

Cap Formations et son public

Expériences de retour en formation professionnelle par la structure genevoise de case management



Amaranta Cecchini

avec la collaboration de François Rastoldo et Rami Mouad

Juin 2016



REPUBLIQUE
ET CANTON
DE GENEVE

POST TENEBRAS LUX



Service
de la recherche
en éducation

Cap Formations et son public

Expériences de retour en formation professionnelle par la structure genevoise de case management

Amaranta Cecchini

avec la collaboration de François Rastoldo et Rami Mouad

Juin 2016

Fin des travaux : Mai 2016

Remerciements

La présente étude n'aurait pu être réalisée sans la collaboration et la confiance des jeunes qui ont accepté de témoigner de leur expérience à Cap Formations. Qu'ils en soient vivement remerciés.

Ma gratitude va aussi à Madame Magali Ginet Babel, directrice de Cap Formations, et à ses collaborateurs et collaboratrices dont l'aide a été précieuse pour approcher les personnes suivies par le dispositif.

Enfin, je remercie Monsieur Grégoire Evéquo, directeur général de l'Office pour l'orientation, la formation professionnelle et continue (OFPC), pour avoir initié cette recherche.

Avertissement

Afin de faciliter la lecture, seul le genre masculin est employé. Il désigne indifféremment les personnes des deux sexes.

Compléments d'information :

Amaranta Cecchini
Tél. +41/0 22 546 71 23
amaranta.cecchini@etat.ge.ch

Responsable de l'édition :

Narain Jagasia
Tél. +41/0 22 546 71 14
narain.jagasia@etat.ge.ch

Internet :

<http://www.ge.ch/sred>

Diffusion :

Service de la recherche en éducation (SRED)
12, quai du Rhône - 1205 Genève
Tél. +41/0 22 546 71 00
Fax +41/0 22 546 71 02

Document 16.041

*Le contenu de ce document n'engage que la responsabilité
du Service de la recherche en éducation.*

Table des matières

| | |
|---|-----------|
| 1. Introduction | 5 |
| 1.1 Mandat | 5 |
| 1.2 Éléments de problématique | 5 |
| 1.3 Méthodes | 8 |
| 2. L'expérience de l'arrêt de formation..... | 11 |
| 2.1 Un rétrécissement du quotidien..... | 11 |
| 2.2 Un vécu qualifié par la négativité | 12 |
| 2.3 Les ressources face au décrochage..... | 14 |
| 3. L'expérience de Cap Formations..... | 17 |
| 3.1 Les attentes des jeunes | 17 |
| 3.2 L'entrée dans le dispositif | 18 |
| 3.3 La prise en charge | 20 |
| 3.4 La fin du suivi | 32 |
| 3.5 Le retour en formation | 34 |
| 4. Évaluation par les jeunes suivis | 41 |
| 4.1 Mission du dispositif..... | 41 |
| 4.2 Les effets de la prise en charge | 42 |
| 5. Conclusion..... | 47 |
| Bibliographie..... | 51 |
| Annexes | 55 |
| Annexe 1. Profil des jeunes interrogés..... | 55 |
| Annexe 2. Guides d'entretien..... | 56 |

1. Introduction

1.1 Mandat

Cap Formations est un dispositif interinstitutionnel rattaché à l'Office pour l'orientation, la formation professionnelle et continue (OFPC) qui s'adresse à tous les jeunes ayant interrompu une formation au secondaire II et propose une série de mesures visant un retour en formation. À la demande de l'OFPC, il s'agit d'analyser l'expérience des jeunes suivis par ce dispositif (Secrétariat général, 2015).

Cette étude se fonde sur « *l'importance stratégique pour le DIP de mettre en œuvre toute mesure permettant de garantir une formation obligatoire jusqu'à 18 ans* », comme le stipule l'article 94 de la nouvelle constitution du canton de Genève et s'inscrit dans l'objectif de la Conférence des directeurs de l'instruction publique d'amener « *95% des jeunes à une certification de niveau secondaire II* ». Par ailleurs, elle est motivée par « *la nécessité de suivre et évaluer ce dispositif pour en mesurer le potentiel d'extension et/ou d'amélioration* » et « *l'importance accrue de mieux connaître la population des "décrocheurs" et les mesures appropriées pour les réintégrer dans une formation* » (ibid.).

Dans ce cadre, le secrétariat général du DIP a mandaté le Service de la recherche en éducation (SRED) pour mener une analyse du dispositif Cap Formations, centrée sur ses usagers. La demande vise à compléter l'analyse des processus de soutien mis en œuvre dans cette structure (cf. Rastoldo, Mouad et Cecchini, 2016 : *Cap Formations. Structure genevoise de case management pour un retour en formation professionnelle*) par une étude focalisée sur l'expérience des jeunes et leur évaluation de ce dispositif.

Plus précisément, cette étude vise à :

1. Évaluer l'utilité perçue du dispositif : dans quelle mesure répond-il aux motifs du décrochage ? Comment les jeunes évaluent-ils son efficacité dans la perspective d'un retour à la formation ? Quel impact lui donnent-ils sur la suite de leur parcours de formation ?
2. Évaluer la satisfaction de la prise en charge : dans quelle mesure les usagers sont-ils satisfaits de l'accueil et du suivi à Cap Formations ?
3. Analyser l'expérience de la prise en charge par le dispositif : comment le passage par Cap Formations s'inscrit-il dans le parcours de retour à la formation des usagers ?

1.2 Éléments de problématique

Les interruptions prématurées de formation constituent un motif d'inquiétude croissant à l'échelle internationale (Blaya, 2010) et en Suisse, en raison notamment des risques qu'elles impliquent pour la transition vers la vie professionnelle et l'intégration sociale des jeunes. L'absence de diplôme est en effet liée à une insertion professionnelle plus difficile et à un risque accru de pauvreté (Schuwey et Knöpfel, 2014 ; Paugam, 1991). Des politiques publiques visant à prévenir le décrochage scolaire et à encourager le retour en formation des jeunes ont donc été développées dans différents pays (Blaya, 2010). En Suisse, elles ont notamment donné lieu à la mise en place du concept de *case management formation professionnelle*, qui encourage les cantons à développer des dispositifs de prévention et de remédiation qui accompagnent les jeunes en rupture ou les jeunes à risque de décrochage jusqu'à l'obtention d'un premier diplôme de niveau secondaire II (Gobet et al., 2012). Le dispositif Cap Formations s'inscrit dans ce concept, dont il reprend les principes et applique les procédures de suivi.

Destiné aux jeunes qui interrompent une formation avant l'obtention de leur premier diplôme, il repose sur une logique de prise en charge globale, de suivi individualisé, de référent unique et de mise en réseau de prestataires pour coordonner différentes mesures de soutien (Rastoldo, Mouad et Cecchini, 2016).

Au cours des dernières années, le case management en formation professionnelle a fait l'objet d'évaluations au niveau cantonal (p. ex. Arnold et Cueni, 2011 ; Bachmann Hunziker, 2012) et fédéral (Egger, Dreher & Partner AG, 2015 ; Landert, 2011). Dans ces évaluations, le point de vue des personnes suivies est parfois pris en compte (Arnold et Cueni, 2011 ; Egger, Dreher & Partner AG, 2015) mais de façon relativement marginale. La présente étude se focalise au contraire sur leur vécu. Elle vise à évaluer la satisfaction de la prise en charge, son impact perçu sur la reprise de formation et, plus globalement, à comprendre l'*expérience* des jeunes (Dubet, 1994), c'est-à-dire la façon dont ils créent du sens autour des pratiques et des interactions qui composent leur passage par le dispositif. Il s'agit ainsi de saisir les principes constitutifs et les logiques qui sous-tendent l'expérience de la prise en charge institutionnelle du décrochage pour examiner comment les jeunes les articulent, les critiquent, les justifient et les intègrent dans les récits de leur trajectoire de formation.

Acteurs du système de formation, politiques et chercheurs s'entendent autour d'une appréhension essentiellement négative du décrochage scolaire (Blaya, 2010 ; Janosz, 2000) : aboutissement d'une trajectoire scolaire souvent marquée de difficultés, il résulte de la combinaison de facteurs de risque multiples qui affectent avant tout des groupes déjà vulnérables de jeunes – sans pourtant que ces facteurs interviennent de façon déterministe (Petrucci et Rastoldo, 2015), qu'il contribue à précariser en menaçant l'insertion socioprofessionnelle future (Rastoldo, Amos et Davaud, 2009). Pourtant, son expérience n'est pas univoque. Les jeunes concernés le vivent tantôt comme un nouvel échec scolaire, c'est-à-dire comme une expérience qui « désocialise » sans créer de nouvelles identifications collectives (Dubet et Martucelli, 1996), qui remet en cause une identité professionnelle naissante et des projets, tantôt comme une délivrance qui met fin à une souffrance professionnelle ou scolaire (Lamamra et Masdonati, 2009) et/ou ouvre de nouvelles perspectives de réorientation (Stalder et Schmid, 2012 ; Cart, Toutin Trelcat et Henguelle, 2010). Parfois encore, le décrochage est traversé de sentiments ambigus qui découlent de la tension entre soulagement et angoisse liée à un contexte plus large marqué par la difficulté d'accéder à une nouvelle formation (Lamamra et Masdonati, 2009). Enfin, *a posteriori* certains regrettent d'avoir interrompu leur formation alors que d'autres revendiquent ce qu'ils conçoivent comme un choix (Vultur, 2009), montrant par là leur résistance au paradigme école-formation-emploi et à une vision misérabiliste des « décrocheurs » (Lawy et al., 2009)¹. Le diplôme demeure cependant un thème crucial dans les discours de nombreux jeunes en arrêt de formation (Duc et Lamamra, 2014).

Quant au retour en école ou en apprentissage, il est vécu positivement mais reste parfois traversé d'appréhensions qui découlent de l'expérience antérieure et d'une représentation négative de la formation (Duc et Lamamra, 2014). Le décrochage constitue alors un épisode qui participe à différer et à rendre moins linéaire la transition vers le monde du travail – un phénomène qui concerne aussi les jeunes n'ayant pas interrompu leur formation (Bergman et al., 2011), avec parfois des réorientations qui rapportent à une étape antérieure du processus d'orientation professionnelle (Stalder et Schmid, 2012). Les conditions du « choix » de la nouvelle formation sont cependant contraignantes. La projection dans un avenir professionnel dépend des ressources (économiques, culturelles, sociales et symboliques), des interactions sociales et des expériences passées (Borlagdan, 2015). À cet égard, la scolarité souvent difficile, des problèmes sociaux et familiaux ou encore de santé, qui constituent des facteurs de décrochage (Blaya, 2010), interviennent aussi dans la probabilité de reprendre une formation (Petrucci et Rastoldo, 2015) et, sans doute, dans la manière de vivre le retour en formation.

¹ Dans leur étude auprès de jeunes travailleurs non diplômés, Lawy et al. (2009) montrent en outre que ceux-ci tendent à se représenter non pas comme des victimes passives ou des exclus du système de formation mais comme des travailleurs animés par des projets, dotés de stratégies et capables d'opérer leurs propres choix concernant leur existence, bien que dans un contexte souvent restreint par des facteurs d'inégalité et de pauvreté. Ainsi, l'absence de diplôme n'est pas totalement antithétique avec une intégration par le travail et le développement de l'identité professionnelle, pour laquelle les jeunes non qualifiés valorisent l'expérience, le savoir-faire et le réseau professionnel plutôt que la certification (Vultur, 2005, 2009).

Cette étude se propose d'appréhender le passage par Cap Formations comme un épisode particulier de la transition de l'école au monde du travail, dans un contexte d'incertitude traversé de trois principales tensions (Plomb, 2007) :

1. Une tension biographique liée au temps qui passe et à la capacité à se projeter vers l'avenir : du point de vue du temps social, les jeunes qui connaissent des allers-retours entre formation et non-formation retardent leur entrée dans la vie professionnelle et font l'expérience d'un décalage entre un parcours personnel allongé et des injonctions à une insertion rapide (Plomb, 2007). À noter que la capacité à se projeter dans un avenir plus ou moins lointain diffère selon la situation des jeunes. Leurs opportunités se dessinent dans un horizon panoramique pour certains et rétréci pour d'autres, selon notamment leur position dans l'espace social et, plus précisément, selon l'accès à des ressources (économiques, sociales, culturelles, symboliques) dans le champ de la formation et de l'emploi (Borlagdan, 2015).
2. Une tension liée à l'orientation dans un contexte contraint : alors que l'orientation professionnelle est guidée par une éthique de réalisation de soi et que le système scolaire encourage les jeunes à élever leurs aspirations, les possibilités concrètes offertes par le marché mènent à des bricolages individuels qui rendent souvent impossible la concrétisation des attentes (Plomb, 2007). Face à un avenir incertain, le jeune est appelé à développer un agir pragmatique. Dès lors, bien que la notion de projet professionnel reste omniprésente dans les représentations de la transition, sa vision tend à être balayée au profit de différentes stratégies (Germe, 2011) : minimisation des risques par le choix d'une profession promettant de bonnes chances d'insertion ; saisie d'opportunités sur le moment ; opportunisme par l'engagement dans une formation qui garde ouvertes le plus de voies possibles².
3. Une tension entre besoin de soutien et aspiration à l'autonomie : la transition des jeunes ayant interrompu une formation n'a pas pour seul acteur le jeune mais implique aussi son réseau, notamment familial (Molgat, 2007 ; Molgat et Vultur, 2009), amical, professionnel et institutionnel (Duc et Lamamra, 2014). Ce réseau constitue un capital social (Bourdieu, 1980 ; Portes, 2000) donnant accès à des ressources pour un retour en formation. Il participe aussi à structurer, voire à contraindre son expérience. À cet égard, Plomb (2007) signale que les jeunes ont besoin de soutiens mais sont aussi mus par un désir d'indépendance qui se manifeste dans les relations familiales et/ou vis-à-vis des dispositifs de soutien. Les logiques de rationalisation et les normes qui sous-tendent certains programmes ont ainsi une fonction d'encadrement rassurante pour certains jeunes mais sont aussi parfois perçues comme des entraves à leur liberté d'action (Vultur, 2009).

Les dispositifs de soutien et de remédiation scolaire mettent en place un mode de socialisation postscolaire propre aux jeunes sans formation (Mauger, 2001). Plusieurs auteurs notent que ces dispositifs sont tiraillés entre la volonté de normaliser les comportements et celle d'encourager le développement de l'autonomie des jeunes et de les aider à trouver leur propre place dans le monde professionnel et social (Bonvin et Farvaque, 2007). Avec un discours émancipateur qui se cristallise dans la notion de projet (Castra, 2011), ces structures viseraient à une transformation de leur habitus (Bourdieu, 2000) en vue de le rendre compatible avec les exigences de l'emploi (Mauger, 2001). En outre, l'accompagnement prodigué contribuerait à renforcer l'individualisation de l'insertion professionnelle et participerait à la socialisation des inégalités (Plomb, 2007) : « (...) *en retraduisant les trajectoires atypiques des jeunes en "projets professionnels", (le suivi) opère une sorte d'alchimie sociale consistant à pallier l'absence de catégories collectives d'identification par un engagement individuel et à ramener les aspirations des jeunes à ce qui est le plus probable pour eux* » (p. 267).

En dépit de leurs efforts, bon nombre de ces dispositifs se heurtent à une faible implication de la part des personnes suivies (Castra, 2011), constat face auquel plusieurs hypothèses peuvent être avancées (Vultur, 2005) : 1) des représentations du processus d'insertion qui diffèrent entre professionnels et personnes suivies ; 2) le manque de confiance des jeunes suite au recours à différentes structures

² Germe (2011) identifie une quatrième stratégie qui, par définition, ne concerne pas les jeunes en situation de décrochage scolaire, soit un comportement assurantiel par le prolongement de la formation et/ou le cumul des diplômes.

d'aide, sans succès, ce qui les conforte dans une trajectoire d'échec ; 3) l'effet de catégorisation et une identité négative renvoyée par les professionnels de l'insertion ; 4) les efforts concentrés des professionnels sur le diagnostic et le conseil aux jeunes au lieu de les mettre davantage en contact avec des entreprises (fonction de médiation avec le monde du travail). Cette dernière hypothèse se rapporte à une critique plus globale de ces dispositifs, dont l'intervention reste souvent focalisée sur la modification des propriétés comportementales des personnes suivies, avec une tendance à la psychologisation des difficultés d'insertion (Castra, 2011) et de l'« inemployabilité » (Mauger, 2001), au lieu de reconnaître les restrictions structurelles d'accès au marché de la formation et le fait que certaines personnes se trouvent dans des situations où elles sont pas « insérables » (Zwick Monney, 2015).

Globalement, la complexité de l'expérience du retour en formation relève de la pluralité des logiques (émancipatrices et normalisatrices) qui sous-tendent l'activité des dispositifs d'aide (Bonvin et Farvaque, 2007) et des enjeux sociaux et biographiques qui se jouent dans la transition vers la vie professionnelle, ainsi que des contextes où ils sont énoncés (en famille, face à des professionnels ou encore face au chercheur). Ce postulat conduit à formuler l'hypothèse globale suivante : les structures de soutien chercheraient à articuler les tensions entre leurs propres logiques et les attentes des jeunes en situation de décrochage, de manière à susciter leur engagement dans une dynamique de retour en formation. De leur côté, les jeunes seraient davantage concernés par des défis concrets liés à la reprise d'une école ou d'un apprentissage et la nécessité d'énoncer et de justifier leurs pratiques vis-à-vis de divers interlocuteurs, avec pour enjeu la réintégration dans une transition « normale » vers la vie professionnelle.

1.3 Méthodes

Une approche qualitative fondée sur des entretiens semi-directifs de type biographique a été adoptée pour appréhender l'expérience des jeunes suivis par Cap Formations. Elle vise à montrer, au-delà des faits et des opinions rapportés dans les témoignages, comment les répondants organisent et prêtent sens à leur vécu (Demazière et Dubar, 1997) pour l'intégrer dans leur trajectoire de formation.

La sélection des participants a été réalisée de façon à tenir compte de l'hétérogénéité de la population des personnes suivies par Cap Formations (Rastoldo, Mouad et Cecchini, 2016). Une quinzaine de profils de jeunes a été établie sur la base des critères suivants : le statut au moment de l'enquête³ ; l'existence ou non des difficultés lors de la scolarité obligatoire⁴ ; différentes filières de provenance⁵ ; des profils de difficultés diversifiés (soit seulement scolaires ou cumulées avec des problèmes comportementaux, familiaux et/ou de santé) ; le type de prise en charge et les mesures octroyées à Cap Formations ; enfin, le profil démographique. Le recrutement des participants s'est effectué en étroite collaboration entre le SRED et les case managers de Cap Formations⁶. Au total, douze entretiens⁷ ont été réalisés entre novembre 2015 et janvier 2016 dans les locaux du SRED, au domicile de la personne

³ Soit des jeunes suivis par Cap Formations au moment de l'enquête, ayant déjà repris une formation du secondaire II ou non, et des jeunes ayant quitté le dispositif après un retour en formation ou l'ayant interrompu avant une reprise.

⁴ Passage par des classes d'accueil ou des structures d'enseignement spécialisé, redoublements.

⁵ Nous avons choisi l'apprentissage dual, l'ECG et les structures de transition professionnelle à plein temps, soit les filières de provenance les plus représentées parmi les jeunes suivis par Cap Formations (Rastoldo, Mouad et Cecchini, 2016).

⁶ Des jeunes correspondant aux profils ont été repérés dans la base de données créée pour les besoins du premier volet de l'évaluation de Cap Formations, puis cette première sélection a été discutée et le choix ajusté avec la directrice de Cap Formations et les case managers. Ces derniers se sont ensuite chargés de présenter l'enquête aux jeunes concernés et, en cas de consentement, leurs coordonnées ont été transmises au SRED. À noter que les case managers ont aussi proposé des jeunes correspondant aux profils manquants.

⁷ Le profil et des informations concernant la trajectoire des jeunes interrogés sont présentés en Annexe 1.

interrogée et dans un café⁸. D'une durée de 40 minutes à 1h20, ils ont tous été enregistrés puis intégralement retranscrits.

Le guide d'entretien a été conçu de manière à aborder certains thèmes précis tout en gardant une souplesse suffisante pour adapter la discussion aux choix narratifs des participants. Les entretiens ont été menés dans la même perspective, en prenant parfois une certaine distance avec les questions prévues. En effet, il s'agissait d'encourager les jeunes à créer leur propre dynamique narrative pour mieux comprendre comment ils interprétaient et évaluaient leur expérience du passage par Cap Formations⁹.

