceux qui sont privés d'emploi et de statut, pour tous les invisibles, et il débouche très vite sur un sentiment d'inutilité sociale.* » (Roulleau Berger, 2006)

Roulleau Berger évoque les dimensions objective et subjective des carrières des jeunes en « *mettant à jour des écarts entre les identités attribuées et les identités pour soi liés à des situations de « double-bind » quand les jeunes sont pris entre l'injonction à travailler et l'impossibilité de travailler dans les formes attendues.* » (Roulleau-Berger, 2006, p. 66)

Néanmoins, on peut entendre, dans les propos des jeunes qui souhaitent rompre avec ces périodes où ils « ne faisaient rien », bien qu'ayant alimenté le sentiment d'inutilité sociale, qu'elles participent néanmoins de formes d'expériences qui déterminent les choix à venir, y compris dans celui de s'engager dans le dispositif de formation E2C et plus loin, celui de s'engager dans leur projet d'insertion.

Sur ce sujet, Houot et Lavielle Gutnik, dans le chapitre d'ouvrage « Le bien être à l'école : enjeux et stratégies gagnantes », sous la direction de Nadia Rousseau, Gaëlle Espinosa et intitulé « Comprendre les bases de la perspective humaniste kantienne » expliquent que

« l'expérience n'est pas, de ce point de vue, ce que nous avons vécu, mais ce que nous avons fait de ce vécu. Autrement dit, nous attribuons un sens à nos expériences vécues. Ainsi, les jeunes accueillis en E2C n'y arrivent pas sans bagages (plus ou moins stables, plus ou moins lourds à porter) ». (Houot & Lavielle-Gutnik, 2018a)

2.2 L'accompagnement dans le processus de socialisation des jeunes

« Poser la question de l'accompagnement en formation, c'est poser celle de la place de l'autre dans la formation de soi. » (Maela Paul)

Le modèle des Ecoles de la 2^e chance est fondé sur une spécificité dans la mise en œuvre de la formation en ce sens qu'il place l'accompagnement au premier plan des pratiques pédagogiques. Toutes les écoles sont ainsi dotées de « formateurs référents » qui accompagnent le projet professionnel et personnel individuel des stagiaires dans des petits collectifs. Cette dimension du modèle pédagogique constitue un appui de taille pour la construction du projet du jeune, tant dans ses dimensions personnelles que professionnelles. Ici se jouent à la fois la dimension utilitaire d'intermédiation entre le formateur et l'entreprise (quand le formateur facilite le stage ou la signature du contrat) et l'accompagnement du cheminement du parcours de formation (via les nombreux conseils tenus par les formateurs).

Comme le souligne Maela Paul, *« accompagner, c'est d'abord constituer un espace de socialisation, créer une relation qui institue la personne dans un espace public, et prendre appui sur elle et sur son projet, à partir de la situation qui est la sienne. Cette perspective souligne l'importance de la place du sujet, un sujet acteur, appelé à se prendre en main. »* (Paul, 2018, p.28-29)

Pour des jeunes arrivés à l'E2C avec une estime de soi blessée, une reconnaissance empêchée, cet accompagnement contribue également à se (re)construire dans un processus de réhabilitation.

L'ambiance, la confiance et la convivialité des rapports entre les formateurs et les stagiaires dans l'espace protégé de l'E2C fondent le socle d'une relation d'accompagnement particulièrement fructueuse.

Cette vision n'est pas sans rappeler celle de Maela Paul quand elle évoque que « *les fonctions émergentes des « accompagnateurs » (tuteurs, conseillers) traduisent la montée de nouvelles relations à travers de formes de coopération favorisant la confiance plutôt que la rivalité, où la qualité des relations interpersonnelles établies l'emporterait sur la place et le statut respectif des personnes [...] Ainsi la relation d'aide est-elle reconnue comme « primordiale dans le processus d'apprentissage » pour obtenir un support, se décider à commencer, stimuler et soutenir sa motivation, croire en son potentiel ou encore vaincre l'isolement (Tremblay 1986 in Eneau : 111).* »

2.3 L'accueil de l'individualité pour construire son identité en devenir

Dubar pose que le « *sujet apprenant* » représente une figure actuelle de la sociologie des identités, tournée vers l'étude de la subjectivation et de la construction identitaire par le biais des parcours biographiques. [...] Devenir ce « *sujet apprenant* » implique le « *triple deuil* » des formes scolaires, des anticipations d'avenir claires et fiables et d'une conception de la réussite comme garantie de stabilité, alors que l'évolution du monde contraint à faire face à des trajectoires en changement permanent ».

Cette transformation implique pour l'auteur « *des conversions identitaires faisant passer les individus de membres assujettis (mais aussi plus ou moins protégés) à des sujets acteurs mais beaucoup plus exposés et incertains [...] Le sujet apprenant doit se construire et s'approprier son propre langage, le langage de son identité personnelle* » (Dubar, 2000, p. 224).

Les propos des jeunes laissent à voir une dynamique essentielle dans l'accompagnement reçu à l'E2C qui met en exergue la capacité des formateurs à accueillir la singularité de chacune de leurs situations, leurs vécus antérieurs, leurs problématiques, leurs envies, leurs possibilités, leurs rêves. Cet accueil presque inconditionnel signe les bases d'une relation qui se veut engageante et basée sur un principe de confiance qui constituera le

socle indispensable du travail à mener dans la formation et qui servira de support aux choix à venir.