Les entretiens transcrits ont fait l'objet d'une analyse de contenu de type qualitative (Bardin, 2007 ; Titscher et al., 2000 ; Demazière et Dubar, 1997) à l'aide du logiciel NVivo. Deux démarches ont été choisies. La première a consisté à établir des codes thématiques en fonction des questions de recherche et des catégories propres aux personnes interrogées (par exemple « *ne rien faire* »), puis à analyser les entretiens en s'y rapportant. À cette analyse thématique et transversale s'est ajoutée une seconde démarche plus individuelle. Sur la base des entretiens et des données administratives disponibles, les parcours des participants ont été synthétisés en douze brèves biographies qui combinent des éléments factuels et subjectifs liés à la trajectoire scolaire, à l'expérience de formation, au décrochage, à la prise en charge par Cap Formations et à leur situation au moment de l'entretien. Ces biographies ont permis de mieux décrire le parcours des jeunes concernés et de contextualiser leurs propos dans les analyses.

Une dernière remarque est encore nécessaire concernant le statut des discours analysés dans cette étude. Les témoignages recueillis informent sur l'interprétation par les jeunes de leur expérience à Cap Formations. Cette interprétation doit être appréhendée en gardant en mémoire qu'elle est le produit de processus à la fois individuels et sociaux. L'évaluation du passage par le dispositif n'engage pas seulement le répondant mais est le fruit de négociations sociales : d'une part, entre le jeune et son entourage scolaire, familial, amical, ainsi que son conseiller Cap Formations ; d'autre part, lors de l'entretien entre le jeune et le chercheur, dont la propre identité (notamment le rattachement institutionnel au DIP) oriente inévitablement les appréciations des jeunes interrogés (Demazière, 2008).

⁸ Les trois options ont systématiquement été présentées aux jeunes participants et, à deux exceptions près, tous ont préféré se déplacer dans les locaux du SRED.

⁹ Le guide d'entretien est présenté en Annexe 2.

2. L'expérience de l'arrêt de formation

Comprendre comment les jeunes interrogés relatent et qualifient le décrochage est essentiel pour mieux approcher leur expérience de Cap Formations. Les analyses réalisées donnent à voir un vécu globalement négatif de l'interruption de formation, dont il faut souligner qu'il varie en intensité selon les jeunes.

2.1 Un rétrécissement du quotidien

« Je voulais pas rester à la maison, je voulais pas... Je préférais me lever le matin que rester chez moi à glander. » (Julien, 19 ans)

Dans les témoignages recueillis, la période qui suit l'arrêt de formation est tout d'abord marquée par un rétrécissement spatial. L'espace domestique devient la référence quotidienne des jeunes interrogés, qui se disent « à la maison ». Pour certains, ce repli spatial traduit un repli social caractéristique de l'expérience de la rupture : les jeunes perdent de vue leurs camarades de classe et/ou leurs collègues, sortent moins, voire s'éloignent de leur cercle amical. Pour d'autres au contraire, ce repli semble plutôt exprimer un sentiment d'« anormalité » – interrogés sur leurs pratiques, ils indiquent quitter fréquemment leur domicile pour retrouver des amis, effectuer diverses démarches ou simplement « sortir » ou « bouger ».

Ensuite, le décrochage se caractérise par un rythme journalier et hebdomadaire en décalage avec le rythme de la formation : la semaine se distingue peu du week-end, hormis par les opportunités sociales, qui restent limitées par les activités professionnelles ou étudiantes des proches ; le déroulement des journées est peu contraint par des facteurs externes ; parfois le rythme diurne/nocturne se brouille :

« J'étais devenue limite un petit vampire. Je dormais la moitié de la journée, je me levais, je passais la soirée dehors, et après je rentrais. » (Caroline, 18 ans)

Dans plusieurs témoignages, ce rythme « déstructuré » caractérise surtout un premier temps post-rupture où, après avoir été assimilée à un temps de vacances, l'inactivité devient routine. Ce rythme accompagne une prise de conscience que l'arrêt est un état déviant et susceptible de se prolonger. Ce phénomène s'observe particulièrement dans le cas des interruptions interannuelles, où le décrochage ne devient parfois tangible qu'à la rentrée suivante, par le décalage entre le rythme du jeune et celui de ses pairs. Les jeunes disent alors attendre les week-ends et les vacances scolaires avec impatience parce qu'ils font coïncider leur rythme avec celui de leur réseau amical ou familial. Ainsi, bien que le décrochage soit marqué d'une forte inertie qui éloigne le quotidien du rythme de l'école, son expérience temporelle reste fortement structurée par les échéances scolaires – comme en témoigne par ailleurs le fait que l'horizon temporel des jeunes interrogés soit souvent limité à « la prochaine rentrée » comme date butoir pour un retour en formation.

Cette situation n'est cependant pas subie passivement. Plusieurs jeunes s'efforcent de structurer leurs journées pour les rendre plus « normales », parfois sur injonction parentale. Ils calquent leur horaire sur celui de leurs proches, se créent des engagements matinaux, prévoient des activités hors du domicile ou encore ne s'autorisent des sorties nocturnes que le week-end. Ils reconstruisent ainsi une routine, où l'absence d'obligation demeure cependant une constante avec des « creux » que les jeunes cherchent à combler :

« Je me lève, je prends mon petit déjeuner, je vois si je peux aider ma mère, je vois si je peux donner un coup de main à quelqu'un. Si je peux aider, j'aide. S'il y a rien à faire heu... je reste sur mon natel (rires) : il y a rien à faire... » (Yves, 17 ans)

« Ne rien faire » reste le maître-mot par lequel les jeunes dépeignent leurs journées. Derrière cette affirmation se cachent pourtant de nombreuses activités. Plusieurs participent aux tâches domestiques, déchargeant leurs parents des courses ou du ménage. Leur engagement est décrit comme un geste de bonne volonté, par lequel ils expriment leur détermination à ne pas rester dans le désœuvrement. Par ailleurs, quelques jeunes signalent suivre des cours, notamment de baby-sitting ou du rattrapage scolaire, et plusieurs effectuent des « petits jobs » (baby-sitting, vente, conciergerie, secrétariat) ou s'efforcent d'en trouver. Outre une visée financière pour les emplois d'appoint, ces activités ont aussi vocation à « occuper » les jeunes et se superposent parfois à la recherche d'une place de formation.

Les récits analysés suggèrent que les activités non formatives et non professionnelles ne sont « rien » parce qu'elles s'écartent de ce qui serait « normal » (se former), parce qu'elles n'aboutissent pas à une solution de formation concrète (pour les recherches de stages ou de formation) et/ou parce qu'elles ne pourront pas être capitalisées dans ce but – ce sont des activités que les jeunes ne pourront pas faire valoir auprès d'employeurs potentiels. Ainsi, la description par les jeunes d'un quotidien « vide » ne doit pas être interprétée de façon littérale mais traduit le fait qu'il est peuplé d'activités peu légitimes ou inefficaces en regard de la norme de retour en formation.

2.2 Un vécu qualifié par la négativité

Le sentiment de vide et le rétrécissement du quotidien se traduisent dans une image forte : celle d'être « sous terre » (Léon, 17 ans, et Yves) ou « dans un tunnel noir » (Caroline). Les jeunes concernés évoquent par là une perte de repères (« j'étais perdu », précise Yves), une absence de projets et des sentiments négatifs (« tu pars en dépression, t'es triste quoi, tu sais pas quoi faire, t'es mal », signale Léon). L'arrêt de formation est souvent vécu comme un état dont la sortie est d'autant plus difficile que le jeune y reste longtemps. Il correspond aussi à une forme d'enfermement biographique qui immobilise le jeune dans un temps de pause, le séparant progressivement de ses pairs et l'empêchant de « grandir » professionnellement et socialement. Se comparant à d'autres personnes de son âge, Caroline se sent bloquée dans l'adolescence :

« Pour moi je suis encore dans l'adolescence peut-être. Je suis... une jeune femme. Je sais pas comment expliquer... En même temps moi après le cycle, j'ai pas fait autre chose. Je suis toujours restée, en fait, dans le même niveau. Je suis toujours pas montée dans le niveau que... Il y a des gens, des personnes justement que je connaissais, je les ai vus là, ils ont fait quoi ? Ils ont fait un festival. Ils ont fait eux-mêmes. Moi je me dis que je suis toujours en train de faire des additions et des soustractions. »

L'arrêt de formation provoque ainsi une remise en cause identitaire. Elle s'exprime dans des sentiments de déception, qui indiquent que le jeune n'est pas parvenu à réaliser l'image de lui qu'il projetait. La rupture questionne aussi la façon dont certains se projettent dans le futur professionnellement (dans un métier particulier ou dans une filière de formation, par exemple l'université) et personnellement (par exemple comme mère pour Caroline). Elle fragilise le sentiment de valeur, d'utilité, d'estime de soi :

« Je me dis, si je trouve pas c'est... Je sais pas ce que je vais faire. Et c'est vachement angoissant parce que... Après, ça me démoralise parce que je me dis, si ça se trouve je vais rien trouver, je suis bonne à rien, donc ouais, des fois la nuit je pleure. » (Sandrine, 18 ans)

Le décrochage est ainsi caractérisé par des sentiments globalement négatifs. Il serait cependant faux d'y voir un effet direct et univoque de la sortie du système de formation. Les discours des jeunes sont

en effet sans doute aussi traversés d'un effet de désirabilité sociale. En parlant de souffrance, de déception et de honte dans l'expérience du décrochage, les jeunes signifient, face à des interlocuteurs qui rappellent l'impératif de formation (parents, professionnels), qu'ils reconnaissent l'anormalité, voire le caractère déviant de leur situation. Ces sentiments s'intègrent ainsi dans leurs « récits de soi » (Kaufmann, 2004) et sont ensuite répétés face au chercheur en situation d'entretien. En d'autres termes, les jeunes expriment des émotions considérées comme appropriées (Hochschild, 1979), c'est-à-dire conformes aux attentes implicites de la situation sociale.

Bien que les témoignages recueillis n'évoquent pas tous des vécus aussi sombres de l'interruption de formation, des aspects négatifs sont systématiquement cités. L'expérience de l'arrêt est ainsi caractérisée par une *absence* – ou du moins une *diminution*, qui dépasse l'effacement des obligations quotidiennes décrit ci-avant.

En premier lieu, absence d'un statut légitime (étudiant, apprenti) reconnu institutionnellement (école) et socialement (famille, réseau amical) : plusieurs jeunes rapportent une forte injonction parentale à « *devenir quelqu'un* », répétée tacitement par le fait que leurs amis et anciens camarades soient restés en formation. Dans certains cas, un éloignement de leur réseau amical (Caroline) et un rapprochement avec d'autres personnes dans la même situation (Nils, 17 ans, et Elena, 18 ans) pourraient être induits par l'impossibilité de répondre positivement à cette demande sociale et par le souhait de se confronter moins fréquemment à son « anormalité ».

En deuxième lieu, plusieurs jeunes soulignent que l'arrêt a pour conséquence une diminution des moyens financiers. Pour les apprentis, la perte du salaire implique de retrouver leur dépendance passée à l'égard de leurs parents. En outre, plusieurs témoignages indiquent que ces derniers utilisent parfois l'argent de poche comme moyen de pression pour sanctionner leur fils ou leur fille et/ou l'inciter à reprendre une formation. Les jeunes concernés voient dès lors diminuer leurs possibilités de participer à la vie économique et sociale, ce qui les conforte dans un sentiment d'immobilité biographique et de rétrécissement du quotidien.

En troisième lieu, une baisse du sentiment de sécurité : bien qu'en général l'interruption de formation ne menace pas la sécurité matérielle à court terme des jeunes, plusieurs témoignages indiquent qu'elle met en péril leur intégration sociale présente ainsi que leur sécurité professionnelle, économique et sociale future. Plusieurs jeunes craignent de ne pas parvenir à trouver un « *bon travail* » ou une « *bonne situation* » sans diplôme et évoquent ainsi la peur d'un statut économique et social défavorisé – en d'autres termes d'une disqualification sociale (Paugam, 1991).

En quatrième lieu, les jeunes interrogés signalent une absence de projet : plusieurs dépeignent l'arrêt comme une période de doute sur le devenir professionnel et personnel, où l'échec dans la dernière formation remet en cause le projet passé ou confirme son absence. Certains n'ont « *aucune idée* » de ce qu'ils souhaitent entreprendre ; d'autres en ont une vision très vague ou au contraire précise mais ne savent pas comment concrétiser leur projet ; d'autres encore doivent renoncer à une formation qui leur tenait à cœur et ne parviennent pas à reformuler des aspirations réalisables.

Enfin, un sentiment d'incompétence et d'échec traverse de nombreux récits à propos des recherches d'une nouvelle place de formation. Ceux qui visent un objectif précis soulignent leurs efforts pour garder leur motivation intacte face aux refus des employeurs. Pour ceux qui n'ont pas encore fixé leur choix professionnel, les recherches « à l'aveugle », bien qu'elles répondent à la nécessité de « faire quelque chose » apparaissent souvent vides de sens. Ces échecs sont en outre dépeints comme un cercle vicieux affectant l'attractivité du jeune sur le marché de la formation et du travail :

« *Ce petit moment je peux encore le... l'excuser devant quelqu'un. Enfin si j'avais à le présenter devant un patron, je pourrais l'excuser. Mais plus d'une année... après c'est plus dur.* » (Caroline)

2.3 Les ressources face au décrochage

Le portrait plutôt sombre dressé sur la base des témoignages recueillis ne signifie pas que les jeunes en situation de décrochage soient dénués de ressources, de soutiens et de stratégies pour réintégrer une formation. Si certains relatent des épisodes de passivité et de découragement, ils font tous aussi état d'efforts afin de trouver une nouvelle place en école ou en entreprise. Ces efforts se traduisent dans un engagement pratique (recherche de places de stage ou d'apprentissage) et aussi dans l'application à susciter ou à conserver sa propre motivation : « *il faut que je me bouge* », « *il faut pas que je me laisse aller* », « *il faut pas se décourager* » sont des injonctions qui ponctuent plusieurs témoignages, comme celui d'Yves :

« Je me dis : "Ouais, tourne la page, va tout droit et c'est fini ! Fini l'ECG, maintenant c'est l'apprentissage. Faut que tu trouves". Et je me dis ça : "motivation, tu continues"... Bon c'est pas facile, mais (rires) faut essayer. »

Ces injonctions participent à un travail de gestion émotionnelle (Illouz, 2007) qui transparait dans plusieurs récits : en essayant de diminuer des sentiments de découragement et, au contraire, de renforcer des sentiments positifs (confiance en soi, motivation), les jeunes cherchent à provoquer la chance ou, du moins, à susciter un état émotionnel qui permette l'engagement dans les démarches en vue du retour en formation. Ce travail émotionnel suggère qu'ils adhèrent à une conception de la reprise qui repose, au moins en partie, sur leur responsabilité individuelle.

Pourtant, les jeunes interrogés ne s'engagent pas seuls dans ces recherches et tous disent s'appuyer sur leur réseau personnel, le plus souvent familial et parfois amical¹⁰, dont ils relèvent l'impact sur leur motivation. Il s'agit notamment de leurs pairs (partenaire, amis, cousins, frères et sœurs), qui servent d'exemple ou de soutien face au décrochage. Elena rapporte ainsi l'aide d'une amie inscrite au collège, dont les encouragements l'ont « *boostée* »¹¹. Plusieurs jeunes citent aussi des amis ou d'anciens camarades en arrêt de formation et dont la présence permet de faire face à un quotidien souvent solitaire :

« Ma meilleure amie, elle a rien non plus parce qu'elle a aussi quitté l'ECG, et du coup elle est à Tremplin-Jeunes. Du coup je sais que je peux toujours parler avec elle, si du genre j'ai un problème parce que c'est vrai que quand on fait rien, enfin quand on est pas à l'école, ben les journées elles passent un peu lentement. » (Sandrine)

Certains jeunes interrogés rapportent enfin comment des pairs retournés en formation après un décrochage les incitent à rester motivés dans le processus de reprise. Ceux-ci ayant aussi des trajectoires de formation atypiques, ils font entrevoir un champ d'opportunités plus vaste que celui qui transparait des représentations conventionnelles de l'entrée en formation :

« Après j'ai un ami, il m'a dit : "Tu dis que t'as jusqu'à avril", mais lui il a signé son contrat d'apprentissage mi-juin. Donc il a dit : "Abandonne pas, en tout cas jusqu'à juillet laisse pas tomber." » (Sandrine)

À l'exception d'une jeune ayant des relations familiales conflictuelles, les parents sont cités comme une importante ressource pour la reprise. Comme pour le soutien prodigué par les pairs, leur aide semble d'autant plus efficace qu'ils ont aussi une expérience préalable du décrochage :

¹⁰ Ce qui confirme le constat, dressé par Duc et Lamamra (2014), de l'importance des liens forts pour retrouver une place de formation. À noter que ces chercheurs constatent aussi l'importance du réseau professionnel créé pendant l'apprentissage. Celui-ci n'est presque jamais évoqué par les jeunes interrogés dans cette recherche.

¹¹ Son expérience montre que tous les jeunes ne s'éloignent pas de leurs amis et qu'ils peuvent aussi bénéficier de l'exemple de ceux qui, parmi eux, sont en formation.

« Ma sœur, elle est restée trois ans à la maison, quoi. Et heu... du coup (mes parents) ils savent un peu heu... ils savent qu'est-ce qu'il faut pas faire en fait. Ils me disent : "Ouais, lève-toi tôt, va au lit tôt"... enfin, tôt... tôt pour moi ! (rires)... "Va au lit tôt, fais, fais tout bien, reste pas au lit en train de rien faire, lève-toi, fais quelque chose, faut pas rester là..." » (Yves)

Les parents sont dépeints comme exerçant une double fonction de soutien et d'autorité, d'où de fréquentes tensions qui parfois cristallisent celles déjà apparues dans une trajectoire scolaire difficile. En dépit de ces difficultés, leur soutien est souvent décrit comme décisif dans la reprise d'une formation. Certains parents discutent longuement avec leur fils ou leur fille de ses aspirations et presque tous insistent sur l'importance de la qualification¹². Parfois, ils encouragent à persévérer dans une voie de prédilection ; parfois, ils se saisissent de tout intérêt exprimé par le jeune pour chercher à le concrétiser. Ce soutien moral s'exerce aussi par des encouragements à rompre avec le quotidien du décrochage, comme l'incitation à sortir du domicile, un séjour linguistique, l'accueil temporaire par un parent éloigné, ou une expérience pratique du monde du travail, que celle-ci soit pensée comme source d'inspiration ou au contraire un repoussoir :

« Mon père, il voulait me montrer comment c'était dur de travailler sur les toits. Et ouais j'en ai bavé. C'était un travail, c'est le plus dur des travaux du bâtiment, travailler dans l'étanchéité, on travaille sur les toits, la chaleur, on porte des trucs qui pèsent plus de 60 kg, donc ça faisait presque tout mon poids. Donc ouais, c'était vraiment dur mais voilà. Mon père il voulait me faire sortir, pour me faire voir le travail comment c'est. » (Léon)

Les jeunes font aussi état d'un soutien familial beaucoup plus pratique et directement orienté sur la reprise de formation : soutien scolaire, aide à la préparation de dossiers de candidatures, prise de contact avec des employeurs ou encore recherche de stage. Ce soutien dépend cependant des ressources culturelles de la famille, comme le rappelle Yves qui signale que ses parents ne disposent pas des compétences linguistiques nécessaires pour l'aider à combler ses lacunes en allemand. Par ailleurs, il convient de souligner que dans les témoignages recueillis, ce soutien familial centré sur la pratique reste relativement marginal par rapport au soutien moral.

Enfin, les jeunes signalent un soutien qui s'exerce aussi par le recours à un réseau plus élargi et l'orientation vers d'autres soutiens. Deux jeunes citent ainsi des voisins ou des parents d'amis qui sont sollicités pour l'organisation d'un stage. Plus fréquemment, les parents, frères et sœurs, amis ou cousins orientent vers des institutions de soutien, notamment vers l'OFPC, Tremplin-Jeunes ou Cap Formations (cf. point 2.3). Les ressources institutionnelles semblent toutefois rarement mobilisées d'emblée mais interviennent plutôt dans un deuxième temps. À noter que la présence parentale est parfois décisive pour oser s'approcher des structures de soutien :

« La première fois, je suis allée avec ma maman parce que je savais pas trop à quoi m'attendre, du coup je me suis dit, je sais pas, j'ai un peu peur et tout parce que, ben... je suis, je suis lâchée comme ça avec des conseillers, des conseillères et du coup je sais pas trop comment m'y prendre... » (Sandrine)

Le sentiment d'être peu outillé pour faire face aux attentes et aux normes institutionnelles est parfois générateur de craintes qui rendent la médiation d'un adulte de confiance nécessaire. Comme dans la recherche de places de stage ou d'apprentissage, ces peurs suggèrent que les jeunes peinent à se confronter seuls à des entités abstraites, impersonnelles (contactées par lettre, par téléphone...) ou incarnées par des adultes et avec lesquelles ils se sentent dans une relation de domination ou de dépendance (les employeurs potentiels, les institutions scolaires, les structures de soutien). Dans certains cas, ces craintes prolongent les sentiments de peur et d'isolement rapportés par les jeunes avant l'arrêt de formation, que ce soit dans le cadre scolaire (par Hugo, 21 ans, et Caroline notamment) ou dans l'entreprise formatrice (Lamamra et Masdonati, 2009).

¹² Cette posture parentale exerce un effet ambigu sur la motivation du jeune : tantôt elle la renforce, tantôt elle est source de tensions familiales et semble l'affaiblir. Cette question sera traitée dans une étude à venir sur les trajectoires d'interruption et de reprise de formation qui associe le point de vue de jeunes et de parents.

3. L'expérience de Cap Formations

3.1 Les attentes des jeunes

Interrogés sur leurs attentes au moment d'entrer en contact avec Cap Formations, les jeunes sont unanimes à déclarer en avoir attendu « *de l'aide* », un terme qui recouvre des attentes très différentes. Les répondants citent, tout d'abord, des éléments liés à l'impact du suivi, formulés à la fois en termes positifs (reprendre une formation) et négatifs (sortir de l'inactivité). À cet espoir général s'ajoutent des attentes plus spécifiques liées tantôt à l'accès à des mesures de soutien précises (semestre de motivation, cours de rattrapage scolaire), tantôt associées aux obstacles considérés les plus importants pour réintégrer une formation. Les attentes dépendent fortement de la façon dont les jeunes appréhendent le processus de retour en formation, leurs atouts et défauts sur le marché des places d'apprentissage (et plus rarement des écoles) et les facteurs qui les y désavantagent. En outre, ceux qui doutent de leur orientation professionnelle espèrent que Cap Formations provoque un « *déclic* » ou qu'il les guide vers un domaine ou une filière qui leur « *plaise* » et où ils auraient des chances d'intégration, alors que ceux qui ont un projet professionnel précis attendent une aide à sa réalisation. Les attentes sont parfois formulées en termes de résultat mais, plus souvent, elles le sont en termes de processus. Plusieurs jeunes cherchent un soutien concret à la recherche d'une place de formation et pour la constitution du dossier de candidature : des adresses d'entreprises, des critiques sur leurs CV et leurs lettres de motivation, des conseils sur la manière d'entrer en contact avec des employeurs ou encore de préparer un entretien. À leurs yeux, l'aide doit ainsi améliorer leurs pratiques de recherche et leur présentation de soi pour les rendre plus attractifs aux yeux d'un employeur. Interrogé sur ses attentes au moment d'entrer en contact avec Cap Formations, Hugo répond :

« Qu'ils m'aident ! C'était juste ça... à trouver un truc. Il y avait peut-être un truc que je faisais faux, une lettre de motivation, je sais pas ou... je sais pas ! Quelque chose... Et qu'ils m'aident un peu à trouver le petit défaut que j'avais. »

Au-delà de l'aide pratique au retour en formation, Hugo attend aussi de Cap Formations qu'il lui renvoie une image de sa propre valeur sur le marché de la formation. Cette attente répond à une vision largement (mais pas unanimement) partagée parmi les personnes interrogées, qui conçoivent le retour en formation comme une entreprise dont la réussite dépend de leur capacité à « se vendre » sur le marché des places de stage et d'apprentissage. Ils souhaitent donc que le dispositif les aide à identifier leurs « défauts » et à y pallier, ce qui témoigne à la fois d'une conception relativement négative de soi et d'une intériorisation des causes des revers essuyés lors des tentatives de retour en formation.

Les attentes vis-à-vis de Cap Formations sont aussi structurées par d'autres facteurs, parmi lesquels les informations reçues à l'égard de la structure, que ce soit de la part de professionnels ou de membres de leur réseau personnel (frère, sœur, cousin-e, ancien-ne camarade) ayant eu des expériences avec ce dispositif ou une structure similaire. Sans surprise, les jeunes dont un proche a déjà fréquenté Cap Formations s'attendent à voir se répéter les modalités d'aide dont ce dernier leur a fait part. Ainsi, le suivi individualisé (« *avoir son conseiller* ») et l'accès à certaines mesures (semestre de motivation, rattrapage scolaire) sont des attentes relativement communes aux personnes interrogées.

Enfin, ceux qui ont déjà été suivis par d'autres acteurs et structures de soutien (Tremplin-Jeunes, conseillers en orientation de leur établissement, commissaires d'apprentissage) ont des attentes plus précises que ceux qui n'ont pas été en contact avec de telles instances, notamment s'agissant de l'accès à des mesures particulières (soutien scolaire, aide à l'orientation). Ils tendent aussi à formuler des espoirs plus réalistes, sachant que le soutien apporté sera peut-être significatif mais qu'il ne

garantit pas un retour en formation. Le regard sur le dispositif est en outre plus circonspect chez ceux qui ont été déçus par un accompagnement passé, ce qui confirme le constat dressé par Vultur (2005). Miriam (22 ans) relate ainsi avoir longuement hésité à s'adresser à Cap Formations :

« Pis je me disais, heu... "Est-ce qu'ils vont vraiment m'aider ? Ou est-ce que je serai là-bas pour être là-bas toutes les semaines, heu..." Parce que j'avais déjà essayé, été voir une fois un... Oui ! J'ai été, il y a longtemps ! Parce qu'une de mes cousines (...) elle était déjà allée voir une conseillère, mais pas dans Cap... un truc comme ça, enfin un conseiller plutôt. Et j'ai été avec, il m'a juste dit heu... : "Allez sur, heu, orientation.ch." C'est pour ça, je voulais pas y aller, j'étais là, "s'ils font la même chose, heu..." »

Avoir eu une expérience négative avec un autre dispositif de soutien peut ainsi décourager un jeune de s'adresser à Cap Formations. Certains craignent, comme Miriam, que l'accompagnement proposé soit trivial et peu efficace. D'autres, comme Nils ou Malika (22 ans), soupçonnent le dispositif de reproduire une stigmatisation dont ils estiment avoir été victimes de la part des autorités scolaires ou d'autres structures de soutien. Enfin, à l'instar de Nils, certains le considèrent incapable d'aborder leur situation sous un autre angle que celui de leur responsabilité individuelle et regrettent qu'il n'agisse pas sur les contraintes structurelles du marché de la formation (cf. point 4.1).

3.2 L'entrée dans le dispositif

L'accès à Cap Formations s'effectue selon différentes modalités : certains jeunes se rendent au guichet de la Cité des métiers, d'autres sont convoqués à un rendez-vous avec un conseiller, d'autres encore sont invités à une séance d'information. Les récits mettent toutefois en évidence un trait commun, qui est l'intervention quasi-systématique d'un tiers qui facilite l'accès au dispositif : il prend directement un rendez-vous avec un case manager, accompagne le jeune ou, au moins, lui signale l'existence de structures d'aide et lui conseille de s'y adresser. Les témoignages donnent à voir les deux principaux scénarios suivants.

Le premier correspond au cas de jeunes dont le décrochage est repéré très rapidement par un professionnel du système de formation (commissaire d'apprentissage, conseiller en orientation de l'établissement scolaire) qui, rapidement, les orientent vers Cap Formations. Ces professionnels informent sur l'existence de la structure, voire procèdent directement à l'inscription. Julien raconte ainsi avoir été inscrit par son commissaire d'apprentissage deux semaines après avoir été licencié. Dans son récit, l'interruption de formation est directement suivie d'une prise en charge institutionnelle :

Enquêtrice : « Et pour la suite, est-ce qu'à ce moment-là, ça vous a inquiété pour la suite ? »

Julien : « Non, parce que direct après que j'ai été licencié, direct après, je crois que c'était deux semaines après, après j'ai reçu un appel de mon commissaire d'apprentissage, qui m'inscrivait à Cap Formations, à l'OFPC. »

La rapidité de la prise en charge induit une expérience relativement peu menaçante de l'arrêt de formation, sans doute parce qu'elle ne se traduit pas par une désaffiliation institutionnelle durable. Ce mode d'accès au dispositif, qui ne suppose pas un engagement actif du jeune, correspond ainsi à un récit où Cap Formations prend le relais des institutions de formation et où le décrochage apparaît comme un événement formel et parfois inquiétant, mais n'est pas vécu comme une véritable sortie du système de formation.

De tels témoignages sont toutefois rares. En effet, la quasi-totalité des personnes interrogées se sont tournées vers Cap Formations après plusieurs semaines, plusieurs mois, voire plusieurs années de décrochage. Elles intègrent le dispositif par l'entremise d'acteurs institutionnels (assistants sociaux, conseillers de l'Office cantonal de l'emploi, conseillers de l'établissement de formation) qui les

adressent à la structure pour un accompagnement plus spécifique, ou sur l'initiative de proches qui les accompagnent à la Cité des métiers ou, du moins, les incitent à demander un soutien. Dans ces récits, le décrochage apparaît comme une période plus longue au cours de laquelle le jeune fait l'expérience de l'inactivité et, souvent, d'échecs répétés dans la recherche d'une place de formation (cf. point 2.2.). L'inscription à Cap Formations constitue alors une tentative supplémentaire entreprise à défaut d'avoir vu aboutir les démarches précédentes, et qui résulte de l'intervention de plusieurs tiers, institutionnels ou non. Le cas d'Elena est emblématique de ce scénario. Après quatre mois d'inactivité, elle cède à l'insistance de ses parents et de sa sœur et recontacte sa conseillère du Centre de la transition professionnelle afin de se renseigner sur les modalités d'inscription au semestre de motivation (Semo) ; celle-ci procèdera à l'inscription à Cap Formations en prenant directement rendez-vous avec une conseillère :

Enquêtrice : « Et au bout de quatre mois, qu'est-ce qui vous a... »

Elena : « Mon père. Et ma mère. Ils m'ont dit : "Ouais il y a ça, ça, ça..." Et ma sœur aussi parce qu'elle était au Semo. Ils m'ont dit : "Oui, c'est bien" et tout. Moi je voulais pas au début, parce qu'il y avait... lié au chômage aussi. À 18 ans au chômage ? C'est la honte ! Après mon père il fait : "Mais non, t'es juste... de toute façon toi t'as vite trouvé, t'es motivée et tout." »

Comme Elena, pour qui solliciter une aide institutionnelle s'accompagne d'un sentiment de honte, plusieurs jeunes se tournent vers Cap Formations à contrecœur : « *J'ai dû partir à l'OFPC parce que c'était pas possible de continuer comme ça* » (Léon) ; « *Bon ça me soulait d'aller... parce qu'un rendez-vous quelque part ! (rires)* » (Miriam). Cette réserve trouve plusieurs sources, notamment des expériences négatives avec les institutions de la formation et des doutes vis-à-vis de l'efficacité du dispositif, ou encore le fait que solliciter de l'aide soit interprété comme un échec personnel puisque la démarche implique la reconnaissance implicite de son incapacité à réintégrer seul le circuit de la formation.

Ces réticences, auxquelles s'ajoutent les différentes médiations qui précèdent et/ou suivent la décision de s'adresser à un dispositif de soutien, contribuent à allonger la durée de l'arrêt de formation. Bien que parfois ce laps de temps semble nécessaire pour mûrir la perspective d'un retour en formation, certains jeunes regrettent que l'intervention n'ait pas été plus précoce. Hugo a passé un an « *à la maison* » avant d'entrer en contact avec une structure d'aide à bas seuil active dans sa commune qui l'a adressé à Cap Formations. Aujourd'hui, il estime qu'il aurait pu reprendre un apprentissage plus rapidement :

« Cap Formations, peut-être que si c'était arrivé plus tôt, peut-être que j'aurais trouvé plus tôt aussi. Peut-être ! C'est juste ça. Peut-être qu'il faudrait qu'il y ait plus de mise en place, heu, par rapport à eux, en fait. Plus de... d'information en disant : il y a Cap Formations pour vous aider... »

Les premiers contacts

L'entrée à Cap Formations ne laisse pas un souvenir très marquant aux jeunes qui, spontanément, évoquent plutôt des éléments ultérieurs relatifs à l'accompagnement. Invités à narrer la première rencontre avec leur case manager, ils la décrivent comme un dialogue où tous deux font mutuellement connaissance. Quand un parent assiste aux échanges, il est dépeint dans une posture de retrait, dont la présence est toutefois généralement sécurisante. Dans les récits recueillis, cet entretien apparaît comme un moment de diagnostic, de formulation des demandes, d'orientation vers des mesures de soutien et, plus marginalement, d'information sur les modalités de l'accompagnement. L'échange se focalise sur le jeune lui-même, son passé scolaire, sa situation présente et la manière dont il envisage son avenir professionnel :

« Elle m'a demandé mes notes de l'ECG, mes notes de ma dernière année au cycle, elle m'a demandé mon projet professionnel, elle m'a demandé pourquoi j'étais venue à Cap Formations, et heu ouais ça a duré un peu moins d'une heure je crois. » (Sandrine)

À moins qu'il se présente avec une demande précise, le jeune répond à des questions. Ensuite, il se voit proposer des objectifs, des stratégies et des mesures de soutien concrètes. Bien que la prise d'initiative semble plutôt le fait du conseiller, les jeunes ne se représentent pas dans un rôle purement passif puisque plusieurs insistent sur le fait que leur accord est sollicité pour toute décision.

Par la signature d'un contrat d'engagement mutuel, un consentement formel est d'ailleurs requis pour débiter l'accompagnement. Celui-ci n'est jamais évoqué spontanément. Interrogés à ce propos, plusieurs jeunes déclarent ne pas se souvenir d'avoir signifié leur accord par écrit. Quant aux autres, ils n'ont pas été interpellés par cette formalité, qui semble noyée dans d'autres demandes administratives (fournir ses bulletins scolaires, le cas échéant son CV et ses lettres de candidature). La contractualisation de l'accompagnement est donc considérée comme un élément marginal de l'entrée dans le dispositif. Les jeunes ne se préoccupent ni de ce qu'elle implique en termes de conservation et de transmission d'informations les concernant, ni du fait qu'elle les engage formellement à reprendre une formation et obtenir un diplôme. Ceci invite à formuler une observation qui sera approfondie tout au long des analyses ci-après : en dépit de certains aspects bureaucratiques, les jeunes tendent à appréhender Cap Formations, ses objectifs, ses méthodes et sa structure à travers les interactions et la relation personnelle nouée avec leur conseiller.

3.3 La prise en charge

L'expérience à Cap Formations et dans les structures partenaires

Le conseiller est décrit comme un interlocuteur incontournable dans la prise en charge : il est à la fois celui qui organise l'accès à des mesures et celui qui dispense directement un soutien à la reprise de formation¹³. La prise en charge se base sur des rencontres régulières, souvent hebdomadaires (mais parfois seulement mensuelles), décrites comme des moments où le « parler » se conjugue avec le « faire ensemble » : le jeune et son case manager font le point sur la trajectoire scolaire, établissent, précisent ou redéfinissent le projet de formation et les étapes permettant de le concrétiser ; ils entreprennent ou poursuivent ces démarches par la recherche active de stages, la constitution ou l'amélioration du dossier de candidature, la prise de contact et la relance d'employeurs potentiels ; enfin, ils décident de mesures de soutien spécifiques (rattrapage scolaire, Semo, ateliers OFPC, stages). Ce suivi courant basé sur des échanges en face-à-face est parfois complété par des échanges téléphoniques ou des contacts par e-mail afin d'informer de l'état des démarches.

Au soutien fourni directement par le conseiller s'ajoutent des activités ponctuelles ou plus durables dispensées par d'autres prestataires. De courte durée, les premières consistent en des ateliers autour de la pratique de la candidature, des rencontres collectives avec des employeurs et des stages de découverte. Les secondes sont plus durables et les jeunes indiquent qu'elles changent leur rythme quotidien. Il s'agit de stages de préapprentissage, des Semo et des cours de rattrapage à l'Université ouvrière de Genève (UOG). Pour l'appui scolaire, les jeunes continuent à rencontrer leur conseiller Cap Formations mais à une fréquence souvent moins soutenue. De leur côté, les stages (de quelques semaines à plusieurs mois) occupent généralement les jeunes pendant toute la semaine et dans ce cas également, ils restent suivis par leur case manager. Enfin, le Semo constitue la mesure la plus longue (en principe six mois) et la plus intensive (du lundi au vendredi durant toute la journée). Elle se distingue par le fait qu'elle implique une véritable délégation de l'accompagnement, à la fois prévue par le dispositif (cf. Rapport 1, Rastoldo, Mouad et Cecchini, 2016) et vécue comme telle par les jeunes concernés – ces derniers désignent comme référent non seulement leur conseiller Cap Formations mais aussi leur conseiller Semo. Une dimension importante de l'accompagnement consiste

¹³ Le référent est directement rattaché à Cap Formations ou affilié à Tremplin-Jeunes pour ceux dont un besoin d'orientation est identifié à l'entrée dans le dispositif. À l'exception d'une présence plus marquée des mesures d'aide à l'orientation chez ceux suivis dans cette dernière structure, confirmée par le premier volet de l'évaluation (Rastoldo, Mouad et Cecchini, 2016), les témoignages sont relativement similaires : ils incluent tous le récit d'un soutien fourni par un référent principal qui accompagne le jeune dès son inscription.

donc en l'orientation vers des mesures de soutien additionnelles au suivi courant. Parmi ces dernières, certaines tendent à être sollicitées directement par les jeunes et d'autres leur sont plutôt proposées par leur référent¹⁴.

Aucune des personnes interrogées ne déclare avoir spontanément demandé à participer aux ateliers organisés par l'OFPC¹⁵ et certaines déclarent avoir refusé d'y participer. En revanche, toutes celles à qui des cours de rattrapage scolaire (à l'UOG) ont été proposés ont accepté la mesure. De prime abord, les jeunes leur attribuent une utilité plus directe : en premier lieu, le rattrapage scolaire est vu comme une préparation nécessaire aux tests Evascol, dont ils savent qu'ils auront une influence décisive sur les opportunités de formation ; en second lieu, cette mesure étant calquée sur le rythme de l'école, elle permet d'échapper au sentiment d'inactivité qui mine le quotidien de nombreux jeunes.

Quant aux Semo, ils sont parfois directement sollicités, voire constituent la motivation principale d'inscription à Cap Formations. Plusieurs jeunes signalent avoir été orientés vers cette mesure par des enseignants, des conseillers en formation, d'anciens camarades, des amis ou encore d'autres proches. La diversité des activités, leur proximité avec le monde professionnel et la possibilité de se consacrer à la recherche d'une place de formation dans un cadre formel en constituent les principaux attraits. En outre, certains jeunes n'ignorent pas qu'ils percevront une indemnité journalière dont ils anticipent qu'elle leur permettra de (re)gagner une certaine autonomie financière. Finalement, l'encadrement journalier est fortement valorisé par contraste avec le quotidien de l'arrêt de formation. Tous les jeunes sollicitant cette mesure n'y ont toutefois pas accès et plusieurs rapportent avoir dû attendre plusieurs semaines ou plusieurs mois avant d'y entrer, soit parce qu'aucune place n'était disponible, soit parce qu'ils ne remplissaient pas les prérequis nécessaires. Ainsi, Yves est informé de cette mesure par sa conseillère en orientation et une enseignante quand elles lui annoncent qu'il est non promu à l'issue de son année préparatoire à l'ECG. Il s'adresse à Cap Formations mais est d'abord pris en charge par un conseiller Tremplin-Jeunes pour préciser son projet de formation. Encore en attente lors de notre entretien, il juge le processus cohérent :

« Je m'attendais, je pensais qu'on pouvait directement entrer au Semo ! Mais après... il fallait savoir le métier. Alors du coup, je trouvais que c'était un peu mieux quand même. Je trouvais mieux qu'on doive avoir un métier (...). Parce que si on va là-bas pour aller à l'école, voilà c'est... ça sert à rien (rires). »

Le fait que l'accès à cette mesure soit déterminé par l'avancement dans le processus de reprise de formation est donc compris et jugé plutôt positivement. Plus globalement, la conception des mesures en tant que réponses à des difficultés et à des besoins spécifiques paraît cohérente aux yeux de leurs bénéficiaires. Le fait que les jeunes participent activement à l'identification de leurs besoins, qu'ils puissent solliciter des soutiens particuliers, mais aussi que leur consentement soit toujours demandé et que leur refus de participer à des mesures soit respecté, sont autant d'éléments qui sont fortement appréciés.