On peut supposer, comme Houot et Lavielle Gutnik le précisent dans l'article consacré aux nouveaux référentiels dans les écoles de la 2^e chance (2018), « *qu'un important travail est, en effet, consacré par les formateurs à un retour sur les expériences éducatives, sociales, personnelles et professionnelles vécues afin de les dépasser et d'élaborer de nouveaux rapports à l'acte d'apprendre et aux regards portés sur soi en tant que sujet. Il intègre même, dès le démarrage du parcours, l'incertitude socioprofessionnelle en tant qu'« expérience sociale concrète de l'instabilité, de la précarité, de la volatilité liée au fonctionnement de la vie économique et productive » (Fraccaroli, 2007, p. 235) comme une composante du processus de socialisation.* » (Houot & Lavielle-Gutnik, 2018b)

Les dimensions de bien-être, d'entente cordiale, d'ambiance favorable qui circulent dans l'espace de formation de l'Ecole de la 2^e Chance et qu'on retrouve nettement dans les discours des jeunes intègrent également la dimension du vivre-ensemble, qui permet non seulement d'être qui on est, sans crainte d'être jugé, mais également de cohabiter dans un espace commun dans lequel chacun d'entre eux peut évoluer, à son rythme, sans être sous le feu des critiques ou des jugements. De plus en plus nombreux sont les stagiaires qui arrivent à l'E2C suite à de lourdes situations de harcèlement scolaire -ou, à la marge, professionnel- qui nécessitent un accueil et un accompagnement dans des conditions « secure ».

En ce sens, « *cela signifie que, dans un collectif, on ne perd pas de vue la singularité de chacun, ce qu'il peut apporter en propre, son éventuelle difficulté par rapport au projet commun. Bien mener un accompagnement collectif suppose de créer les conditions pour que cette singularité s'exprime, ainsi qu'un climat propice à l'entraide entre participants. La pratique d'accompagnement, qui amène à valoriser la singularité de chacun, n'est pas l'application d'un protocole standard. La personne accompagnée s'invente « chemin faisant ».* Le professionnel agit en tant que vecteur d'une parole incitative à la réflexivité, c'est-à-dire à faire retour sur ce qui est dit. » (Paul, 2018)

Les marques de solidarité et d'accueil de toutes ces singularités dépassent ainsi largement les pratiques des formateurs mais sont également reprises par les stagiaires, intégrées comme règles régissant ce lieu, où finalement, la vulnérabilité de l'un se devine dans la difficulté de l'autre.

3. MOTIFS INDIVIDUELS ET CHOIX DANS LE PARCOURS D'INSERTION

3.1 Les facteurs de motivation des jeunes dans leur « projet » personnel et professionnel

Les jeunes des Ecoles de la 2^e Chance ambitionnent toutes et tous, nous l'avons vu, de trouver une solution en termes d'emploi ou de formation, visant à entrer sur le marché de travail dans les dispositions les plus propices.

Pour Boutinet, *« le concept de projet est ici compris, dans une perspective anthropologique, comme anticipation opératoire à caractère partiellement déterminé, ou de type flou, d'un avenir désiré »* (Boutinet, 2012).

Toutefois, ces possibilités d'insertion restent largement incertaines dans l'espace de formation qui tend à les y conduire, et circonscrites au laps de temps très court qui leur donné.

Le projet professionnel reste suspendu aux possibilités de sa réalisation effective : décrocher un emploi, entrer en formation est souvent écrit au conditionnel ou évoqué dans un futur rêvé. Ainsi, ce n'est pas tant le « projet » professionnel qui est en jeu que le fait de trouver une solution, quelle qu'elle soit. Le désir de stabilité, les visées d'autonomie et les projets personnels, des plus « simples » au plus « idéaux », sont convoqués au même plan que leur souhait d'insertion.

Si le projet des politiques publiques, décliné dans le modèle des E2C est bien de les accompagner à trouver le chemin de l'emploi et de la formation, il serait donc restrictif de réduire cette seule visée aux intérêts multiples des stagiaires à s'engager dans la formation

sans jamais convoquer les motivations personnelles qui les guident et qui les encouragent nettement à suivre leur cheminement.

Maël Loquais illustre bien la complexité du projet dans les E2C : *« Alors que le projet apparaît pour les formateurs comme pour de nombreux chercheurs comme un indicateur d’engagement dans la formation, les contextes actuels marqués par une incertitude de plus en plus généralisée posent question par rapport à ce « modèle du projet ». En effet, il est rare que les insertions réussies soient le fruit d’un projet mûri et réfléchi. Les étapes clés des parcours de tout un chacun sont marquées par l’aléatoire, des circonstances qui ont fait que..., des opportunités, la chance... ou la malchance. »* (Loquais, A paraître)

Cette donnée est largement présente dans le discours des stagiaires qui font du projet professionnel le choix d’une alternative qui sera tantôt du côté du projet émancipateur avec la visée d’un métier choisi ou du projet « alimentaire », dont l’intérêt, a priori moins séduisant, sera davantage accepté qu’il nourrira les projets plus personnels des stagiaires.