Enfin, signalons que toutes ces activités de « courtage » reposent sur un travail administratif qui reste pratiquement invisible pour les jeunes interrogés, comme en témoigne leur absence presque totale des récits analysés. Ils ne racontent ni s'être personnellement adressés à d'autres structures pour bénéficier, par exemple, de rattrapage scolaire, ni avoir dû remplir des formulaires ou avoir effectué d'autres démarches d'inscription. Dans leurs récits, leur rôle se limite à solliciter des mesures ou à accepter ou refuser celles qui leur sont proposées. Cette prise en charge a pour conséquence que l'administration n'est jamais décrite comme un frein dans le soutien à la reprise de formation. Elle reste, du point de vue du jeune, circonscrite aux rendez-vous avec le référent, avec pour corollaire une relative méconnaissance vis-à-vis de l'état du suivi. Caroline raconte ainsi avoir été prise au dépourvu

¹⁴ Les mesures de soutien décrites ci-après sont celles mentionnées par les jeunes dans les entretiens et ne correspondent ni à toutes celles auxquelles donne accès Cap Formations, ni nécessairement à toutes celles dont ont effectivement bénéficié les jeunes interrogés.

¹⁵ Cette mesure est plutôt suggérée dans le cadre des recherches de places de formation et présentée comme une aide permettant de rendre le dossier de candidature plus attractif, d'apprendre à entrer en contact avec des employeurs potentiels ou de se préparer aux entretiens d'embauche.

lorsque son conseiller lui téléphone pour lui proposer une place dans un Semo, où elle ignorait avoir été inscrite :

« Et un beau jour j'étais chez moi, il m'a appelée et il m'a direct dit : "Ouais, en fait le Semo, enfin le directeur du Semo vient de m'appeler, il y a une place pour toi, si tu veux." – "Là maintenant ?" – "Non pas maintenant mais... plus tard, mais il faut qu'on ait ta réponse." Et là sur le coup je savais pas quoi dire donc j'ai demandé, comme on était vendredi, "vous pouvez au moins me laisser le week-end pour réfléchir et vous me rappelez lundi ? »

Soutiens moral, réflexif et pratique

L'accompagnement par le conseiller Cap Formations comporte différentes formes de soutien dont l'importance varie selon les récits. Alors que certains rapportent surtout des éléments liés à la définition de leur projet professionnel, d'autres se concentrent plutôt sur l'aide concrète au retour en formation. Quant au soutien moral, il apparaît comme une activité transversale aux autres formes de soutien.

Soutien moral

Le soutien affectif constitue un aspect central de la prise en charge. Intégré dans les différentes activités du suivi, il est intimement lié à la relation entre le jeune et son référent. Plusieurs témoignages soulignent la présence constante de ce dernier, que ce soit par des rencontres rapprochées dans des phases intenses de l'accompagnement ou, lors de stages ou après un retour en formation, par des échanges téléphoniques, par e-mail, voire des visites en entreprise. Ce soutien est hautement valorisé. D'une part, les échanges avec le conseiller pallient au sentiment de solitude que connaissent plusieurs jeunes interrogés. D'autre part, la prise en charge s'oppose à un sentiment de désaffiliation institutionnelle en affirmant la permanence du lien avec le système de formation, et ceci d'autant plus qu'elle intervient tôt dans le décrochage. Yves, qui entame le suivi durant les vacances scolaires qui suivent son départ de l'ECG, déclare ainsi :

« Même si on est lâché par l'école, enfin lâché... on est toujours suivi par quelqu'un qui vous aide, qui vous aide à trouver quelque chose. »

Par ailleurs, les personnes interrogées soulignent l'attitude globalement positive des conseillers à leur égard. Celle-ci se traduit par une posture de non-jugement face à leur trajectoire, par la reconnaissance de leurs aspirations et le développement d'un projet qui fasse du sens pour les jeunes, par la valorisation de leurs initiatives (par exemple se présenter personnellement dans une entreprise pour demander une place de stage, solliciter son réseau personnel), de leurs ressources (aptitudes scolaires, compétences sociales, créativité, habileté manuelle) et de leurs succès (obtenir un entretien, une place de stage, réussir les tests Evascol). Les case managers sont perçus comme des personnes qui invitent aussi les jeunes à dépasser une attitude fataliste en dédramatisant les échecs et en les incitant à aller de l'avant.

Les jeunes rapportent de nombreux encouragements à initier, à poursuivre et à compléter les démarches concrètes. Les conseillers nourrissent leur motivation à la fois en leur expliquant le processus de reprise de formation et en les déchargeant de la prise d'initiative nécessaire à certaines de ses phases. Comparant sa conseillère avec d'autres consultés précédemment (hors Cap Formations), Sarah (21 ans) vante le caractère directif et concret de son accompagnement :

« Mme T., elle était là, elle m'a dit de faire des stages, elle me disait tout, qu'est-ce que je devais faire. Étape par étape. Les autres ils disaient : "C'est comme ça, comme ça, comme ça et au revoir". Là on voyait qu'il y avait un suivi, qu'elle vous suivait, qu'elle était là pour vous... »

Actifs aux côtés des jeunes, les conseillers sont décrits comme un moteur pour affronter des étapes cruciales de la reprise de formation et pour faire face au découragement qui, souvent, caractérise l'expérience du décrochage. Les témoignages analysés mettent ainsi en évidence deux aspects

essentiels de l'accompagnement. D'une part, plusieurs jeunes font état des retours positifs de la part de leur case manager, qui renforcent une image plus positive de soi et les incitent à (re)trouver confiance dans leur capacité à obtenir une qualification. D'autre part, un travail sur la motivation intervient par l'accompagnement dans les étapes et les épreuves qui mènent à la reprise de formation, dans l'orientation dans les démarches et dans l'encouragement à les entreprendre. Les témoignages indiquent que l'articulation de ces deux activités permet de rendre la reprise de formation plausible aux yeux du jeune, c'est-à-dire de l'intégrer dans son horizon des possibles non seulement comme quelque chose de souhaitable, mais comme quelque chose de réalisable. Cette dimension du soutien suppose, en outre, la recherche d'un équilibre entre un accompagnement directif et le développement de l'autonomie de la personne accompagnée. Il suppose enfin l'établissement d'un lien de confiance entre cette dernière et son conseiller.

L'aide à l'orientation professionnelle

Pour de nombreux jeunes, l'interruption de formation provoque une remise en question du choix professionnel et/ou de la filière de formation. Bien qu'une démarche de (ré)orientation ait souvent été initiée avant la prise en charge à Cap Formations, elle n'est pas toujours aboutie lors de l'inscription et parmi les jeunes interrogés, plusieurs ont été adressés à Tremplin-Jeunes dans ce but. Les témoignages dépeignent l'orientation comme un processus systématique et rationnel d'identification des aspirations qui aboutit dans la validation d'un projet de formation réaliste et correspondant à ces dernières. Il repose sur des discussions sur le passé scolaire, les filières de formation envisagées et la manière de se projeter professionnellement, l'utilisation de tests d'intérêts et d'aptitudes, la consultation de fiches descriptives de métiers et, enfin, la réalisation de stages. Le conseiller est décrit comme occupant un rôle central dans ces activités : il est celui qui dispense des informations sur les filières et les métiers et celui qui établit des liens entre goûts et dégoûts personnels et possibles professionnels.

Certains jeunes intègrent Cap Formations sans avoir « aucune idée » du métier qu'ils souhaitent faire. Alors que ceux issus de l'ECG ou de structures de transition tendent à se décrire par une absence d'aspiration précise, ceux qui abandonnent une formation professionnelle se distinguent plutôt par un certain rejet à son endroit. Pour eux, l'orientation consiste à se (re)découvrir (et à se construire) un intérêt pour une profession ou un domaine qui n'était pas (ou plus) envisagé. Ainsi, le souvenir lointain d'un stage qui « s'était bien passé » et des opportunités de formation concrètes encouragent Julien à commencer une formation d'horticulteur après avoir abandonné son apprentissage dans la vente. De son côté, Nils commence aussi un apprentissage d'horticulteur après avoir fait un stage de préapprentissage qui lui a plu. À noter que tous deux soulignent que la confrontation avec la pratique du métier a été décisive.

À l'entrée à Cap Formations, la plupart des jeunes interrogés ont toutefois une idée, parfois très arrêtée, de la profession envisagée. Celle-ci n'est pas toujours choisie par affinité mais est la seule qui paraisse réaliste du point de vue des possibilités de formation et d'insertion professionnelle future. Ce cas de figure reste cependant plutôt rare, les jeunes cherchant plutôt à se former dans un métier « qui plaît ». L'établissement d'un compromis entre des aspirations personnelles et les opportunités de formation, déterminées par la disponibilité de places d'apprentissage et par les aptitudes scolaires des jeunes, constitue alors le principal défi de la démarche. Souvent déjà initié par le jeune et toujours encouragé par son conseiller, ce compromis se traduit généralement par l'orientation vers un métier similaire au métier rêvé du point de vue du type (manuel, technique) ou du domaine (santé, artistique), mais correspondant davantage au niveau scolaire et pour lequel il existe plus de places de formation. Certains jeunes relatent aussi avoir été incités à différer leur projet en choisissant une première formation instrumentale, donnant ensuite accès à la formation souhaitée. Si cette concession semble évidente pour les projets qui requièrent une première qualification (notamment policier), elle l'est moins quand cette réorientation n'est, aux yeux du jeune, justifiée que par l'impératif d'une reprise rapide et que tous les efforts n'ont pas été faits pour accéder à la formation souhaitée. Pour Juliette (20 ans), cette stratégie constitue même le principal motif d'interruption du suivi à Cap Formations :

« Elle voulait plutôt me faire changer de métier et ça j'avais pas trop aimé en fait. Parce que j'étais plutôt fixée sur le métier que je voulais faire et il fallait, pour elle il fallait que je trouve une autre solution, un autre métier pour pouvoir ensuite ré-accesser à mon métier. »

Les témoignages recueillis montrent que l'incitation à ce type de compromis est très marginale, les conseillers privilégiant clairement des formations pour lesquels les jeunes montrent un intérêt direct. Cet accord entre les jeunes et leurs case managers témoigne à la fois du caractère peu directif de la prise en charge et des attentes réalistes des personnes interviewées. Souvent, les jeunes déclarent en effet avoir déjà revu leurs aspirations à la baisse à plusieurs reprises depuis le cycle d'orientation, ce qui signale une intériorisation progressive de leurs « chances réelles » sur le marché de la formation (Plomb, 2007).

Face à ce dernier phénomène, certains jeunes racontent avoir été encouragés à réhabiliter un projet dont les probabilités de concrétisation sont moins évidentes mais qui correspond davantage à leurs souhaits. Non promue à l'issue de sa première année à l'ECG, Sandrine s'adresse à Tremplin-Jeunes. Elle y établit un projet de formation comme éducatrice de la petite enfance ou assistante en pharmacie. Après quelques mois de recherches infructueuses et devant la crainte de ne rien trouver pour la rentrée suivante, elle oriente ses recherches vers la vente, où son entourage lui assure qu'elle aura plus de chances de décrocher une place d'apprentissage. Sans succès. Près d'une année plus tard, elle s'inscrit à Cap Formations, où sa conseillère l'incite à se consacrer à son premier choix :

« Elle m'a demandé ce que c'était mon plan A, vraiment. Et j'ai dit : "C'est la crèche, mais on m'a toujours dit 'Fais attention parce qu'il y a pas beaucoup de places mais il y a beaucoup de candidats'". Du coup elle m'a dit : "Écoute pas ce que tout le monde te dit, consacre-toi à ça". Et elle a dit : "Pour l'instant tes idées c'est la crèche en plan A et la pharmacie en plan B, et j'espère que tu vas trouver, et je vais tout faire pour t'aider à trouver". Et heu après, on n'a pas parlé de l'après, si je trouve ni dans les pharmacies ni dans les crèches. Mais pour l'instant elle, elle se fixe vraiment sur ça et, et elle me dit pas : "Ben prends une place d'apprentissage au bol, si quelqu'un t'offre une place, prends-la quoi". Elle se fixe vraiment sur ce que je veux. »

La construction de plusieurs « plans » de formation alternatifs est un élément central des témoignages recueillis et apparaît comme une pratique d'orientation courante à Cap Formations. Alors que le « plan A » correspond à une orientation idéale (mais réaliste), le « plan B » constitue une option acceptable, conforme aux aspirations du jeune mais plus facilement mise en œuvre. En intégrant des alternatives dans les scénarios de la reprise, cette stratégie répond à ses intérêts tout en l'invitant à anticiper l'éventualité d'un échec de son « plan A ». Elle permet d'éviter un allongement indéterminé de la durée de recherche d'une place d'apprentissage tout en renforçant l'adhésion à un projet professionnel plus « réaliste ».

De façon idéal-typique, les projets de formation auxquels aboutissent les jeunes et qu'ils cherchent ensuite à mettre en œuvre résultent de démarches d'identification de leurs aspirations, d'évaluation de leurs aptitudes, d'analyse des opportunités et de confrontation au marché de la formation par la recherche des places de stage et d'apprentissage. Ces différentes activités ne sont cependant pas à comprendre dans une chronologie établie et les orientations effectives ne reposent pas toujours sur une cohérence entre goûts, capacités et opportunités. Alors que certains témoignages montrent une orientation au « hasard », la plupart dépeignent cependant un processus qui se construit par étapes et de façon relativement linéaire (bien que des retours en arrière soient toujours possibles). Cette cohérence dans les récits peut être attribuée à deux facteurs. Le premier est lié au dispositif et à la manière dont y est conçue l'orientation professionnelle comme processus réflexif du jeune sur son parcours, lui permettant d'identifier ses goûts et de faire le point sur ses aptitudes avant de le confronter à la réalisation de son projet (c'est du moins ainsi que la décrivent les personnes interviewées). Le second facteur relève de la dynamique des récits, qui constituent aussi des entreprises de création de sens. Quelles que soient les contingences de l'orientation, *a posteriori* les témoignages en reconstruisent toujours une certaine cohérence : la formation sera ainsi racontée comme répondant à des aspirations anciennes où à un goût inattendu mais avéré pour la profession et un jeune parvenu à concrétiser un projet correspondant à un « rêve d'enfant » éludera sans doute les hésitations qui ont parsemé sa trajectoire d'orientation.

Le parcours d'orientation de Léon (17 ans) conjugue à la fois des critères personnels, scolaires et pragmatiques. À la fin du cycle d'orientation, il souhaite devenir pompier mais des problèmes de santé l'obligent à renoncer à ce premier projet. Non promu à l'issue de son année préparatoire à l'ECG, il consacre plusieurs mois à chercher une place d'apprentissage dans le bâtiment, domaine pour lequel il n'a pas d'intérêt particulier mais où travaille son père et où il est convaincu de parvenir à s'insérer – ce qui témoigne d'une stratégie de minimisation des risques (Germe, 2011). À cette époque, il rêve d'être zoologue mais estime que son échec à l'ECG lui coupe la voie vers la filière universitaire. Orienté vers Tremplin-Jeunes par sa sœur, il y effectue des tests d'orientation qui confirment son intérêt pour les animaux et la santé. Léon juge cependant que sa conseillère ne l'appuie pas suffisamment dans la concrétisation de son projet et, craignant de passer une année supplémentaire sans formation, il continue à chercher un apprentissage dans le bâtiment. Après quelques mois, son père le convainc de se rendre à Cap Formations, où il est pris en charge par une autre conseillère Tremplin-Jeunes. Cette dernière lui expose les possibilités de se former dans ses deux domaines de prédilection, soit comme assistant en soins dentaires, soit comme assistant vétérinaire. Il cherche désormais une place d'apprentissage et adhère complètement à ce projet de formation :

« Toute mon enfance, j'ai été chez le dentiste (rires), et toute mon enfance j'ai aimé les animaux. Donc en apprentissage, c'est les métiers qui... que j'aime beaucoup. Et surtout qu'assistant-vétérinaire j'ai vu plein de trucs à la télé, des documentaires, etc., je vois que ça me plaît, que c'est vraiment intéressant. J'aime beaucoup les animaux. Donc je voulais faire zoologiste, donc en faisant assistant-vétérinaire, peut-être je peux même faire une matu, une matu et je finis à l'université. »

En renonçant à une orientation pragmatique mais ne répondant pas du tout à ses aspirations (le bâtiment), Léon renoue avec un domaine qu'il connaît depuis l'enfance (les soins dentaires) et avec un rêve professionnel (zoologue) qu'il traduit en un métier plus accessible (aide-vétérinaire). Les passerelles du système de formation lui apportent la motivation supplémentaire d'imaginer réaliser son rêve d'enfant. Le jeune s'approprie ainsi sa nouvelle orientation en l'intégrant dans une continuité biographique, à la fois en lien avec son passé et avec un avenir idéalisé.

Par ailleurs, si *a posteriori* Léon évoque son projet professionnel comme un choix qui lui est propre, il décrit le processus d'orientation proprement dit en accordant un rôle plus actif à sa conseillère :

« Ils cherchent, ils cherchent réponse à nos questions. Parce que nous on se pose beaucoup de questions et, et eux ils nous demandent pourquoi, "pourquoi t'as raté le cycle, pourquoi ci...", et nous on, on se pose des questions et on essaie d'y répondre le, le mieux possible. Du genre moi, quand j'ai demandé "Heu je sais pas quoi faire, je sais pas quoi faire, je sais pas où aller", c'est... c'est comme une question, c'est "je vais où ?" (rires). Et elle, elle a essayé d'y répondre en, en cherchant un peu heu, juste de me poser des questions, de voir les domaines où ça pourrait m'intéresser, juste de, juste de me regarder. Des fois elle me disait : "Ouais, ça ça t'intéresserait", elle voyait la réaction sur mon visage et tout (rires). Elle pouvait savoir à peu près si c'était oui ou non et... »

Léon décrit ainsi sa conseillère comme douée de compétences d'écoute permettant d'identifier ses intérêts. Plutôt que d'apporter des réponses aux demandes d'orientation, elle use de techniques qui révèlent et objectivent ses aspirations. Ces aspirations sont ensuite confirmées ou reformulées par la réalisation de stages, qui pour Léon constituent la prochaine étape du processus d'orientation.

L'aide pratique à la recherche d'une place de formation

Aux côtés de l'orientation, l'aide à la recherche d'une place de formation occupe une place importante dans les récits analysés. Bien qu'en principe ces tâches se succèdent dans le temps, les jeunes les conduisent souvent de front : d'une part, l'orientation comprend la réalisation de stages qui, souvent, participent à la recherche d'une place d'apprentissage ; d'autre part, la recherche d'une place de formation mène parfois à reformuler l'orientation professionnelle. L'aide pratique se distingue toutefois de l'orientation par deux éléments. D'une part, son objectif est très concret : signer un contrat d'apprentissage (ou plus rarement intégrer une école). D'autre part, les activités sont davantage orientées vers l'extérieur – le marché de la formation – que vers le jeune lui-même.

Selon les témoignages, l'aide à la recherche d'une place de formation consiste, tout d'abord, à prospecter le marché en identifiant des employeurs potentiels : le conseiller indique où chercher des places ; parfois il fournit une liste d'entreprises formatrices. Le soutien vise aussi à rendre le candidat attractif en améliorant sa présentation de soi à l'écrit et à l'oral. Les jeunes sont invités à compléter leur dossier de candidature, à enrichir leur CV et à en améliorer la forme, ainsi qu'à retravailler leurs lettres de motivation d'un point de vue stylistique et quant au contenu. Les case managers les informent aussi de la façon de s'adresser à un employeur au téléphone et du comportement à adopter en entretien. Parfois, ils les invitent à participer à des rencontres collectives avec des employeurs et, plus souvent, leur prodiguent des conseils pratiques sur la manière de démarcher un entretien ou un stage, de s'y présenter comme candidat « employable » et de relancer un employeur. Sandrine, dont le projet professionnel est déjà clairement établi lorsqu'elle est orientée vers Cap Formations, décrit l'accompagnement dans les termes suivants :

« Elle me montre comment chercher, rédiger ma lettre de motivation, elle me dit : "C'est mieux si tu mets comme ça, comme ça..." Heu elle m'a demandé aussi pour mes notes, elle a regardé aussi les résultats de mon test Eva, comme ça je peux me préparer un bon dossier et... c'est aussi une aide... je sais pas, si je sais pas vraiment comment m'y prendre au téléphone, ou si je sais pas demander quand je vais sur place, elle me dit comment faire, et heu ouais, je peux aussi aller à son bureau pour téléphoner si j'ai pas eu de réponse pour des stages ou des trucs comme ça. »

Les entretiens individuels fournissent le cadre à des activités très concrètes pour améliorer les pratiques réelles de recherche d'une place de formation. Le référent propose un regard critique et généralement dépeint comme constructif sur le dossier de candidature ; il conseille, accompagne, voire supplée le jeune dans différentes tâches. Son accompagnement est souvent décrit comme rassurant et adapté aux besoins pratiques et immédiats de la candidature (par exemple se préparer à un entretien d'embauche pour la semaine prochaine). Les jeunes semblent particulièrement apprécier un suivi rapproché et fortement individualisé, comme en témoignent autant leurs appréciations positives d'un tel accompagnement que les (rares) regrets d'avoir été délaissés dans les démarches. Il convient de souligner que cette évaluation est fortement liée aux attentes vis-à-vis du dispositif et au degré d'autonomie des jeunes. Juliette, qui s'attendait à voir sa conseillère être davantage partie prenante dans certaines démarches, se déclare ainsi déçue de l'accompagnement :

« Je devais faire en fait, comme je vous dis, faire par moi-même. Je serais venue là ou pas, j'aurais très bien pu faire tout ça, heu, depuis chez moi en fait... » (Juliette)

Un soutien pratique est aussi proposé dans le cadre d'ateliers collectifs. Cependant, les témoignages mettent davantage l'accent sur le soutien reçu lors des entretiens individuels, ce qui s'explique par deux raisons. En premier lieu, ces derniers concernent tous les jeunes alors que seuls certains d'entre eux ont fréquenté des ateliers collectifs. En second lieu, l'utilité de ces ateliers est plus souvent mise en doute, soit que le soutien semble redondant avec les conseils déjà prodigués lors des entretiens individuels, soit que le cadre n'est pas suffisamment propice à l'activité prévue (Julien signale des difficultés à se concentrer dans des ateliers de prise de contact téléphonique), soit encore que leur forme s'avère inadaptée aux besoins de certains jeunes. Juliette, qui se définit comme une personne

« timide », affirme ainsi être restée dans une position de retrait dans les deux ateliers qu'elle a fréquentés :

« Je pouvais laisser parler les autres et moi je parlais pas et c'était pas... j'ai pas fait grand-chose. C'est rester, écouter les autres parler et puis moi je disais rien... J'ai pas fait grand-chose en fait... Voilà, ça m'a pas changé... C'était l'impression d'être, c'est comme si t'étais à l'école et puis ceux qui veulent parler parlent et puis voilà... »

Alors que la forme du soutien (individuelle ou collective) est évaluée différemment selon les témoignages, les jeunes sont unanimes à reconnaître l'utilité et la nécessité de l'aide pratique à la recherche d'une place de formation. Cette aide, et en particulier le travail sur des candidatures réelles, engage dans des démarches que les jeunes peinent souvent à initier ou à faire aboutir, notamment par manque d'informations ou de compétences spécifiques. Elle est particulièrement appréciée de la part de ceux confrontés à un fort sentiment d'échec, sentiment qui relève autant des rejets de leur candidature que de leurs difficultés à poursuivre, seuls, leurs démarches malgré ces refus. Enfin, la valorisation de cette aide est d'autant plus forte que les jeunes tendent à s'attribuer la responsabilité de ces revers, non seulement par manque d'attractivité « objective » sur le marché de la formation (mauvais bulletins scolaires, lacunes dans le CV) mais aussi par incapacité à mettre en évidence leurs atouts et leur motivation vis-à-vis d'employeurs potentiels. En rendant tangible l'engagement dans une dynamique de changement, cette aide est valorisée par les jeunes parce qu'elle les soutient dans leur motivation à reprendre une formation.

Les relations avec le case manager

Les jeunes interrogés appréhendent Cap Formations d'un point de vue essentiellement pratique. La façon dont ils qualifient la relation et les interactions avec leur conseiller est dès lors essentielle pour comprendre comment ils vivent, interprètent et évaluent leur passage par le dispositif. Parfois, ces liens et ces échanges sont relatés de façon très factuelle, mais la description des pratiques d'accompagnement est le plus souvent complétée d'énoncés relatifs à la forme et à la qualité des échanges avec le référent. Les témoignages interpellent par leur caractère évaluatif : les jeunes « aiment » ou (plus rarement) « n'aiment pas » leur conseiller, ils jugent sa façon de travailler « géniale » ou peu convaincante, ou encore estiment que son impact sur leur situation a été décisive ou nulle. Au-delà de ce constat transversal, une opposition significative structure la manière dont les personnes suivies qualifient leurs rapports : la définition de la relation comme *ordinaire* versus *particulière*.

Peu loquaces quant à leurs échanges avec leur case manager, les jeunes décrivant une relation ordinaire l'évoquent aussi en recourant à l'implicite et au registre de la banalité. Pour eux, ces interactions sont similaires à celles qu'ils ont eues avec d'autres professionnels de la formation (enseignants, conseillers, commissaires d'apprentissage...). En outre, ils affirment se souvenir de peu de choses à l'égard du référent : ils oublient son nom ou le confondent avec un autre, ne sont plus certains de son affiliation institutionnelle, ou encore ne se souviennent pas de la fréquence ou du contenu des échanges. Ces aspects mémoriels sont, bien sûr, liés à la proximité temporelle du suivi à Cap Formations et à son intensité – certains jeunes n'ont rencontré leur référent que quelques fois ou ont terminé le suivi depuis plusieurs mois. Ils relèvent aussi de situations où le case manager occupe plutôt un rôle de pourvoyeur de mesures alors que l'accompagnement personnel est délégué à un autre conseiller. Enfin, ces récits d'une relation ordinaire correspondent à des expériences plutôt neutres ou négatives du suivi. N'ayant eu que peu de contacts ou des échanges essentiellement administratifs avec leur référent, certains jeunes ne jugent leur relation ni bonne ni mauvaise. D'autres, dont la prise en charge a été plus intensive, dénoncent des relations insatisfaisantes mais somme toute banales. Malika, dont les problèmes avec les enseignants datent du cycle d'orientation, dit avoir peu confiance en son ancien conseiller et se dit peu satisfaite de leur relation. Leurs échanges passés confirment d'ailleurs son opinion vis-à-vis des professionnels de l'accompagnement et de l'enseignement – elle cite pêle-mêle conseiller en orientation, commissaire d'apprentissage et enseignants pour conclure : « ils sont tous comme ça ! ».

La tendance à généraliser des relations évaluées négativement suggère que les jeunes concernés y voient se répéter un scénario d'échec auquel ils s'attendaient. Le fait qu'ils aient presque tous eu des expériences négatives avec des structures de soutien ou des acteurs de la formation avant d'entrer à Cap Formations vient renforcer cette hypothèse. À l'inverse, lorsque le jeune se sent compris par son case manager et que sa prise en charge lui semble correspondre à ses besoins, leur relation est d'autant plus valorisée que le jeune a personnellement eu (ou a) de mauvaises expériences avec d'autres professionnels ou que des proches (amis, frères et sœurs, cousins) lui en ont rapporté.

Les jeunes sont beaucoup plus prolifiques quand ils décrivent une relation *particulière*¹⁶. Ils insistent alors sur le caractère singulier des échanges avec leur référent, fondateurs d'une relation dépeinte en des termes très positifs. Sandrine déclare ainsi à propos de sa conseillère :

« Je trouve que j'ai de la chance, parce que la personne avec qui, enfin la personne qui me suit, ben... elle est vraiment à l'écoute, et je sais que si j'ai un problème je peux aller vers elle, je sais que si j'arrive pas à faire quelque chose je peux lui demander et... Après je sais pas si elles sont toutes comme ça à Cap Formations mais en tout cas moi j'ai eu de la chance, la personne sur qui je suis tombée. »

La relation particulière est ainsi décrite comme authentique, flexible et peu formelle : le case manager démontre un intérêt non feint pour le jeune, il est disponible, son aide se module en fonction des besoins et il s'implique personnellement dans le suivi ; de son côté, le jeune lui fait confiance et le considère comme un guide ou un partenaire dans sa reprise de formation. Tels qu'ils sont rapportés par les jeunes, ces échanges s'intègrent dans la conception du case management formation professionnelle (Gobet et al., 2012), à laquelle ils ajoutent cependant une dimension clairement personnelle. Plusieurs jeunes soulignent leur « chance » d'avoir été adressés à ce référent particulier et mettent en doute le fait que tous les conseillers Cap Formations travaillent de la même manière. Implicitement, ils avancent une perception peu institutionnelle des échanges, parfois décrite en des termes beaucoup plus directs. Suivie parallèlement à Point jeunes, Sandrine compare ses rencontres avec ses deux conseillères dans les termes suivants :

« À Point jeunes, c'est vraiment plus strict parce que c'est vraiment papier, papier, papier. Après je me sens pas aussi à l'aise avec la conseillère que j'ai à Point jeunes qu'avec celle que j'ai à Cap Formations. À Point jeunes elle est gentille mais pas plus que ça. Je me dis... des fois quand j'y vais j'ai une boule au ventre, parce que je me dis, je sais pas, ça va mal se passer ou... j'en sais rien. Et heu... à Point jeunes aussi j'ai peur parce que je me dis, si elle trouve que j'ai pas assez fait de recherches, elle peut me pénaliser, après je vais avoir moins d'argent, du coup je vais pas pouvoir aider assez ma mère... Et du coup ouais, j'ai quand même un peu une boule au ventre et je me sens pas aussi à l'aise que... qu'avec la conseillère que j'ai à Cap Formations donc... c'est différent ouais. (...) (À Cap Formations), je sais que quand j'y vais, ben je vais être bien et que quand je vais ressortir de là-bas je serai bien. Je vais pas ressortir heu... "je suis pas bien, ça s'est mal passé" ou des trucs comme ça. Je sais que je vais rentrer chez moi et... ma maman elle va pouvoir me demander comment ça s'est passé et je vais dire : "il y a tout qui s'est bien passé". »

À des échanges bureaucratiques, marqués par l'incertitude et une certaine angoisse, Sandrine oppose une expérience beaucoup plus positive de ses interactions avec sa conseillère Cap Formations. La différence entre ces vécus est décrite comme relevant de différences institutionnelles, à savoir l'enjeu financier et le risque de sanction en cas de non-conformité aux objectifs fixés. Le fait que le conseiller Cap Formations ne soit pas doté d'un pouvoir punitif et que la prise en charge soit organisée selon le

¹⁶ Ce fait relève probablement de facteurs discursifs et argumentatifs : affirmer la banalité d'une relation permet de recourir à la généralisation, à l'implicite et donc au silence ; en affirmer le caractère exceptionnel impose de le justifier.

principe du volontariat avec des enjeux limités à la reprise de formation, contribue sans doute à établir une relation plus horizontale¹⁷ et vécue avec plus de sérénité.

La perception d'une faible institutionnalité de la prise en charge est aussi liée à l'implication perçue du référent. Par opposition avec un suivi ordinaire réalisé de façon professionnelle mais sans que le jeune ne perçoive de véritable engagement de la part du conseiller, les jeunes décrivant une relation particulière insistent sur l'authenticité de l'intérêt de ce dernier. Cette authenticité perçue est décisive dans l'appréciation de l'accompagnement :

« Ça c'est important ! On peut pas juste... Tu veux pas travailler à Tremplin-Jeunes comme conseillère juste pour être conseillère ! Tu travailles avec des jeunes qui ont des difficultés, qui savent pas quoi faire, qui pensent que la vie c'est facile et qui pensent que c'est inutile l'école et tout, ou qui sont vraiment complètement perdus et qui... qui voient pas à quel point le monde est grand, etc. Et la conseillère elle est là pour t'aider, pour essayer de trouver en quelque sorte ton chemin, pour que t'arrives à trouver, heu, ce que tu veux, donc... Ouais, c'est important. C'est même l'essentiel quoi. » (Léon)

L'engagement du professionnel doit être taillé à la mesure de l'enjeu que représente la reprise de formation, c'est-à-dire comme incontournable pour réintégrer une jeunesse « normale » et se projeter dans sa vie future. S'agissant de personnes en difficulté, une faible implication personnelle du case manager (ou une attitude perçue comme telle) est interprétée comme antithétique avec le rôle de soutien et d'accompagnement. De plus, un intérêt vu comme simulé met à mal la confiance du jeune et, par conséquent, sa motivation à poursuivre la relation. Un exemple éloquent en est donné par Malika, qui dénonce une pratique professionnelle consistant à consigner dans le dossier du jeune des éléments relatifs à ce qu'il raconte de sa vie personnelle. Pour elle, cette pratique vise à faire croire à un souci authentique alors que l'intérêt du conseiller est purement professionnel :

« Elle a pas cherché à savoir si j'allais bien. Elle ressort ce qu'elle a vu et puis : "Ah ! Et alors ça, est-ce que ça a été depuis... ?" C'est pas que tu te souviens, c'est parce que t'as tout marqué. C'est pas... moi ça m'intéresse pas, de ressortir ma vie sur un papier. Ils font tous ça hein ! Vous croyez, ils font tous genre qu'ils vous connaissent... parce que vous leur avez expliqué un truc, alors c'est : "Ça a été votre week-end ?" – "Ouais on a été là c'était bien", "Alors c'était comment ?"... Non ! Limite, heu, c'est pas intéressant. »

Malika s'élève contre une « tromperie » qu'elle estime largement répandue parmi les professionnels. Pour elle, les pratiques d'un suivi ordinaire reposent ainsi sur des échanges biaisés par un engagement feint du conseiller. Il convient toutefois de souligner qu'elle est seule à dénoncer cette pratique, les autres jeunes appréciant plutôt le fait que leur référent se souvienne de leur situation, de leurs soucis ou d'épisodes de leur vie personnelle évoqués dans leurs entretiens (sans nécessairement repérer, il est vrai, les pratiques d'archivage nécessaires à ces évocations). Ainsi, l'engagement est évalué à l'aune de pratiques professionnelles interprétées différemment selon ce que les jeunes en observent et en attendent.

Un aspect plus fréquemment évoqué comme signe de l'engagement du case manager est son dynamisme et sa persévérance. Plusieurs jeunes interrogés tendent à citer le caractère actif du suivi comme spécifique à Cap Formations (par rapport au soutien proposé par d'autres acteurs et dans d'autres institutions) et l'apprécient. La prise d'initiative dans les démarches et dans le maintien de la relation (les case managers fixent des rendez-vous, donnent des tâches, proposent des mesures) est perçue comme un signe d'intérêt à leur encontre. Elle correspond à une certaine « normalité » de la relation où, du point de vue du jeune, le référent décide de l'aide nécessaire, la propose, voire insiste pour qu'il l'accepte. Comparant la relation avec sa référente avec ses rapports avec d'autres conseillers consultés avant son entrée à Cap Formations, Sarah affirme :

¹⁷ À titre d'hypothèse, on peut avancer que cette horizontalité est un élément distinctif de Cap Formations par rapport à d'autres structures du champ de la formation, mais les témoignages recueillis ne permettent pas de l'établir avec certitude.

« C'est vraiment... ben à eux de savoir qu'est-ce qu'ils doivent faire pour nous. Et les autres, ils étaient pas... au début ils étaient là pour vous, puis au final pfff... ben ils vous oubliaient. Mme T. elle était là, elle m'a dit de faire des stages, elle me disait tout qu'est-ce que je devais faire. Étape par étape. Les autres ils disaient : "C'est comme ça, comme ça, comme ça et au revoir". Là on voyait qu'il y avait un suivi, qu'elle vous suivait, qu'elle était là pour vous... »

La constance de la référente est ainsi désignée comme la preuve de sa présence réelle aux côtés de la personne suivie. Elle s'avère particulièrement importante dans les phases de doute et de découragement qui font glisser le jeune vers une attitude plus passive, où elle contribue à le remobiliser dans le processus de reprise de formation. *A contrario*, un conseiller qui accepte (voire propose) une interruption du suivi sans avoir suffisamment insisté auprès du jeune confirme, à ses yeux, son faible intérêt à son encontre. Malika affirme d'ailleurs avoir « testé » des professionnels en ne répondant plus à leurs sollicitations :

Malika : « Moi, si je vois qu'on m'appelle pas et que... je vais pas. Des fois même, je faisais exprès pour voir si... si on allait venir me chercher, si c'était juste un travail comme ça, ou s'ils voulaient vraiment m'aider. Étant donné que... on m'a jamais appelée, pour moi ça... »

Enquêtrice : « Pour vous ça signifiait que... »

Malika : « Ouais, que c'était pas nécessaire. Que c'était juste heu... son travail quoi. »

La perception d'un faible engagement pourrait conforter le jeune dans sa décision d'abandonner le suivi en lui donnant la justification que son conseiller n'est que peu impliqué et ne croit pas en son projet. Ainsi, la relation entre le jeune et son référent peut être interprétée comme un rapport d'échange et d'engagement réciproque : à une forte implication du case manager, le jeune répond par un investissement plus fort et à l'inverse, il se désengage d'une démarche où il ne se sent pas réellement accompagné. La dimension relationnelle du suivi revêt dès lors une importance considérable dans le succès de l'accompagnement.

La vie quotidienne jusqu'au retour en formation

Si Cap Formations exerce parfois une influence décrite comme décisive sur la trajectoire de formation des jeunes interrogés, ces derniers ne voient que rarement leur vie quotidienne transformée par la prise en charge. Leurs récits dépeignent des journées et des semaines dont les contraintes organisationnelles sont similaires à la période qui précède l'entrée dans le dispositif, avec toutefois des nuances en fonction de la fréquence des rencontres avec leur conseiller et de nettes différences pour les périodes où ils suivent des cours à l'UOG ou effectuent un Semo ou un stage de préapprentissage. Les jeunes bénéficiant d'un suivi ordinaire à Cap Formations ou à Tremplin-Jeunes ont des rendez-vous réguliers, généralement hebdomadaires, avec leur référent. Ces échéances participent à une conscience du temps long mais ont peu d'influence sur une routine quotidienne déjà au moins partiellement structurée :

« Ben le matin j'essaie de me lever vers 9h ou 9h30 maximum, comme ça après, vu que ma maman elle est aussi à la maison, après si elle, elle a des recherches à faire, elle peut les faire avant que je me réveille, comme ça après si moi j'ai des choses à faire sur l'ordinateur je peux le prendre... Après j'ai, ben, au moins un rendez-vous par semaine, du coup après ça dépend quand c'est, mais heu là j'ai eu rendez-vous les lundis, là j'ai rendez-vous mercredi... Heu, une fois par mois je vois ma conseillère à Point jeunes, du coup je sais que j'ai plusieurs rendez-vous dans le mois. » (Sandrine)

Les journées restent souvent semblables à celles qui précèdent la prise en charge : les jeunes font état d'un certain désœuvrement mais signalent aussi des stratégies et des initiatives développées pour régler leur quotidien. Dans certains cas, ces efforts s'inscrivent dans la continuité de ceux déjà réalisés auparavant. Dans d'autres, ils tranchent avec une période dépeinte comme plutôt chaotique et nocturne (cf. point 2.2). Reprise d'un rythme conforme aux normes de la formation et entrée dans le dispositif sont alors intimement liées. Des témoignages citent ainsi la demande de suivi comme s'inscrivant dans

une démarche plus globale de « renormalisation » quotidienne et biographique. Pour Elena, la décision de s'adresser à Cap Formations découle d'une motivation plus profonde à quitter un quotidien vide et sans perspective d'avenir :

« Au début j'étais pas motivée hein, j'étais : "C'est trop bien !" et tout. Après j'étais : "Non non, là faut se réveiller." Après deux mois que je foutais rien. Oh il faut se réveiller là ! Tu vas pas rester comme ça toute ta vie !... Ça craint ! Limite ça craint : t'as 17-18 ans, tu restes à rien foutre ! Excusez-moi (rires)... Mais... non faut bouger. »

D'autres jeunes désignent plutôt l'entrée à Cap Formations comme une motivation importante pour mieux calibrer leurs journées. Ainsi, l'accompagnement pratique et réflexif proposé, en établissant des objectifs à court, à moyen et à long terme, pourrait inviter à réinvestir plus positivement un quotidien dont les contraintes externes demeurent pratiquement inchangées tant qu'une formation n'a pas été reprise.