3.2 La fonction des apprentissages dans le projet professionnel

Les stagiaires évoquent très facilement tous les modules de formation qu’ils peuvent suivre par leur formation à l’E2C. Une minorité est en mesure d’énoncer ce qu’ils font en cours car c’est surtout l’usage qu’ils peuvent en faire qui revient dans leurs propos. Quand ils ne voient pas d’utilité autre que la fonction « occupationnelle », ils rejettent assez vite les activités qui leur sont proposées quand elles ne servent pas leur propre projet ou ne font pas sens pour eux dans les usages possibles dans leur vie, personnelle ou professionnelle. Ici, on peut imaginer qu’un des risques de reproduction de leur vécu scolaire, où les cours ne prenaient pas sens pour eux, puissent se rejouer si les mêmes conditions reviennent dans le contexte de la formation E2C.

Dans l’article « Promouvoir des modèles pédagogiques à visée citoyenne : Le cas des écoles de la deuxième chance » (HS AFPA, 2015), Lavielle Gutnik et Loquais expliquent qu’*« outre la possibilité du dispositif de répondre à leurs projets, c’est l’articulation entre « projet pour soi » et « projet d’autrui sur soi » (Kaddouri, 2011) qui est interrogée par les apprenants. Les différentes formes de « projet d’autrui sur soi » peuvent être perçues comme plus ou*

moins négociables, et plus ou moins compatibles avec leurs attentes de qualification sociale. » (Lavielle-Gutnik & Loquais, 2015)

L'intérêt marqué et unanime pour les apprentissages, qu'ils soient reliés aux savoirs fondamentaux, aux techniques de recherche d'emploi, aux modules spécifiques tels que le théâtre, la communication, sont tous évoqués pour indiquer en quoi ils peuvent servir leur projet d'insertion.

Cet élément est également relevé par les auteurs à propos des apprentissages à l'E2C : *« Lorsque le processus d'apprentissage est abordé, c'est surtout la place occupée par les savoirs dans les parcours individuels qui est soulignée. Les savoirs appris ou abordés dans le temps de formation sont peu décrits dans leurs contenus. Ils sont surtout mis en lien avec l'utilité que les apprenants leur attribuent. ».* (Lavielle-Gutnik & Loquais, 2015)

Ainsi, comme on l'a vu plus haut, au-delà des compétences qui pourraient favoriser leur employabilité, il est possible de penser que les apprentissages revêtent un caractère plus émancipateur. Apprendre semble être une activité valorisante pour les stagiaires interrogés, et prend d'autant plus sens qu'elle est en lien avec la manière dont il s' imagine pourvoir la mobiliser dans leur vie privée, en situation professionnelle ou de recherche d'emploi.

3.3 Le choix du projet professionnel aux prises avec les capacités

Ainsi, aborder la question du projet professionnel sans évoquer la question du projet personnel voire du projet de vie serait contre-intuitif tant la question de la sphère personnelle prend une place importante dans leurs discours. Imaginer que les jeunes accueillis à l'E2C, parce qu'ils ont peut-être plus que d'autres, du fait de leur inexpérience ou leur absence de diplôme, des difficultés à s'insérer, ne doit pas réduire leur projet d'insertion à l'unique voie du travail pour ambitionner leur projet de vie.

De plus, outre l'incertitude quant aux possibilités d'insertion à plus ou moins court terme, beaucoup s'engagent dans des métiers pour lesquels leur intérêt est limité à la fonction rémunératrice. Ainsi, le projet de vie s'entend davantage par le biais d'un travail qui

permettra de « gagner sa vie » et grâce auquel ils pourront réaliser leurs souhaits et répondre à leurs aspirations.

Loquais défend l'idée que *« quelle que soit leur situation, ces entretiens montrent que les jeunes font un retour sensé et construit sur leur condition de stagiaire et les perspectives (ou l'absence de perspectives) qui s'offrent à eux. Ils sont capables de saisir en quoi et pourquoi ils ont de réelles chances (ou non) d'infléchir leur parcours à l'issue d'E2C. »* (Loquais, à paraître)

Le projet professionnel sera alors un choix d'autant plus assumé qu'il le sera pour les raisons qui appartiennent au jeune, dans sa propre projection de vie. Il en va pour les projets professionnels dont le choix du métier est issu d'un travail construit autour de ses appétences autant que pour les métiers choisis pour leur facilité d'accès, en toute conscience de ce que ces choix impliquent pour eux, dans les conditions qui leurs sont données.

A travers ces éléments se dessine la notion de capabilité, développée par Amartya SEN, pour qui *« les inégalités entre les individus ne s'apprécient pas au regard de leurs seules dotations en ressources mais de leurs capacités à les convertir en libertés réelles. Il introduit ainsi la notion de « capabilités », qui invite à considérer la pauvreté au-delà des seuls aspects monétaires et à la penser en termes de libertés d'action, de capacités à faire. »*²⁶

Loquais, qui a largement exploré le concept de capabilité pour le cas des jeunes de l'Ecole de la 2^e Chance indique qu'*« il s'agit de considérer les publics « invalidés par la conjoncture » (Castel, 2009) comme des sujets capables, suivant les conditions qui leur sont données, de réaliser leurs potentialités. La capabilité est ici définie comme un processus émergeant dans la situation d'interaction entre des dispositions propres à un dispositif de formation (ici : E2C) et les dispositions (socialement acquises) des sujets à en mobiliser les ressources et s'y engager. Le sujet est dépendant des conditions externes pour exprimer ses potentialités, tout en étant capable, en tant que sujet éthique, de définir ce qui lui semble juste pour lui-même et pour autrui. »* (Loquais, 2018)

²⁶ <https://www.economie.gouv.fr/facileco/amartya-sen>

Nous retrouvons ainsi, à travers les éléments de discours des jeunes ce que l'auteur décrit dans son ouvrage : « *Finally, les différentes formes de capacités mises en évidence chez ces différents profils témoignent d'une « égalité des intelligences » (Rancière, 1977). En effet, les jeunes que nous avons rencontrés se sont montrés capables d'analyser les enjeux qui les concernent, de faire preuve de réflexivité sur leurs parcours, de construire du sens par rapport à leur présence en formation, de faire du lien entre le champ des possibles et ce qui leur paraît souhaitable... »*

3.4 Projet professionnel et projet de vie : la place de l'émancipation

Loin de nier les déterminismes sociaux, les identités fragilisées, les injonctions à choisir un projet professionnel, un des éléments à retenir des résultats de cette étude se trouve ici dans la nécessité de considérer les choix que les jeunes opèrent, à distance de tout ce qui caractérise socialement ces jeunes considérés comme a priori empêchés. En effet, les jeunes projettent, comme chacun dans ce monde, des réalisations, des projets de vie, des rêves, des souhaits, qui, pris hors du contexte de cette étude, ressemblent à s'y méprendre aux souhaits de n'importe quel individu.

Prenant au sérieux la parole des pauvres et des dominés, Jacques Rancière insiste sur la capacité des individus à se démarquer des identités qu'on leur assigne.

Pour lui, il faut non pas viser, mais poser l'égalité, qu'elle soit politique, esthétique ou intellectuelle. Il faut construire un monde commun d'égalité.

J. Rancière refuse que l'on réduise les modes de vie et de pensée des individus à leurs déterminations sociales, culturelles ou historiques. S'intéressant de plus près aux pauvres, aux exclus ou aux dominés, il défend fermement l'idée que « *les gens ne sont pas enfermés dans un destin social qui leur dicterait leurs pensées, leurs goûts, leurs regards ou leurs aspirations* ». (Rancière, 2011, p. 117)

Dans le « Maître ignorant » Rancière, bouscule les interprétations qui font de l'égalité le point d'arrivée des politiques supposées émancipatrices et interroge la manière de réussir

une politique égalitaire, non seulement dans le champ de l'éducation mais aussi et surtout en général.

INTERETS ET LIMITES DE MON ETUDE

Des limites...

Bien que disposant d'une connaissance approfondie du dispositif et des stagiaires des Ecoles de la 2^e Chance, il n'a pas été aisé de s'approprier la question complexe des usages de la formation du point de vue des stagiaires. Tout d'abord, partant des compétences, et des nombreux débats auxquels son usage renvoie, la question s'annonçait d'emblée délicate et pour des jeunes publics éloignés de ces préoccupations sémantiques, peut-être plus encore.

Cela m'a d'ailleurs conduit à ne pas y référer dans le cadre de mon questionnaire. Ce parti pris ne m'a pas permis d'aller sonder concrètement ce qui se niche derrière leur compréhension de cette notion, qui leur est pourtant de nombreuses fois présentée au cours de leur parcours, sous l'angle des compétences à acquérir qu'ils se voient proposer en situation d'évaluation.

Le fait de m'écarter des compétences pour aller finalement chercher le sens que les jeunes en E2C mettent derrière les usages des activités de formation favorisant le développement et la validation de compétences m'a finalement conduit vers des voies pour partie explorées par Maël Loquais, Isabelle Houot ou encore Nathalie Lavielle Gutnik (entre autres), dans le cadre de leurs travaux scientifiques conjoints ou respectifs.

De plus, dans un contexte récent de mise en place d'Approche par compétences à l'E2C Nancy, les équipes -et de ce fait, les stagiaires- étaient en train de s'approprier de nouvelles pratiques sur une période d'expérimentation qui couvrait mon stage de Master 2. Si j'y ai vu un intérêt au début de mon immersion sur le terrain, j'ai rapidement pris conscience que cette période d'expérimentation requestionnait les pratiques de l'équipe pédagogique et pouvait avoir des répercussions sur la compréhension des jeunes.

En effet, cette période de changement a entraîné des déstabilisations et a fragilisé les équilibres en place. Cette dimension, à laquelle j'ai été particulièrement sensible et à l'écoute, a finalement orienté le cours de mon étude.

Des ouvertures...

Bien qu'elle ne soit pas nommée ainsi, il s'agit pourtant bien dans une partie des propos des jeunes, de compétences visées à travers les apprentissages qu'ils réalisent à l'E2C ou par le biais de leurs stages en entreprise. Pour eux, la question n'est pas tant de disposer de compétences mais plutôt de savoir en faire usage et de les mobiliser à bon escient en situation, pendant leur parcours de formation ou encore dans leur vie personnelle et professionnelle.