Certaines mesures imposent des contraintes journalières plus strictes. Les ateliers organisés par l'OFPC occupent les jeunes pendant la journée entière mais, de courte durée, ils n'affectent pas réellement leur routine. En revanche, les cours de rattrapage scolaire à l'UOG les occupent les matins ou les après-midis du lundi au vendredi, les insérant dans un rythme de vie plus actif. En fixant la fréquentation de ces cours comme objectif immédiat, cette mesure participe à une réorganisation du quotidien dont Léon témoigne en ces termes :

« Le matin je me lève pour une bonne raison, c'est d'aller à l'école, et après l'après-midi je fais mes choses à moi, ce que j'ai à faire, bientôt je vais reprendre le sport et tout... Mais j'ai des choses à faire, j'essaie de prendre le plus de rendez-vous possibles avec ma conseillère, des fois je prends des devoirs de l'UOG, bon il y en a pas mais je prends des feuilles, je révise, j'essaie de faire mon possible quoi. J'essaie de remplir ma journée au maximum, voilà. Je remplis tellement mes journées qu'au final je suis fatigué comme si j'avais fait une journée de cours entière. »

Dans ce cas, le nouveau rythme résulte à la fois d'une acceptation des contraintes externes qui structurent la matinée et de leur extension volontaire aux après-midis (les devoirs). La volonté de remplir les journées d'activités qui fassent sens, c'est-à-dire qui répondent à l'objectif d'insertion professionnelle future, constitue une motivation importante à cet engagement. Plusieurs témoignages indiquent que l'existence d'une finalité, à laquelle répondent des buts plus immédiats reconnus comme nécessaires pour l'atteindre, se traduit par un engagement pratique important dans les démarches de reprise de formation. Ainsi, alors que certains jeunes consacrent plutôt leur temps libre à leurs loisirs, à aider leurs parents dans des tâches quotidiennes ou luttent contre l'ennui, d'autres poursuivent des démarches initiées ou discutées avec leur référent.

Enfin, l'entrée en Semo ou en stage de préapprentissage change plus fondamentalement la vie quotidienne des personnes suivies, non seulement par rapport à la période antérieure à la prise en charge par Cap Formations, mais aussi par rapport au suivi simple : l'absence d'un emploi du temps établi ou un programme hebdomadaire uniquement structuré par quelques rendez-vous se voient remplacés par des horaires stricts qui occupent la journée entière – et que les jeunes doivent d'ailleurs respecter sous peine de sanctions dans le cas du Semo. Ce nouveau rythme est parfois appréhendé avec une certaine crainte, mais plusieurs jeunes disent l'apprécier :

« C'est de 8h à 12h, 13h à 17h, et ça bouge ! Il y a des ateliers, comme cinéma, où on est toujours sur l'ordinateur, où c'est l'informatique, et d'autres comme ben... ben les serres, ça c'était, ouais moi j'ai bien aimé vu que c'est mon métier. C'est... faut voir. Ça bouge. Ça redonne un petit rythme professionnel. » (Julien)

Les témoignages recueillis montrent que dans un cadre strict, le Semo propose des activités qui font sens aux yeux des jeunes, soit qu'elles font découvrir ou confirment le goût pour un domaine professionnel (l'horticulture pour Julien), soit qu'elles permettent de dépasser certains « défauts » (la timidité pour Elena), soit encore qu'elles permettent de travailler sur un projet professionnel qui tient

particulièrement à cœur du jeune (le dossier de candidature de Caroline). Cette mesure semble d'autant plus appréciée qu'elle tranche avec un quotidien vide d'obligations et d'occupations significatives (cf. point 2.1) et qu'elle permet l'expérience pratique d'un rythme dans lequel le jeune se projette à l'avenir, lorsqu'il aura repris une formation.

3.4 La fin du suivi

Dans les récits analysés, le départ du dispositif coïncide généralement avec la reprise de formation, c'est-à-dire la signature d'un contrat d'apprentissage, l'inscription dans une école ou la stabilisation du retour en formation. L'arrêt du suivi est décrit comme le résultat d'un accord entre le jeune et son case manager, établi lorsque l'accompagnement n'est plus jugé nécessaire. Les jeunes le relatent davantage comme un processus que comme un événement. Ainsi, Julien rencontre son conseiller Cap Formations pour la dernière fois lors de la signature de fin de contrat avec le Semo, alors que son inscription à l'école de Lullier est confirmée. Ils restent en contact pendant les premiers mois qui suivent la reprise, puis Julien se désengage du dispositif :

« Je l'ai appelé une fois je crois, pour lui dire : "Ouais ça se passe bien à Lullier, c'est vraiment un métier fait pour moi..." Et après non, j'ai... je voyais plus trop l'intérêt. Parce que je me suis dit : j'ai quelque chose. » (Julien)

Plusieurs récits témoignent d'un certain flou quant à la poursuite ou l'interruption de l'accompagnement. Certains jeunes assimilent ainsi à une fin du suivi à Cap Formations à l'absence de mesures spécifiques, l'espacement des échanges avec leur référent ou une prise en charge plus intensive par d'autres professionnels. Lors de notre entretien, Malika affirme ainsi qu'elle n'était plus prise en charge lors de la signature de son contrat d'apprentissage alors qu'elle restait officiellement inscrite à Cap Formations. De même, Nils, qui ne bénéficie pas de mesures en dehors du suivi ordinaire et dont l'accompagnement au quotidien est assuré par un éducateur du foyer où il a été placé, affirme ne plus être suivi alors que formellement, il est inscrit dans le dispositif. À l'inverse, d'autres jeunes dont la prise en charge officielle est terminée se disent encore suivis en raison du maintien d'un contact, même seulement potentiel, avec leur case manager. Interrogée quant à la poursuite de son suivi, Elena répond :

« Je sais pas, honnêtement. J'ai pas posé la question, mais je pense que oui. Parce qu'elle m'a dit, quoi que ce soit, quand j'ai besoin et tout, je peux l'appeler. Donc logiquement oui, normalement. »

Dans certains cas, le fait d'avoir plusieurs référents institutionnels avant (conseiller Semo, éducateur) et après la reprise de formation (formateur, commissaire d'apprentissage) semble participer à cette incertitude – le jeune se sait suivi mais ne sait pas vraiment par qui. Elle résulte aussi de l'invitation, mentionnée par Elena, à recontacter son case manager en cas de problèmes à l'avenir. Les personnes interrogées apprécient beaucoup cette disponibilité. Certains jeunes la citent d'ailleurs spontanément comme gage de l'authenticité et de la permanence de la relation, en dépit de l'arrêt formel de la prise en charge. Elle semble importante pour faire face à un avenir incertain, parfois marqué par la crainte de voir ressurgir les difficultés qui avaient mené à abandonner la formation. Aux yeux de certains jeunes, la possibilité de recourir à une personne qui les connaît et en qui ils ont confiance constitue ainsi une véritable ressource face à un éventuel échec.

La fin de la prise en charge ne correspond cependant pas toujours à une reprise de formation¹⁸. Miriam, qui souhaite devenir éducatrice de la petite enfance, est en stage depuis plusieurs mois dans

¹⁸ Parmi les huit jeunes qui n'étaient plus suivis par Cap Formations au moment de l'entretien, deux n'étaient pas promis à un retour en formation ou n'en avaient pas encore reprise une à leur départ du dispositif.

une crèche où on lui assure une place d'apprentissage lorsque sa conseillère lui propose d'interrompre le suivi, tout en l'encourageant à la recontacter en cas de besoin :

« Elle m'a juste dit que, ben qu'elle sera toujours là ! Enfin... qu'on n'a plus besoin de se voir parce que j'ai, voilà... que maintenant tout devrait aller, mais que s'il se passe quelque chose ben je peux toujours prendre rendez-vous avec, l'appeler, la voir, lui envoyer un mail. »

Le cas de Juliette relève d'une situation très différente. Son dossier Casenet indique un « manque de motivation du jeune à suivre une formation », ce qui suggère que son attitude ne correspond pas aux objectifs fixés et, implicitement, lui impute la responsabilité de l'interruption de la prise en charge. Son témoignage dépeint une situation (nécessairement) plus nuancée, née d'un désaccord avec sa conseillère sur la stratégie à adopter pour réintégrer une formation. Juliette relate l'interruption de l'accompagnement comme une initiative de sa conseillère, dont elle signale ensuite qu'elle s'accordait à son emploi du temps :

Enquêtrice : « Et ça s'est passé comment ? C'est juste que vous n'êtes plus allée aux rendez-vous ou vous avez dit : "Non, écoutez ..." »

Juliette : « Non, elle m'a proposé, elle m'a dit : "Si tu veux plus, tu peux arrêter là et quand tu voudras tu peux toujours"... Enfin elle m'avait fait une proposition, en fait c'est : "Si tu veux, je peux fermer le dossier maintenant et si tu veux revenir, moi je serai toujours là en fait." C'est la proposition qu'elle m'avait faite. Et moi j'ai dit... À ce moment-là je pouvais plus trop la voir non plus parce qu'à ce moment-là, j'étais à la crèche de 7h30 à 17h. Donc heu ma journée était assez... assez pleine, j'étais assez... je trouvais pas, j'avais pas le temps, enfin j'ai trouvé une fois mais c'était assez compliqué de placer ce rendez-vous pour pouvoir me déplacer, parce que les rendez-vous là-bas, il faut toujours aller donc heu... après je pouvais plus heu... plus le faire. »

Juliette décrit donc cet épisode tantôt comme une initiative de sa conseillère, tantôt comme le résultat de circonstances externes (manque de temps) dont l'évocation vise peut-être aussi à justifier un certain désengagement vis-à-vis de la prise en charge à Cap Formations. Plus loin, elle rapporte en effet l'intervention d'une tierce personne (une formatrice d'une école privée dans le domaine de la petite enfance) qui prend la suite dans son accompagnement à la reprise d'une formation :

« À ce moment-là, j'étais déjà avec l'autre dame qui me disait comme quoi elle allait trouver heu... elle allait me trouver une solution pour que je puisse heu... me former dans ce métier-là puisque c'était ce métier-là que... donc... Après je... à ce moment-là j'ai laissé tomber heu... j'ai laissé tomber et elle a fermé le dossier. »

Les deux situations analysées se distinguent donc à plusieurs égards. D'un point de vue factuel, la fin du suivi intervient alors que les deux jeunes sont en stage dans une crèche ; mais alors que Miriam a sa place de formation pratiquement garantie, Juliette doit chercher un apprentissage dans une autre structure et sa case manager l'encourage à revoir son projet de formation. Miriam est par ailleurs satisfaite de l'interruption du suivi quand Juliette s'en dit déçue et l'attribue à l'incapacité de sa conseillère à la soutenir. Enfin, Miriam décrit la fin de la prise en charge non comme une véritable coupure des échanges avec sa référente, mais comme une transformation formelle de leur lien, qui demeure actuel ; à l'inverse, bien que la conseillère de Juliette l'assure de sa disponibilité, cette dernière paraît peu susceptible de solliciter à nouveau une aide qu'elle a, par ailleurs, jugée peu utile et inadaptée (cf. point 3.3). Ainsi, le flou qui entoure la fin du suivi à Cap Formations (et son récit) peut autant être l'indice d'un soutien susceptible de se poursuivre qu'un facteur d'incertitude, voire de rancœur à l'égard du dispositif.

3.5 Le retour en formation

Acteurs de la reprise

Les processus de reprise de formation sont plus ou moins longs et complexes. Alors que certains jeunes se voient proposer une place de formation à l'issue d'un stage obtenu par un membre de leur réseau, d'autres enchaînent les postulations sans parvenir à rencontrer un seul employeur ou s'engagent dans des processus de recrutement ponctués de nombreuses étapes. La chance est souvent désignée comme un facteur décisif dans le succès et dans la rapidité du retour en formation, mais derrière cet apparent fatalisme, la plupart des témoignages en posent le jeune comme acteur central. Ses tentatives sont alors autant d'épreuves qui mettent en jeu sa croyance en son aptitude à reprendre une formation. Quand elles sont traversées avec succès, il est entraîné dans un cercle vertueux qui renforce sa confiance en lui :

« Il y a eu tellement d'étapes ! Parce que... voilà. Toutes ces réponses positives, j'en ai eues, je sais pas : cinq ! On commence par vous dire que vous êtes sélectionnée parmi les... nanana. Après on vous dit que vous allez faire les tests, après on vous dit que vous avez rendez-vous avec le chef. Après le chef vous dit que vous avez rendez-vous, heu, ben pour un stage de deux jours. Après ce patron vous dit que, ben... vous êtes pris. Donc il y avait que du positif. »
(Sarah)

Ceux qui enchaînent les postulations sans parvenir à reprendre une formation voient au contraire se confirmer une vision négative de soi et du monde du travail/de la formation. Plusieurs jeunes, craignant de rester une année supplémentaire dans la même situation, mettent en doute leur aptitude personnelle à intégrer un jour le monde professionnel ; ils ajoutent parfois des regrets quant à une scolarité peu avantageuse ou déplorent le fait de ne pas avoir saisi leur chance dans leur précédente formation ; certains généralisent leurs autocritiques dans un véritable sentiment de « nullité » personnelle. La plupart des jeunes interrogés s'attribuent largement le poids de leurs échecs, et ceci dans un système concurrentiel qui les mesure à d'autres candidats invisibles mais dont ils savent les chances plus élevées (« ceux qui sortent du collège... »). Certains jeunes refusent toutefois une responsabilité complète et se révoltent contre le système scolaire, contre le système de formation et en particulier contre les « patrons » qui ne leur accordent pas une chance ou qui, ayant bénéficié du système de formation dual par le passé, refusent d'en former aujourd'hui. La plupart des témoignages montrent toutefois que les jeunes cherchent à contrer ces sentiments pour préserver leur motivation à retrouver une formation. Pour ce faire, ils s'efforcent de se concentrer sur leur projet et sur les démarches qui les sous-tendent. Cette attitude apparaît comme largement encouragée par leur conseiller, soit délibérément, soit comme une conséquence concrète d'un soutien largement orienté vers la pratique (cf. point 3.3).

L'aide donnée par Cap Formations intervient à différents stades du processus de reprise de formation. Les rencontres directes avec les employeurs, grâce auxquelles un des jeunes interviewés a trouvé sa place d'apprentissage, permettent d'établir un contact immédiat avec des recruteurs en évitant la soumission du dossier de candidature. À l'issue du processus, les référents dispensent des conseils sur la manière de se comporter en entretien ou, comme dans le cas de Miriam, visitent le jeune sur son lieu de stage pour s'assurer que tout se déroule bien. Enfin, un aspect important du suivi concerne la gestion concrète des candidatures (établir des priorités dans les postulations, relancer des employeurs...). Plusieurs jeunes valorisent beaucoup cet accompagnement. Aux yeux d'Elena, l'aide de sa conseillère a été décisive pour la convaincre de postuler à nouveau à une place dont elle s'était désistée à la fin du cycle d'orientation :

« Je me suis dit : "Migros, je vais plus jamais y... Leur renvoyer, c'est trop la honte !" J'ai dit : "Non ils vont jamais m'accepter !" Donc elle a fait le téléphone, elle a appelé et tout et directement ils ont dit : "Ouais vous pouvez renvoyer le dossier". Et donc ça s'est fait. »

L'aide pratique et le soutien émotionnel prodigués par le conseiller sont à considérer dans un contexte particulier : le processus de candidature engage le jeune dans un rapport de force inégal où, en dépit de ses efforts, ses succès et ses échecs sont finalement décidés par l'employeur. Dans ce contexte, plusieurs jeunes apprécient l'appui d'un tiers qui les encourage, les conseille, voire les supplée dans des phases cruciales de la candidature. Son influence n'est toutefois pas toujours considérée déterminante. Les jeunes bénéficiant d'un réseau amical ou familial solide relèvent souvent le soutien de leurs proches. Quant à ceux qui connaissent des relations plus distantes avec leur entourage, ils insistent davantage sur le fait que leur retour en formation est le fruit de leurs propres démarches. Malika, qui avait déjà quitté le domicile parental lors de sa dernière recherche d'une place d'apprentissage et se déclare fâchée avec les différentes structures de la formation, reconnaît le soutien apporté par sa mère tout en affirmant « *s'être toujours débrouillée seule* ». Quant à Nils, placé en foyer suite à des problèmes familiaux et de délinquance, il rapporte avoir effectué un stage de préformation en atelier avant de proposer que l'éducateur responsable, aussi maître d'apprentissage qualifié, le prenne comme apprenti :

« C'est de la chance et un petit peu d'intelligence mais... Parce que j'ai quand même eu la... l'idée de proposer que ça devienne un centre de formation et que le directeur il l'a accepté. Je suis le premier locataire du foyer qui est aussi employé dans cet atelier. Ça s'était jamais produit avant. Et ce que j'ai eu, je l'ai gagné aussi. »

Les jeunes interrogés tendent donc à se considérer comme les principaux acteurs de leur retour en formation, minimisant parfois le rôle joué par le dispositif. Cette attribution interne (Rotter, 1966) de la reprise peut être interprétée comme un signe qu'ils reprennent prise sur leur existence, ce qui correspond aux objectifs d'autonomisation du dispositif.

Entrée dans le monde professionnel et investissement scolaire

La reprise de formation réintègre les jeunes dans un rythme quotidien et hebdomadaire souvent différent de celui qu'ils ont connu au cours des derniers mois : horaires réguliers, réveil matinal, semaines remplies. Si cette transition est parfois décrite comme difficile, ils affirment tous « *finir par s'habituer* » à leur nouvelle routine. Au-delà de ce trait commun, les récits analysés se distinguent notamment sur la façon dont est évaluée la nouvelle formation dans ses dimensions professionnelle et scolaire.

À l'exception de Julien, qui débute un apprentissage en école après avoir interrompu une formation en entreprise, tous les jeunes interrogés (et qui sont parvenus à réintégrer une formation) effectuent un apprentissage dual. En plus des aspects liés au métier, la reprise de formation implique donc de se confronter au monde du travail, à ses codes et à ses exigences. Globalement, les jeunes décrivent une expérience professionnelle plutôt positive, tant sur le plan pratique que relationnel. Les activités professionnelles proprement dites sont appréciées et plusieurs jeunes partagent le sentiment d'apprendre des choses nouvelles et utiles, ce qui vient confirmer leur choix professionnel. La seule personne à souhaiter se réorienter à court terme est Malika, qui invoque moins des motifs liés au métier qu'un manque de perspectives et un statut dévalorisé :

« J'aime bien coiffer les gens ! J'aime bien la coiffure, j'ai de la facilité, c'est... Après je vais pas travailler pour gagner 3600 francs brut par mois et travailler tous les samedis, non. Jamais. »

Cette difficulté à se projeter à long terme dans le métier s'ajoute par ailleurs à un environnement professionnel conflictuel, qui l'a déjà menée à changer deux fois d'entreprise de formation suite à sa reprise il y a deux ans. Sa situation constitue toutefois davantage l'exception que la norme. En effet, les jeunes dépeignent un environnement de travail qui, s'il n'est pas parfois exempt de tensions, est globalement satisfaisant. Les rapports avec la hiérarchie sont décrits en des termes positifs alors que, de leur côté, les relations avec les collègues directs et les autres apprentis semblent plus ambivalentes : intégrés, soutenus et encouragés, les jeunes se sentent aussi parfois mis à l'écart ou placés dans une compétition non souhaitée. Elena, qui a repris un apprentissage dans la vente en supermarché, s'élève

contre l'attitude d'autres apprentis qui, à ses yeux, nourrissent un esprit de concurrence dont l'enjeu est l'engagement à l'issue de la formation :

« Ils ont envie de se montrer plus haut que tout le monde, et que les gérants les repèrent... Mais ça marche pas comme ça. Si tu restes discret et que tu travailles bien, que tu poses des questions, c'est là qu'il va te repérer. C'est pas en allant foutre heu... le bordel ! »

Les difficultés ou les tensions mentionnées ne sont cependant jamais décrites comme insurmontables. Les jeunes tendent plutôt à les minimiser – surtout par rapport aux problèmes rencontrés dans une précédente formation – et à les rationaliser comme un ingrédient d'une culture professionnelle spécifique ou comme un aspect ordinaire de la vie professionnelle. Cette normalité affirmée peut être interprétée de différentes façons. Comme le suggère la volonté affichée par tous les jeunes interrogés de mener leur formation à terme, elle relève probablement d'une stratégie d'auto-motivation permettant de faire face aux difficultés rencontrées sur le lieu de formation. Elle est aussi sans doute le résultat d'un processus de socialisation professionnelle. Plusieurs récits montrent d'ailleurs une connaissance pratique du monde du travail préalable à la reprise de formation, que ce soit par un apprentissage interrompu ou par des « *petits jobs* ». Ainsi, Hugo réintègre un monde professionnel familier du point de vue du cadre (rythme de travail, relations avec des collègues, hiérarchie) mais différent dans ses activités (après avoir interrompu un apprentissage dans la vente en grande surface, il reprend une formation comme peintre en bâtiment) et dans la satisfaction qu'elles lui procurent. Malika dépeint une expérience sensiblement différente, puisque son insatisfaction actuelle réitère celle vécue dans deux apprentissages interrompus mais contraste avec le plaisir affiché dans son dernier emploi temporaire comme secrétaire dans un cabinet d'avocat. Quant à Sarah, son témoignage oppose une motivation très faible dans son précédent apprentissage dans les soins dentaires à celle, très élevée, qu'elle ressent dans sa formation actuelle. Notons enfin que d'autres jeunes interrogés découvrent dans le travail un nouvel environnement (Nils et Elena). Tous deux issus d'une structure de transition, ils affichent une grande satisfaction à avoir quitté le monde scolaire pour intégrer une formation professionnelle.

Le monde du travail n'est pas le seul à poser ses exigences aux apprentis. Parmi les jeunes interrogés, plusieurs ont connu des trajectoires scolaires difficiles, dont le souvenir exerce une pression importante sur la manière dont ils appréhendent leur formation, parfois vue comme la dernière chance de qualification. Dans certains cas, ces craintes sont en partie confirmées et la nouvelle expérience scolaire demeure difficile en raison des lacunes accumulées, de difficultés d'apprentissage, d'un désintérêt pour des matières jugées peu utiles ou, plus marginalement, de difficultés d'intégration parmi des élèves plus jeunes ou d'une réputation préalable parmi le corps enseignant. Sur ce dernier point, la situation d'élèves retournant dans un établissement déjà fréquenté peut s'avérer délicate. Malika rapporte ainsi ses efforts pour se détacher de l'identité négative que lui rappellent ses enseignants et revendique un droit à l'oubli face à ses écarts passés :

« Ils étaient : "Ah vous êtes là, vous ?" Ils m'ont reconnue, après 7 ans, 7-8 ans, bon... (rires) super ! Pis mon prof, mon prof de culture générale, souvent il me dit : "Ah ben vous avez marqué les esprits, dites donc... En salle de profs on parle de vous hein." – "Merci." Une fois je me suis énervée, j'ai dit : "Mais vous avez que ça à faire, parler de moi ? Vous pouvez dire aux profs, là, que s'ils ont des trucs à me dire, ils peuvent venir me les dire"... Des trucs d'il y a 8 ans ? Je lui dis : "Je suis la meilleure de votre classe et vous venez me dire des choses comme ça ?" – "Ah mais Malika, énervez-vous pas, vous savez qu'on vous aime bien, les gens..." – "Ça m'est égal ! J'ai des bonnes notes, je suis la meilleure de la classe, je fais des 6 et vous, au lieu d'écouter les gens, pourquoi vous me défendez pas ?", je lui ai dit ! Ça m'a trop énervée. – "Non mais je leur dis que vous êtes très forte, que..." Non mais c'est bon, c'est le passé, on a tous fait des bêtises... »

En dépit de ces obstacles, les jeunes interrogés ne veulent pas voir l'école devenir la cause d'un nouvel échec. Dans ce but, certains adoptent une attitude de retrait tout en s'efforçant de fournir les efforts nécessaires pour être promu. Hugo voit par exemple se répéter un vécu scolaire négatif et se motive en anticipant sa sortie définitive de l'école :

« C'est l'école quoi. C'est pas... c'est pas une partie de plaisir là-bas. Mais... j'essaie de faire un peu mon maximum... et... pour passer les années tranquille. Après dès que j'ai le CFC je... j'y vais plus. Je me dis ça ! Après le CFC j'y vais plus... »

À l'inverse, d'autres jeunes décrivent une expérience scolaire qui détonne fortement avec celle vécue au cycle d'orientation ou dans leur précédente formation. Leurs témoignages montrent que la motivation dans la formation joue un rôle crucial dans ce revirement parce qu'elle encourage le jeune à investir le champ scolaire en écoutant et en participant activement durant les cours, en révisant ou encore en développant des relations plus pacifiques avec les enseignants. La motivation personnelle n'est cependant pas le seul facteur de transformation qui distingue l'expérience scolaire : par rapport à la dernière formation, le contexte d'apprentissage est souvent dépeint comme plus favorable. Certains jeunes vantent ainsi le fait que les enseignements soient plus adaptés à leur rythme d'apprentissage. D'autres soulignent un contenu plus motivant et qui allie mieux enseignement pratique et théorique.

Le fait de quitter un environnement scolaire démotivant et parfois même néfaste est aussi relevé. Certains jeunes rapportent des échanges moins conflictuels avec leurs camarades. D'autres se disent moins victimes d'injustices et établissent des rapports plus sereins avec leurs enseignants. Enfin, l'organisation de l'établissement et ce qu'elle véhicule en termes de hiérarchie implicite entre les élèves est signalé : très critique vis-à-vis du cycle d'orientation dont il dénonce le caractère stigmatisant des regroupements, Nils valorise ainsi l'absence d'une hiérarchie établie sur la base de la conformité des élèves aux exigences scolaires :

« On voit tout de suite que c'est pas une question de capacités parce que là je suis à Lullier et... ça fait trois ans que j'avais pas fait d'école, presque ! Trois ans... Je suis arrivé à Lullier, j'ai quand même 5,4 de moyenne générale... Pourquoi ? Parce qu'on m'a pas catégorisé dans un truc de merde ! Franchement... On est tous dans la même classe, on suit tous le même cours, il y a des bons, il y a des moins bons mais on suit tous le même cours. »

Dans les récits analysés, la perception d'un cadre d'apprentissage plus adapté aux besoins met les jeunes plus « à l'aise » dans le contexte scolaire (alors qu'à l'inverse, leurs expériences précédentes étaient plutôt marquées par un sentiment de dissonance), leur permet de se sentir appartenir à un collectif, leur donne l'opportunité de répondre adéquatement aux demandes des enseignants et les encourage à s'investir davantage dans leurs cours. Quand ces efforts sont couronnés de succès, les jeunes regagnent confiance en leurs aptitudes, ce qui les motive à davantage travailler et à considérer les difficultés rencontrées d'un point de vue plus serein :

« Là, j'ai eu un 3,5 et je me suis dit : "Maintenant Sarah, tu vas te battre pour ce 3,5" et puis ben, l'épreuve suivante j'ai eu un 6. Donc, heu... je crois en moi. » (Sarah)

Ainsi, alors que certains jeunes restent dans une stratégie d'investissement minimal dans un monde scolaire qu'ils préféreraient éviter, d'autres changent radicalement leur manière d'investir l'école. Leurs témoignages montrent alors une sortie de la spirale d'échec où la motivation permet d'appréhender différemment le champ scolaire et où les expériences positives viennent renforcer la volonté de s'y engager activement.

Évaluation de la formation, aspirations et trajectoire personnelle

La formation reprise n'est pas seulement évaluée à l'aune de l'expérience présente. Les personnes interrogées la situent aussi dans leur trajectoire de vie, par rapport à leur parcours et aux aspirations formalisées dans leur projet de formation. Globalement, les jeunes se disent satisfaits de la nouvelle formation, la décrivant comme une opportunité et/ou, dans leur contexte biographique, comme un compromis acceptable entre la disponibilité d'une place de formation et leurs projets. Les récits donnent à voir cette opportunité à la fois comme le résultat d'un choix, de ses efforts ou de sa chance. Elle s'avère en outre plus ou moins proche du projet de formation (initial ou revu) et, après avoir

commencé la formation, plus ou moins satisfaisante. Une brève revue des témoignages recueillis permet de mieux saisir les critères et les nuances qui caractérisent son évaluation.

Le premier récit donne à voir une correspondance entre la formation envisagée et la formation effective, associée à une forte satisfaction du jeune. À l'issue d'une année de transition, Elena trouve un premier apprentissage comme gestionnaire en commerce de détail. Rêvant de devenir policière, elle déclare un intérêt certain pour cette première formation, mais des circonstances familiales l'empêchent de commencer son apprentissage. À Cap Formations, elle maintient la même orientation et cherche à s'insérer dans la vente. Son accompagnement débouche sur un apprentissage (CFC) dans la même entreprise qui souhaitait l'embaucher à la rentrée précédente. Elena envisage toujours de commencer l'école de police après son CFC et se dit contente de sa formation actuelle.

Sa satisfaction apparaît toutefois moins importante que chez Sarah, qui a connu un parcours plus difficile et dont la formation actuelle correspond plus directement aux projets futurs. Sarah a eu des problèmes scolaires et a interrompu deux premières formations dans des domaines où elle ne souhaite plus travailler (petite enfance et soins dentaires). Durant son arrêt de formation, elle accompagne son père dans son travail (agent immobilier) et se découvre un goût certain pour le commerce. Ses parents encouragent cette nouvelle ambition. Elle commence alors une formation en école, qui prend cependant fin en raison de difficultés scolaires. Sarah persiste à vouloir se former dans ce domaine. Alors qu'elle effectue un Semo, elle trouve une place d'apprentissage qu'elle souhaite entreprendre en AFP (attestation fédérale de formation professionnelle), avant de se laisser convaincre de l'effectuer en CFC :

« Ils ont pris ma candidature d'AFP à l'État de Genève, et c'est après avoir vu mes résultats que Monsieur S. (...) ben, qui m'a dit : "Arrêtez, quoi !" Il voyait que j'avais des mauvaises notes, hein ! Mais dans mes tests, il m'a dit : "Mais vous le faites tranquillement, ce CFC. Arrêtez de vous sous-estimer". Je me sous-estimais trop. Voilà. »

À la joie d'avoir repris une formation correspondant à ses aspirations (qu'elle redoutait d'être inatteignables en raison de ses difficultés scolaires) s'ajoute une plus grande confiance en ses aptitudes scolaires. Visant l'AFP par prudence, Sarah relate ainsi une trajectoire ascendante marquée par l'orientation vers une filière plus prestigieuse et dans un domaine dont elle assure qu'il lui laisse de nombreuses possibilités d'évolution et d'éventuelle réorientation. À noter que cette orientation « opportuniste » (Germe, 2011) est rendue possible par un soutien familial qui réduit la pression du temps qui passe.

Avec une scolarité difficile, Julien opte pour la même stratégie afin de se prémunir d'un nouvel échec et décide de faire une AFP, contre l'avis de son conseiller Cap Formations qui estime qu'il a les capacités de faire un CFC. Comme Sarah, il se dit heureux de la formation reprise (horticulteur-paysagiste). Regagnant confiance en ses compétences scolaires, il envisage d'ailleurs de poursuivre en CFC à l'obtention de son premier diplôme. Sa satisfaction est toutefois différente (et peut-être plus limitée) de celle de Sarah, passée par plusieurs situations d'échec et parvenue à concrétiser un projet précis, de surcroît dans une filière plus exigeante que prévu. En outre, Julien se forme en école professionnelle à défaut d'avoir trouvé une place d'apprentissage en entreprise, mais se dit content de cette solution.

Quand ils rapportent leur formation actuelle à leur trajectoire de formation, Hugo et Nils expriment aussi une forte satisfaction vis-à-vis de la formation reprise. Partageant des expériences scolaires difficiles, ils n'ont pas développé de projet professionnel spécifique mais étaient surtout préoccupés par le retour en formation. Pour Hugo (CFC peintre), qui se déclare dégoûté de l'école, cette aspiration se résume à simplement « *trouver du travail* ». Quant à Nils, il adhère à l'impératif de qualification même s'il affiche des ambitions modérées – Hugo et lui sont les seuls à ne pas évoquer une poursuite de leur formation après un premier diplôme. Nils explique sa forte satisfaction par le caractère particulièrement chaotique de sa trajectoire, marquée par une rupture non seulement scolaire mais aussi familiale et sociale, sa prise en charge par le Service de protection des mineurs et son placement en foyer. Son apprentissage comme horticulteur (AFP), entrepris à l'issue d'un stage de préapprentissage en atelier, lui apparaît alors comme une excellente opportunité de réinsertion.

Enfin, une jeune se dit déçue de sa formation en regard de ses aspirations et de sa trajectoire personnelle. Avec un parcours marqué par des difficultés scolaires et des problèmes de santé, Malika a connu deux arrêts de formation et, avant de commencer son dernier apprentissage, elle a travaillé dans une station-service et un cabinet d'avocat. Malika a des ambitions précises : elle souhaite devenir employée de commerce. Ne trouvant pas de place d'apprentissage et par crainte de rester une année supplémentaire sans formation, elle se résigne cependant à se former comme coiffeuse (CFC). Sa reprise de formation est marquée par un certain soulagement mais aussi une forte déception :

Malika : « Mais la déception, quand même. J'ai tellement pleuré quand j'ai signé mon contrat ! (rires)... C'est la première fois que ça m'arrivait, de signer un contrat et de pleurer en même temps, quoi. »

Enquêtrice : « Parce que vous ne vouliez pas vraiment faire ça... »

Malika : « Non, pas du tout. Même pour ma propre fierté, heu... J'ai rien contre les coiffeurs ! Même une très bonne copine à moi est en apprentissage, en troisième année... Mais non, c'était pas possible ! On m'a proposé un apprentissage, j'avais 15 ans ! J'ai perdu, heu... 7 ans ! Dans ce sens-là, si j'avais voulu être coiffeuse, je l'aurais déjà fait, quoi. J'ai perdu longtemps. J'ai perdu des années. Bon, j'ai fait d'autres choses, ça reste des expériences mais... je l'ai pas dit tout de suite aux gens, ça m'a mis six-sept mois avant de... de.... »

Bien qu'elle se défende d'un jugement négatif à l'égard de sa profession, Malika témoigne d'un sentiment de honte sociale (ne pas oser informer son entourage de la formation reprise) et d'une déception biographique qui atteignent son estime de soi. Ces sentiments rappellent l'existence d'une hiérarchie dans le prestige des filières de formation, des diplômes et des professions qui transparaît dans plusieurs témoignages – par contraste, la fierté de Sarah (employée de commerce) confirme ainsi l'attrait des formations commerciales.

L'évaluation de la formation conjugue ainsi différents critères, dont le poids varie selon les témoignages. Aux facteurs liés à l'expérience présente de la formation s'ajoutent ainsi des facteurs biographiques et sociaux, c'est-à-dire relevant de la manière dont les personnes interrogées interprètent leur parcours de formation et leur trajectoire personnelle par rapport à leurs aspirations et celles véhiculées par leur entourage (famille, pairs, enseignants...). Ces critères sont définis par la manière dont le jeune se projetait (positivement et négativement) à différentes étapes de sa scolarité et de sa formation, ainsi qu'au degré de correspondance qu'il perçoit entre sa situation actuelle et les différents scénarios de formation élaborés par le passé. En outre, la satisfaction éprouvée dépend des horizons qu'elle ouvre en termes d'insertion professionnelle et dans la vie en général, tant dans son étendue que dans sa correspondance à des ambitions modérées par l'expérience de l'arrêt de formation, puis parfois grandies par celle de la reprise.

4. Évaluation par les jeunes suivis

Ce chapitre vise à approfondir l'évaluation de Cap Formations par les jeunes interrogés. Deux principales sources d'information ont été considérées. D'une part, plusieurs questions posées en fin d'entretien visaient à mieux saisir l'effet perçu de la prise en charge, les critiques vis-à-vis de l'accompagnement et les suggestions d'amélioration¹⁹. Les personnes interrogées y ont répondu en évoquant trois principaux thèmes : les relations avec le case manager²⁰, la mission du dispositif et sa place dans le système de formation, enfin les effets de l'accompagnement. À ces éléments s'ajoutent des évaluations spontanées formulées au long des récits de la prise en charge. Elles portent notamment sur les relations avec le conseiller, les modalités du suivi ainsi que ses conséquences sur le retour en formation et, de façon plus marginale, sur leur vie en général. Bien que ces évaluations reposent donc sur une base commune, les aspects considérés varient d'un répondant à l'autre, selon notamment ce qui l'a le plus interpellé dans son expérience du dispositif.

4.1 Mission du dispositif

La prise en charge dans le case management en formation professionnelle vise à l'autonomisation du jeune et fait reposer sur ce dernier la responsabilité de la reprise de formation, comme en témoignent le principe de libre-adhésion et le fait que les mesures soient en grande partie orientées sur le jeune (Rastoldo, Mouad et Cecchini, 2016), avec la volonté de modifier ses propriétés comportementales et/ou ses attributs personnels pour les rendre compatibles avec les exigences de l'insertion (Castra, 2011). Globalement, les personnes interrogées adhèrent à cette vision. De leur point de vue, l'arrêt de formation est au moins en partie leur responsabilité²¹ et elles jugent que le dispositif répond bel et bien au problème du décrochage et à leurs besoins, qu'il s'agisse d'orientation, de rattrapage scolaire et de préparation au retour en formation ou encore d'aide à la recherche d'une place d'apprentissage. À titre subsidiaire, certains signalent toutefois la nécessité d'agir conjointement sur le marché de la formation. Caroline soulève ainsi le déséquilibre entre la demande et l'offre de places de stage et d'apprentissage ainsi que l'allongement du processus d'engagement, défavorables avant tout aux jeunes en situation de décrochage.

« Enfin je me dis, il devrait y avoir des stages dans tous les métiers, déjà, pour tous les apprentis. Enfin, je trouve déjà ça injuste, les patrons qui veulent pas prendre d'apprenti alors que... alors qu'ils ont le papier, alors qu'ils peuvent. Je trouve ça égoïste de leur part alors que... alors que quand ils étaient jeunes, ils avaient juste à aller voir un patron le premier jour : "Ouais, vous cherchez un apprenti ?" – "Oui". Et hop ils étaient embauchés. Alors que nous on... nous on doit passer par un stage, on doit peut-être encore en faire un deuxième, d'un mois ou deux, après il faut signer encore des papiers, et après le temps que ça se fasse heu... ça fait presque toute une année ! »

Cette critique fait écho à un autre reproche adressé au système de formation et plus précisément à la hiérarchie des filières mise en place dès le cycle d'orientation. Nils dénonce ainsi un traitement de la

¹⁹ Il s'agit des questions suivantes : « Qu'est-ce que vous apportez/vous a apporté Cap Formations ? Est-ce que vous rencontrez/avez rencontré des problèmes ? Lesquels ? Qu'est-ce qui pourrait être fait différemment pour mieux accompagner les jeunes dans votre situation chez Cap Formations ? »

²⁰ Ces relations ont déjà été amplement traitées au point 3.3. Elles ne sont donc pas à nouveau présentées dans ce chapitre.

²¹ Les causes du décrochage seront détaillées dans une étude à venir sur les trajectoires d'interruption et de retour en formation.

problématique du décrochage qui, à ses yeux, omet le fait que ses causes relèvent d'une stigmatisation des « mauvais élèves », désavantagés au cycle d'orientation puis lors de la transition vers la formation professionnelle :

« Parce que franchement, quand on va à Cap Formations, c'est pas qu'il y a un problème mais c'est pas que tout va bien non plus... Et pourquoi ça va pas bien ? Parce qu'on vous a catégorisé. Parce que si quelqu'un... s'il a un CV excellent avec des notes excellentes, avec des mentions excellentes et une catégorisation excellente, il arrive devant le patron, il lui montre ça, le patron se dit : "C'est un bon élève, il a réussi à l'école, je le prends." »

À l'exception de Nils, tous les jeunes interrogés considèrent leur responsabilité individuelle comme une évidence dans le décrochage et dans la reprise de formation. Plusieurs répondants nuancent cependant cette vision et pointent les difficultés structurelles qui limitent l'accès au marché de la formation pour les jeunes ayant connu des difficultés scolaires ou une interruption de formation. Face à cet état de fait, le dispositif est plutôt valorisé alors que dans de rares cas, Cap Formations est critiqué pour ne s'attaquer qu'aux symptômes d'un problème considéré comme plus profond.

4.2 Les effets de la prise en charge

Tous les jeunes interrogés abordent spontanément la question de l'efficacité et de l'impact du dispositif. Deux principaux types d'effets sont mentionnés : le premier est directement lié à la reprise de formation, alors que le second touche plus globalement la vie et les perspectives d'avenir du jeune.

La reprise de formation

Les évaluations des jeunes sont globalement positives. La plupart se montrent satisfaits du suivi et, si tous ne sont pas très loquaces quant à ses effets, ils signalent tous au moins l'un ou l'autre aspect davantage apprécié. Par ailleurs, les évaluations se distinguent selon qu'elles signalent un impact de l'accompagnement sur le *processus* de reprise de formation ou sur la reprise *en soi*²².