Ce que m'a révélé cette étude a finalement mis en exergue l'usage des activités où il peut-être question de compétences au sein des E2C sous un angle assez différent, et qui laisse à voir la capacité des jeunes à savoir ce qu'ils jugent bons pour eux, avec un discernement assez net. Cette vision assez juste qu'ils ont pour eux-mêmes tord le cou aux a priori dont ils sont régulièrement l'objet et impose de tenir compte de la place qu'il faut laisser à leur parole, leurs souhaits et leurs attentes, dans le cadre de l'accompagnement dont ils bénéficient.

Cela ouvre vers d'autres champs qu'il serait intéressant de questionner plus avant dans ce qui se joue dans le parcours de formation d'un stagiaire : il s'agit de tout ce qu'ils apprennent à travers les expériences, les situations d'apprentissage, leur vécu, les échanges au sein de l'E2C, des moments de partages qui font de la formation le terrain fertile de la transformation de soi. Car, de compétences, les jeunes en ont autant besoin que n'importe qui pour s'insérer. Les questions sont de déterminer avec eux lesquelles sont les plus pertinentes au regard de leurs projets (personnels et professionnels), comment elles sont rendues accessibles d'un point de vue sémantique (pédagogique ?), et comment elles pourront être (re)mobilisées en situation pour « agir avec compétences ».

Sous-jacente à ces préoccupations s'invite finalement la question des pratiques pédagogiques au sein des E2C où il est autant question de développer les compétences des

jeunes visant leur insertion que dans la dimension citoyenne du dispositif de les accompagner vers l'autonomie et laisser place à leur émancipation.

PARTIE 7 : PISTES POUR L'ACTION

Il s'agit maintenant, dans la perspective de conclure ce travail de recherche, de formuler des propositions d'actions concrètes qui pourraient éventuellement intéresser les Ecoles de la 2^e Chance de Lorraine ou plus spécifiquement l'E2C Nancy et servir de support aux échanges et aux réflexions à engager autour du modèle des E2C.

Ces propositions s'inscrivent en continuité des réflexions initiées dans le cadre de ce travail, et s'inscrivent ici autour des thèmes de l'ingénierie de la formation, de l'ingénierie pédagogique et de l'ingénierie de parcours.

Ces préconisations prennent leur source dans le cadre de cette étude tout autant que dans les besoins identifiés au cours des postes occupés à l'E2C Lorraine et également sur le terrain de stage de cette année.

- **Revisiter certains aspects de l'ingénierie de la formation du dispositif E2C :**
 - Envisager une réorganisation de l'alternance, notamment en laissant plus de temps en centre au début de parcours pour que les stagiaires prennent leurs marques dans le parcours de formation et aient le temps de rechercher un stage dans de bonnes conditions.
 - Aménager une alternance qui permette aux stagiaires de rechercher des stages dans des conditions optimales, afin de ne pas être dans la « course au stage » ou dans l'obligation de trouver des périodes en entreprise qui n'ont rien à voir avec leur projet.
 - Diminuer le nombre de tests de positionnements et les évaluations, notamment sur la première période de parcours.
 - Favoriser des espaces d'échanges banalisés pour permettre une meilleure cohérence pédagogique entre les modules de construction de projet professionnel et les modules de savoirs fondamentaux ou connexes, de manière à penser une plus forte articulation des modules, en lien avec le parcours de formation des jeunes.

- Utiliser le référentiel de compétences des E2C comme base de discussion pour individualiser les plans de formation des jeunes, plus en lien avec leurs besoins et leurs attentes, notamment au regard de leur projet professionnel.
 - Définir avec chaque stagiaire, individuellement, les aspects les plus importants du référentiel qui donneront lieu à évaluation.
 - Lors de l'étape de consolidation du projet professionnel, co-construire entre formateurs et jeunes les plannings hebdomadaires individualisés qui permettent de se concentrer sur leurs besoins et attentes en matière d'apprentissage et de « remise à niveau ».
- **Des pistes pour redéfinir certains aspects de l'ingénierie pédagogique :**
- Proposer des contenus de formation en fonction des projets professionnels des jeunes : adapter les contenus de cours aux besoins des stagiaires dans les matières fondamentales, en lien avec leurs projets professionnels ou leurs aspirations personnelles. (par exemple : plus de calcul mental pour les projets professionnels en lien avec la vente, plus de géométrie pour les projets dans le Second Œuvre du bâtiment, plus de courrier administratifs pour savoir gérer dans des démarches personnelles).
 - S'appuyer sur l'expérience antérieure et en cours de parcours pour permettre aux stagiaires de mettre en mots et retracer les expériences, y compris dans les situations pédagogiques qu'ils vivent, afin de les aider à identifier les compétences qu'ils développent.
 - Aménager des espaces de discussion médiatisés en collectif, avec les stagiaires et les formateurs, permettant aux jeunes de prendre conscience des compétences acquises pendant leur parcours.
 - Continuer d'encourager les dynamiques de projets où les stagiaires sont acteurs de leur mise en œuvre, facilitant les apprentissages et le développement de compétences.

- Favoriser les temps d'échanges entre pairs, médiatisés par les formateurs, pour favoriser la mise en discussion sur des préoccupations de la vie de l'Ecole et laisser la place aux propositions, par le biais de conseils d'école, par exemple.
 - Davantage intégrer les situations de stages en entreprise, dans le processus d'évaluation de compétences, de manière à permettre aux stagiaires de valider des compétences autour d'expériences professionnelles concrètes.
 - Adapter les discours autour des compétences afin de rendre ces notions plus accessibles et compréhensibles par les stagiaires
 - Expliciter les items du référentiel de compétences des E2C pour que les stagiaires puissent, avec l'aide du formateur, identifier les compétences qu'ils acquièrent au cours de leur parcours de formation.
- **Mieux prendre en compte les ingénieries de parcours :**
- Penser l'ingénierie de parcours en lien avec les stagiaires, en tenant compte de leurs besoins, de leurs projets professionnel ou personnel, intégrant des possibilités de stages et de plannings de formation de manière plus souple et davantage individualisée.
 - Informer les stagiaires sur les démarches de « Formation Tout au Long de la Vie » et les aider à prendre conscience de l'importance de pouvoir s'engager dans un processus de reconnaissance de leurs compétences pour pouvoir obtenir les qualifications et diplômes attendus, favorisant leur insertion et leur évolution de carrière.
 - Renforcer les dynamiques partenariales avec les organismes de formation, les acteurs associatifs et le monde de l'entreprise pour favoriser la sécurisation de l'insertion professionnelle des jeunes

BIBLIOGRAPHIE

- Bernard, P.-Y. (2019b). Chapitre IV. Les politiques éducatives face au décrochage scolaire. *Que sais-je?, 5e éd.*, 93-118.
- Blanchard, S. (2018). *Les écoles de la deuxième chance, une formation au lien et à la différence = Second chance schools : Numéro spécial.*
- Boterf, G. L. (2001). *Construire les compétences individuelles et collectives.* Ed. d'Organisation.
- Boterf, G. L. (2011). L'ingénierie de la formation : Quelles définitions et quelles évolutions ?
In *Traité des sciences et des techniques de la formation* (p. 383-400). Dunod.
- Boterf, G. L. (2015). *Construire les compétences individuelles et collectives : Agir et réussir avec compétences, les réponses à 100 questions.* Editions Eyrolles.
- Bourgeois, É. (2013b). Engagement en formation. In *Dictionnaire des concepts de la professionnalisation* (p. 95-99). De Boeck Supérieur.
- Boutinet, J.-P. (2018). Ces jeunes stagiaires de passage dans une École de la deuxième chance, déjà adultes mais pas encore tout à fait adultes. *Savoirs*, N° 46(1), 131-152.
- Castra, D. (2003). *L'insertion professionnelle des publics précaires.* Presses Universitaires de France. <https://doi.org/10.3917/puf.castra.2003.01>
- Commission Européenne (1995), Le Livre blanc « Enseigner et apprendre - Vers la société cognitive »
- Coupié Thomas (Coord.), Dupray Arnaud (Coord.), Epiphane Dominique (Coord.), Mora

Virginie (Coord.), *20 ans d'insertion professionnelle des jeunes : entre permanences et évolutions*, Céreq Essentiels, n° 1, 2018, 196 p. <https://www.cereq.fr/20-ans-dinsertion-professionnelle-des-jeunes-entre-permanences-et-evolutions>

Cour des comptes. (s. d.). L'ACCÈS DES JEUNES A L'EMPLOI_ Rapport cours de comptes 2016.pdf. <https://www.ccomptes.fr/fr/publications/laces-des-jeunes-emploi-construire-des-parcours-adapter-les-aides>

DARES. (2014). *2014-068 DARES e2c grande école des décrocheurs motivés.pdf*.
<https://travail-emploi.gouv.fr/IMG/pdf/2014-068.pdf>

Danner, M., Guégnard, C., & Joseph, O. (2020). Les jeunes NEET : Résistances et évolutions sur vingt ans. *Formation emploi*, n° 149(1), 61-85.

De Gaulejac, V. & Coquelle, C. (2017). *La part de social en nous : Sociologie clinique et psychothérapies*. Toulouse, France: Érès.
<https://doi.org/10.3917/eres.gaule.2017.01>

Denecheau, B., & Houdeville, G. (2018). Introduction. Donner une deuxième chance : De quoi parle-t-on ? Contexte, cadres et conditions des dispositifs d'accompagnement vers la qualification et l'emploi. *Formation emploi. Revue française de sciences sociales*, 143, 7-18.

DICOM_Florence.P, & DICOM_Florence.P. (2021a, février 4). *Garantir un socle de compétences de base*. Ministère du Travail, de l'Emploi et de l'Insertion.
<https://travail-emploi.gouv.fr/le-ministere-en-action/pic/les-actions-et-les-projets-cofinances-par-le-pic/article/garantir-un-socle-de-competences-de-base>

DICOM_Gabriel.DS, & DICOM_Gabriel.DS. (2021a, février 4). *Écoles de la 2e chance*

(E2C). Ministère du Travail, de l'Emploi et de l'Insertion. <https://travail-emploi.gouv.fr/le-ministere-en-action/pic/ecole-deuxieme-chance-pic>

Dubar, C. (2010). 5. Construction et crises de l'identité personnelle. Dans : , C. Dubar, *La crise des identités: L'interprétation d'une mutation* (pp. 163-218). Paris cedex 14, France: Presses Universitaires de France.

Dubar, C. (2015). Chapitre 5 - Pour une théorie sociologique de l'identité. Dans : , C. Dubar, *La socialisation: Construction des identités sociales et professionnelles* (pp. 103-120). Paris: Armand Colin. <https://doi.org/10.3917/arco.duba.2015.01.0103>

Dubar, C. (2015c). *La socialisation*. Armand Colin.

<https://doi.org/10.3917/arco.duba.2015.01>

Ebersold, S. (2015). La naissance de l'inemployable: Ou l'insertion aux risques de l'exclusion. In *La naissance de l'inemployable: Ou l'insertion aux risques de l'exclusion*. Presses universitaires de Rennes. <http://books.openedition.org/pur/24104>

Freire, P. (2013). *Pédagogie de l'autonomie*. ERES ; Cairn.info. <https://www.cairn.info/pedagogie-de-l-autonomie--9782749236391.htm>

Frétigné Cédric. (2011). *Exclusion, insertion et formation en questions / Cédric Frétigné*. L'Harmattan.

Tiffon Guillaume, Moatty Frédéric, Glaymann Dominique, & Durand Jean-Pierre. (2017). *Le piège de l'employabilité: Critique d'une notion au regard de ses usages sociaux /*

sous la direction de Guillaume Tiffon, Frédéric Moatty, Dominique Glaymann,...[et al.]. PUR.

Houot, I., & Lavielle-Gutnik, N. (2018a). *Comprendre les bases de la perspective humaniste kantienne* (p. 203). Presses de l'Université du Québec. <https://hal.univ-lorraine.fr/hal-02944752>

Houot, I., & Lavielle-Gutnik, N. (2018b). Nouveau référentiel de compétences dans les Écoles de la deuxième chance : Vers de nouvelles transactions. *Savoirs*, 46(1), 91. <https://doi.org/10.3917/savo.046.0091>

Houot, I., & Triby, E. (2017). Restituer son expérience : Une activité formatrice. *Éducation permanente*, HS9, 165

Kaddouri, M. (2019). Les dynamiques identitaires : Une catégorie d'analyse en construction dans le champ de la formation des adultes. *Savoirs*, 49 (1), 13-48. Cairn.info. <https://doi.org/10.3917/savo.049.0013>

Lavielle-Gutnik, N., & Loquais, M. (2015). Promouvoir des modèles pédagogiques à visée citoyenne. Le cas des écoles de la deuxième chance. *Éducation permanente, Hors-série AFPA(HS7)*, 129.

Leclercq, E., & Béjot, L. (2018). La pédagogie, levier de professionnalisation pour les écoles de la deuxième chance ? *Formation emploi. Revue française de sciences sociales*, 143, 119-138. <https://doi.org/10.4000/formationemploi.6253>

Les jeunes ni en emploi, ni en études, ni en formation : Jusqu'à 21 ans, moins nombreux parmi les femmes que parmi les hommes—Insee Focus—229. (s. d.). Consulté 17 juin

2021, à l'adresse https://www.insee.fr/fr/statistiques/5346969#tableau-figure1_radio1

Loquais, M. (2016). *Les modes d'engagement en contexte d'injonction au projet : Le cas des jeunes des Ecoles de la Deuxième Chance* [These de doctorat, Lille 1]. <https://www.theses.fr/2016LIL12014>

Loquais, M. (2018a). Ce que s'engager en École de la deuxième chance (E2C) veut dire. Du jeune « en difficultés » au sujet capable. *Savoirs*, 46(1), 13-28. Cairn.info. <https://doi.org/10.3917/savo.046.0013>

Loquais, M. (A paraître). *Sois acteur de ton parcours ! L'engagement des jeunes « en difficultés » au cœur des injonctions paradoxales*. Rennes : Presses Universitaires de Rennes.

Loquais, M., & Houot, I. (2018). La « deuxième chance » : Ce que les jeunes sont capables d'en saisir. *Formation emploi. Revue française de sciences sociales*, 143, 79-97.

Nicole-Drancourt, C., & Roulleau-Berger, L. (2006). Insertion des jeunes et société du risque : Un enjeu politique et scientifique. *Que sais-je ? 4e éd.*(2977), 109-122.

Nicole-Drancourt, C. (2006). *L'insertion des jeunes en France*. Paris cedex 14, France : Presses Universitaires de France. <https://doi.org/10.3917/puf.nicol.2006.01>

Paugam, S. (1999). Demazière Didier, Dubar Claude, Analyser les entretiens biographiques. L'exemple des récits d'insertion. *Revue française de sociologie*, 40(2), 433-436.

Paul, M. (2011). Accompagner des adultes en formation. Du tiers inexistant au tiers inclus. In *Le tiers éducatif. Une nouvelle relation pédagogique : Vol. 1re éd.* (p. 89-107).

De Boeck Supérieur.

Paul, M. (2018). 2. Ce qu'accompagner veut dire. In *Accompagner les adolescents* (p. 25-34). Érès

Paul, M. (2019). Accompagnement. In *Vocabulaire des histoires de vie et de la recherche biographique* (p. 267-271). Érès.

Perrenoud, P. (s. d.). *L'approche par compétences : Une réponse à l'échec scolaire ?* 16.

Rancière, J., & Halpern, C. (2011). L'émancipation est l'affaire de tous. In *Philosophies et pensées de notre temps* (p. 117-122). Éditions Sciences Humaines.
<https://www.cairn.info/philosophies-et-pensees-de-notre-temps--9782361060152-page-117.htm>

Reseau E2C France. (2019). *Colloque-du-Réseau-E2C-France-et-du-Lisec-Valoriser-ses-compétences-septembre-2019.pdf*.

<https://reseau-e2c.fr/wp-content/uploads/2020/04/Colloque-du-R%C3%A9seau-E2C-France-et-du-Lisec-Valoriser-ses-comp%C3%A9tences-septembre-2019.pdf>

Sainsaulieu, R. (2019). Chapitre 8. Identités collectives et reconnaissance de soi dans le travail. *References*, 471-538.

Un label reconnu par l'Etat—Label Ecole de la 2e Chance. (s. d.). *Réseau E2C*. Consulté 17 juin 2021, à l'adresse <https://reseau-e2c.fr/reconnu-etat>

Vallée, S. (2018). Le passage par les Écoles de la deuxième chance : Un pas vers un renforcement des croyances d'efficacité personnelle. *Savoirs*, 46(1), 71-89.

Cairn.info. <https://doi.org/10.3917/savo.046.0071>

Van Campenhoudt, L. Quivy, R. *Manuel de recherche en sciences sociales*, Dunod, Paris
2011, 4ème édition 262 p.

Vergnies, J.-F. (2018). Edito : Réinventer la chance ? *Formation emploi*, 143(3), 1-2.

Cairn.info. <https://doi.org/10.4000/formationemploi.6019>

Zaffran, J., & Vollet, J. (2018). Donner et saisir sa « deuxième chance » : Les formes élémentaires du quasi-marché de la formation des jeunes sans diplôme. *Formation emploi*, 143(3), 57-78. Cairn.info. <https://doi.org/10.4000/formationemploi.6146>

TABLE DES SIGLES ET DES ABREVIATIONS

APC	Approche Par Compétences
CCI	Chambre de Commerce et d'Industrie
CGET	Commissariat général à l'égalité des territoires
CIDFF	Centre d'Information sur les Droits des Femmes et des Familles
CIO	Centre d'Information et d'Orientation
DIRECCTE	Direction Régionale des Entreprises, de la Concurrence, de la Consommation, du Travail et de l'Emploi
DREETS	Direction régionale de l'économie, de l'emploi, du travail et des solidarités
E2C	Ecole de la 2 ^e Chance
ETP	Equivalent Temps Plein
FSE	Fond Social Européen
LISEC	Laboratoire Interuniversitaire des Sciences de l'Education et de la Communication
MDPH	Maison Départementale des Personnes Handicapées
NEET	Neither in Employment nor in Education or Training

**Itinéraire d'un stagiaire à l'Ecole de la 2^e Chance :
attentes, usages et sens du parcours de formation face aux enjeux d'employabilité**

PERISSE Aurélie

UNIVERSITE DE LORRAINE

Juin 2021

Mots clés : insertion socioprofessionnelle, public jeune, Ecole de la 2e Chance, formation, compétences, employabilité

L'Ecole de la 2e Chance (E2C) est un dispositif de formation et d'accompagnement visant l'insertion sociale et professionnelle de jeunes adultes de 16 à 25 ans, sortis du système éducatif sans diplôme, ni qualification.

Au cours de leur formation, les stagiaires s'engagent dans de nombreuses activités où il est question de travailler, développer et identifier des compétences favorisant l'insertion dans la vie active. Ces dernières années, la notion de compétences s'est introduite dans toutes les sphères qui touchent à l'emploi, à l'insertion ou à l'éducation, si bien que les définitions et les usages de ce terme font régulièrement l'objet de débats.

Aussi, m'intéressant plus spécifiquement à ce que des stagiaires inscrits à l'E2C peuvent en comprendre, il s'agissait de saisir ce que revêt pour eux le terme de compétences et, plus précisément, le sens qu'ils prêtent aux activités de formation qui y sont consacrées.

Ainsi, l'objet de ce travail vise à explorer le sens que prend pour un stagiaire à l'E2C de s'engager dans un parcours de formation, proposant des activités de formation en lien avec le développement et la validation de compétences.

Keywords: socio-professional integration, young people, Ecole de la 2e Chance, training, skills, employability

The Ecole de la 2e Chance (E2C) is a training and support system aimed at the social and professional integration of young adults aged 16 to 25, who have left the education system without a diploma or qualification.

During their training, the trainees engage in numerous activities where they work on, develop and identify skills that will help them integrate into working life. In recent years, the notion of competences has been introduced in all spheres of employment, integration or education, so that the definitions and uses of this term are regularly debated.

I was therefore interested more specifically in what trainees enrolled at the E2C could understand about it, and my aim was to understand what the term "skills" means to them and, more specifically, the meaning they give to the training activities devoted to it.

Therefore, the purpose of this work is to explore the meaning for an E2C trainee of being involved in a training pathway, offering training activities related to the development and validation of skills.