Les témoignages recueillis donnent à voir un processus de raccrochage parfois long et qui exige un effort soutenu de la part des jeunes pour susciter et nourrir leur motivation. À cet égard, plusieurs signalent aussi le rôle essentiel joué par leur case manager, dont l'aide représente l'un des aspects les plus saillants de la prise en charge par Cap Formations :

« D'avoir quand même une conseillère que je vois toutes les semaines, ben ça me motive encore plus parce que je me dis : faut pas que je me laisse aller parce que si je fais pas ce qu'elle me demande, ben après heu... ça va pas aller avec elle, et du coup ouais ça me... ça me motive encore plus à faire quelque chose avec elle, quoi. » (Sandrine)

La crainte de voir une relation – par ailleurs qualifiée de bonne – se détériorer en cas de démobilisation et/ou un sentiment de loyauté envers le conseiller constituent ainsi des motivateurs qui dépendent directement de la relation jeune-référent. Cet aspect relationnel reste toutefois secondaire par rapport aux facteurs de motivation liés à la reprise de formation. Tout d'abord, les conseils pratiques et l'injonction à entreprendre des démarches sont cités à plusieurs reprises : *« Toujours quelqu'un qui vous aide, qui vous dit "Fais ci, fais ça", franchement ça aide »* (Yves). Plusieurs personnes disent beaucoup apprécier le caractère directif de l'accompagnement, qui semble répondre à un sentiment d'« être perdu » et un besoin de structure pour la gestion du retour en formation. Certains jeunes regrettent d'ailleurs que la prise en charge ne soit pas plus intensive :

²² Sans surprise, alors que les premières sont plutôt le fait de jeunes n'ayant pas encore réintégré une formation, les secondes proviennent de ceux qui ont repris un apprentissage. L'évaluation est donc plus « immédiate » pour les premiers alors que pour les autres, elle dépend davantage de son impact sur la trajectoire de formation.

« En fait, ce qui serait excellent, c'est qu'on te donne encore plus de travail, qu'on te motive vraiment, vraiment, vraiment. Pour que... vraiment qu'on te montre à quel point c'est... faut faire ci pour réussir comme ça. Parce que moi, des fois j'ai encore un peu de la peine, j'ai quelques moments de paresse, quelques moments où... j'ai plus du tout envie de rien faire et c'est dur ! » (Léon)

La valorisation d'une certaine autorité dans les injonctions du case manager ne doit cependant pas être interprétée comme facteur de motivation sans rappeler que cette dernière requiert aussi un sentiment d'autonomie : les mêmes jeunes approuvent qu'on sollicite leur accord pour l'inscription à des mesures de soutien et apprécient de se sentir libres dans la définition de leur projet de formation. Ces observations suggèrent que pour les décisions liées aux objectifs et à la stratégie de reprise de formation, un sentiment suffisant d'autonomie est nécessaire à l'engagement des jeunes ; en revanche, sa mise en œuvre requiert (ou tolère) un accompagnement plus directif.

La construction du projet professionnel est souvent citée comme un élément de motivation puissant parmi les personnes interrogées. Une fois abouti (et bien qu'il soit toujours susceptible d'être modifié), celui-ci donne du sens aux démarches de reprise de formation. À l'inverse, les jeunes qui ne se sentent pas soutenus dans leurs aspirations tendent à se démobiliser – vis-à-vis du suivi mais pas nécessairement de leur projet. Encouragée à se réorienter par sa conseillère, Juliette quitte ainsi Cap Formations et persiste à vouloir se former comme éducatrice de la petite enfance. Un autre problème relevé dans la construction du projet professionnel est celui de l'aboutissement. Léon, que sa première conseillère avait aidé à identifier ses intérêts professionnels, dénonce le fait que celle-ci ne l'ait pas suffisamment accompagné pour préciser la formulation de son projet, ce qui selon lui a eu un impact négatif sur le retour en formation :

« En fait, elle m'a fait deux examens pour savoir ce que je voulais faire à l'université, et en apprentissage mais... elle a vu les feuilles mais elle m'a pas du tout orienté, elle m'a pas proposé "il y a ça, il y a ci, il y a ça", rien du tout. Et on a fait quelques rendez-vous inutiles et après elle m'a dit : "Bon, ben tu fais ton CV et t'envoies". Et moi je savais ni où, ni comment, ni rien. Et après on n'a plus pris rendez-vous ni rien et... C'est un peu à cause de ça que je suis resté un an sans rien faire. »

Sur un plan pratique, plusieurs personnes interrogées relèvent l'efficacité des mesures pour la reprise de formation. Le Semo et l'UOG sont mentionnés en premier lieu, suivis des ateliers OFPC. Les jeunes concernés en soulignent les qualités intrinsèques (amélioration des compétences scolaires et reprise de confiance, familiarisation avec le monde du travail, découverte de métiers, acquisition de nouvelles compétences, reprise d'un rythme « normal », pratique de la candidature) et les qualités instrumentales (l'UOG et le Semo permettent d'améliorer le dossier de candidature en comblant des « vides »). En outre, un jeune dit apprécier le fait que son conseiller l'aide à identifier ses atouts et ses points faibles sur le marché de la formation. Pour leur part, les conseils concernant la pratique de la candidature (aide à la rédaction de lettres, amélioration de la présentation du CV, contacts avec des entreprises formatrices) sont valorisés à de nombreuses reprises mais ne font pas l'unanimité : certains semblent banals, redondants ou sont jugés peu pertinents.

Plus généralement, l'accompagnement tend à être évalué à l'aune du changement qu'il produit sur l'expérience de la reprise de formation. Alors que plusieurs jeunes signalent que « ça avançait » ou que « ça évoluait », d'autres sont plus circonspects, limitant le constat d'un changement à des éléments spécifiques du retour en formation (le CV, les compétences scolaires, etc.) ou niant un effet du dispositif sur leur retour en formation :

« Je me dis que j'aurais aussi bien pu faire autre chose, pour trouver une autre solution, parce que... que j'aie fait ça ou pas fait ça, heu... ben j'ai l'impression que ça a été heu... ça m'a amenée au même endroit en fait... C'est... ça m'a pas trop avancé en fait. » (Juliette)

Enfin, un jeune signale une limite inhérente à l'aide au retour en formation, soit de ne pas parvenir à effacer un passé scolaire peu avantageux sur le marché des places d'apprentissage :

« On m'a aidé à faire mes recherches, on m'a aidé à créer des dossiers, etc. Mais on m'a pas aidé à effacer mon CV. Mon CV, il était ce qu'il était. J'avais beau être avec Cap Formations, les patrons ils voyaient le CV qu'ils voyaient. Et dans le CV qu'ils voyaient, ben ils voyaient CTP, ils voyaient des trous, et les trous c'est ce qu'il y a de pire, et ils voyaient pas du tout une future place d'apprentissage. » (Nils)

Ce reproche mène à s'interroger sur les effets de l'accompagnement sur le retour en formation proprement dit. À l'exception d'une jeune encore en recherche d'une place d'apprentissage, ceux qui abordent l'évaluation du dispositif en termes d'impact sur la reprise sont ceux qui ont effectivement réintégré une formation. Parmi eux, certains considèrent que le suivi a eu un impact décisif (*« Moi, si j'ai trouvé mon apprentissage, c'est grâce à eux »*, affirme Elena), soit en raison de démarches concrètes entreprises par le case manager, soit parce que ce dernier les a aidés à maintenir leur motivation. D'autres jeunes estiment cependant que leur retour en formation dépend plutôt de leurs propres efforts (cf. point 3.5). Pour Hugo par exemple, Cap Formations a apporté *« une petite aide en plus pour heu... avancer, réussir à trouver le patron. C'était juste un petit supplémentaire, sûrement à ce qu'il manquait sur... ce que j'avais pas. »*

Enfin, trois jeunes sont beaucoup plus critiques. Ceux retournés en formation estiment ainsi devoir leur succès à leurs propres efforts. Malika affirme avoir trouvé sa place d'apprentissage *« toute seule »* – elle était alors encore suivie au moins administrativement par Cap Formations – et juge n'avoir reçu aucun soutien utile de cette structure. Nils, dont le suivi a été repris par un éducateur avant qu'il recommence une formation, juge aussi l'impact de Cap Formations nul, mais ceci davantage en raison des problèmes structurels qui affectent le système scolaire et le marché de la formation. Enfin, Juliette, qui a abandonné le suivi avant son retour en formation, dit sa déception de Cap Formations. À noter que dans son cas, son évaluation négative semble moins liée à des attentes négatives vis-à-vis des institutions (comme chez Malika) ou à une appréciation plus systémique et politique du dispositif (Nils) qu'aux attentes élevées qu'elle formulait à son égard : *« Je pensais qu'ils allaient me trouver quelque chose ou faire en sorte que je trouve quelque chose. »*

Représentation de soi

Des répondants signalent que le suivi a opéré de profondes transformations dans leur manière d'aborder le monde du travail, les institutions et dans la façon d'y concevoir leur rôle et leur place²³. Certains jeunes citent notamment un impact positif sur leur confiance en soi, leur estime personnelle et, globalement, un plus grand sentiment de bien-être depuis qu'ils sont suivis. Dans plusieurs témoignages, l'interruption de formation s'accompagne d'un sentiment d'inutilité qui poursuit le jeune tant qu'il reste en situation de décrochage. Le fait de s'engager dans une dynamique pré-formationnelle, et à plus forte raison de réintégrer une formation, est dès lors cité comme ayant des effets très positifs sur la représentation de soi des jeunes concernés.

Au-delà des effets liés à la prise en charge globale, quelques jeunes signalent l'impact d'aspects spécifiques du suivi. Elena, qui se décrit comme une personne *« timide »*, estime ainsi que les ateliers de théâtre suivis au Semo, l'accompagnement de sa conseillère et le fait d'avoir repris un apprentissage lui ont redonné confiance en elle. De son côté, Miriam signale que le soutien de sa conseillère lui a permis de dépasser l'anxiété ressentie à l'idée de se confronter au monde du travail :

« Ou même savoir parler un peu ! Parce que... ou plus se libérer ! Parce que là j'étais obligée d'aller voir les... les... enfin les... dans les institutions toute seule... parler devant les gens. Elle m'aurait... au début, elle m'a un peu... Enfin moi ça m'a un peu changée, quoi : plus libérée. »

²³ Les jeunes interrogés concentrent toutefois leur évaluation sur la reprise de formation, ce qui pourrait s'expliquer par trois facteurs distincts : premièrement, le fait que tout au long de l'entretien, les questions se soient focalisées sur l'expérience du suivi et sur le processus de reprise de formation ; deuxièmement, un manque de recul temporel de la part des jeunes concernés, qui voient d'abord les effets directs de l'accompagnement ; enfin, un accompagnement centré sur des pratiques qui thématise moins les compétences transversales susceptibles d'être acquises dans les activités liées au retour en formation.

Parce que le premier jour où j'ai travaillé là où je suis, ben le premier jour je voulais quitter (rires). Il y avait trop de gens ! Je pouvais pas ! Il y avait tout le temps des nouvelles personnes qui travaillaient ! J'étais là : "Non ! Je l'ai pas vu aujourd'hui celui-là". Enfin ça me stressait, de rencontrer d'autres personnes. Pis elle m'a dit : "Mais ça va aller". Enfin... "après, ça va aller". »

La confiance en soi, la capacité à s'exprimer en public et à se confronter à des institutions sont ainsi des aptitudes que certains jeunes attribuent directement à l'expérience chez Cap Formations. Elles sont décrites comme utiles pour intégrer la sphère professionnelle et, à titre d'hypothèse, on peut avancer qu'elles participent à développer leur « employabilité » (Mauger, 2001) future.

Devenir professionnel

Pour plusieurs jeunes interrogés, le retour en formation ou dans une dynamique pré-formationnelle (auquel participe Cap Formations sans pour autant en être le seul moteur) a aussi un effet sur la manière d'appréhender l'avenir professionnel et personnel. Par contraste avec l'« horizon limité » caractéristique du décrochage (cf. point 2.1), ils sont presque unanimes à envisager une poursuite de leur formation au-delà du premier diplôme. Qu'elles constituent de vagues rêves, des ébauches de projet ou des plans de formation établis, ces aspirations témoignent d'un élargissement du champ des possibles lié au retour en formation.

Pratiquement tous les jeunes projettent une formation mais les discours varient en fonction de leur situation et, plus précisément, de leur avancement dans le processus de retour en formation. Alors que ceux en recherche d'une place d'apprentissage insistent sur le fait que le raccrochage constitue une épreuve cruciale avant d'envisager leur futur, ceux en formation mentionnent l'obtention de leur premier diplôme comme prochain défi :

« Il faut que j'aie un papier, que je le finisse, que je passe à autre chose ! Si je veux refaire un autre après, ça c'est mon problème ! Mais au moins j'en ai un (sourire). L'important, c'est quand même d'avoir un CFC en Suisse. C'est la base, on va dire. C'est le minimum à avoir... Après il y a énormément de formations, maintenant. Si je veux aller à l'université, je fais la matu, je fais la passerelle et puis dans trois ans je suis à l'université... Enfin il y a plein de choses !... »
(Malika)

Comme relevé au point 3.5, les personnes interrogées témoignent d'une expérience positive du retour en formation et presque toutes se disent sûres d'obtenir leur diplôme. Le fait d'être parvenu à raccrocher un apprentissage ou une école, parfois après en avoir abandonné l'espoir, auquel s'ajoute la reprise de confiance dans les aptitudes scolaires, font revoir à la hausse les aspirations des jeunes. Un CFC pour ceux en AFP, une maturité professionnelle, des cours de perfectionnement en Suisse ou à l'étranger, une école professionnelle, voire l'entrée en haute école ou à l'université sont ainsi cités. Les ambitions semblent aussi nourries par les passerelles du système de formation, mentionnées à plusieurs reprises comme une opportunité : celle d'infléchir le devenir auquel promettait une trajectoire de « mauvais élève » et de « décrocheur » pour atteindre un diplôme comparable à celui des personnes ayant connu un parcours plus linéaire. En d'autres termes, le retour en formation permet à certains jeunes de créer de nouveaux espoirs ou de renouer avec d'anciens projets.

« Je me vois dans un apprentissage (rires) ! N'importe lequel : assistant-vétérinaire, assistant-dentaire, assistant en pharmacie. Je veux vraiment me voir dans un apprentissage, évoluer, réussir mon apprentissage, réussir mon CFC et... partir en matu. Et avec la matu si j'ai, si mes parents ils veulent encore me garder à la maison et tout, j'essaie de partir à l'université. Et heu... de faire vraiment, de faire vraiment et... Après, même, si je fais mon CFC, que j'essaie matu et que je réussis ma matu, et que je pars à l'université, j'essaie au moins l'université, je veux au moins savoir si... toute ma vie on m'a dit que j'avais les capacités, si j'ai les capacités de réussir l'école. Je veux vraiment voir si vraiment, moi-même, j'ai les capacités, parce qu'on me l'a dit toute ma vie. Ça, ça m'énerve au final qu'on me dise "Ouais t'as les capacités, les capacités",

pourtant j'ai pas donné le 100% pour montrer que je les avais et j'ai envie de voir si je les ai vraiment. » (Léon)

À court terme, les espoirs scolaires mentionnés apparaissent ainsi comme une prise de revanche sur l'école et aussi sur soi – sa propre « paresse » et ses difficultés d'apprentissage notamment. Plus globalement, le fait qu'à terme, presque tous les jeunes interrogés souhaitent poursuivre une formation indique que cette dernière est appréhendée comme une voie incontournable de construction de soi et d'ascension sociale. En outre, les projets de réorientation parfois cités montrent que l'adhésion au projet professionnel ne signifie pas nécessairement que le jeune se projette à long terme dans la profession. Parfois, cette adhésion est plutôt à considérer comme étant un accord de circonstance, c'est-à-dire la meilleure opportunité sur le moment pour sortir d'une situation de déviance et d'incertitude.

Ce constat ne signifie pourtant pas que les jeunes interrogés ne s'imaginent pas exercer la profession pour laquelle ils se forment. À l'instar de Miriam, ceux pour qui la formation reprise ou envisagée est décrite en termes de vocation se voient travailler, puis se perfectionner dans le même domaine. Quant à ceux qui expriment une adhésion plus opportuniste au projet de formation, plusieurs disent vouloir « *essayer* » leur métier pendant quelques temps après l'obtention de leur diplôme, quitte à se réorienter ou à se perfectionner plus tard.

Enfin, deux jeunes n'envisagent pas du tout de poursuivre leurs études et expriment des attentes plutôt liées à l'entrée dans le monde du travail et à la stabilisation d'une certaine sécurité matérielle. Tous deux partagent un point commun : celui d'avoir connu une rupture familiale. Leurs aspirations semblent répondre à une situation actuelle de relative insécurité :

« Ben, dans quelques années déjà j'espère avoir un bon travail et un bon logement, c'est le plus important pour l'instant. Après je demande pas... (sourire). C'est le seul, le seul souhait que j'espère, pouvoir être installée quelque part où je serais bien et... avoir un bon travail où je me sentirais à l'aise. Après le reste, c'est pas très important. » (Juliette)

5. Conclusion

Les témoignages recueillis mettent en évidence l'hétérogénéité des expériences de Cap Formations : une prise en charge intensive et des mesures variées avec de nombreux interlocuteurs pour les uns, quelques échanges isolés pour les autres ; une aide cruciale au retour en formation ou une entrave de plus à la réalisation d'un rêve professionnel ; une expérience inédite ou au contraire banale avec un acteur supplémentaire du système de formation. Cette hétérogénéité fait sans doute écho à la diversité des problématiques des jeunes à l'arrivée dans le dispositif (Rastoldo, Mouad et Cecchini, 2016), dont le parcours et la situation influencent indubitablement les attentes et donc l'interprétation et l'appréciation de la prise en charge. Elle est aussi une conséquence directe du suivi individualisé : à chaque situation répond un accompagnement spécifique qui dépend à la fois du diagnostic établi par le case manager et de l'engagement du jeune. Enfin, cette hétérogénéité est également tributaire des échanges et de la relation établie entre la personne suivie et son conseiller – nous reviendrons sur ce point.

Quelques traits communs se détachent néanmoins des récits des jeunes.

Tout d'abord, tous conçoivent l'interruption de formation comme déviante et souhaitent reprendre un apprentissage ou une école, ce qui témoigne de leur **adhésion à la norme de formation**. Le décrochage est vécu comme une période d'inactivité, d'enfermement et de rétrécissement de l'horizon biographique qui menace l'intégration des jeunes. L'engagement dans une dynamique pré-formative et, a fortiori, un retour en formation, indépendamment du fait que les jeunes les attribuent ou non à Cap Formations, ouvrent ce champ des possibles et les encouragent à se projeter dans un avenir à la fois plus vaste, riche et « normal ». En montrant les étapes à franchir, en donnant accès à des mesures qui réintègrent directement dans un rythme et des activités liés à la formation et en donnant des objectifs à court et moyen terme pour un retour en apprentissage ou en école, le dispositif participe à cette ouverture. Lorsque la prise en charge échoue à susciter l'engagement des jeunes, ils s'appuient sur d'autres ressources, institutionnelles ou non, pour chercher une place de formation, ce qui atteste de leur reconnaissance du diplôme comme levier central d'insertion professionnelle.

Cap Formations n'est pas à considérer comme seul interlocuteur des jeunes en situation de décrochage, mais comme un moyen supplémentaire de les aider à obtenir une qualification. Ces derniers mobilisent en effet **leurs propres ressources** – notamment émotionnelles (Illouz, 2007) – et s'appuient sur un **réseau familial, amical et parfois institutionnel qui encourage aussi à la reprise de formation**. De densité variable, ce réseau est souvent dépeint non seulement comme dispensant un soutien moral durant le décrochage (surtout la famille) et incitant fortement à un retour en école ou en apprentissage, mais comme un médiateur qui oriente le jeune vers Cap Formations. Il constitue donc un capital social permettant d'accéder directement et indirectement à des ressources qui peuvent être investies dans le champ de la formation (Portes, 2000 ; Bourdieu, 1980).

Ensuite, l'entrée et la sortie de Cap Formations sont décrites comme progressives et peu formalisées, ce qui suggère une **faible institutionnalisation perçue du dispositif**. Cette informalité (relative) semble adaptée au public, parfois méfiant à l'égard des institutions. La prise en charge des démarches d'accès aux mesures par le case manager paraît, elle aussi, répondre aux besoins des jeunes en situation de décrochage, qui se concentrent sur la recherche d'une place de formation. Enfin, les jeunes interrogés dépeignent une sortie progressive de la structure, sur une base mutuellement consentie après avoir recommencé un apprentissage, par désengagement croissant quand ils sont insatisfaits du suivi, ou par passage de relais à une autre structure d'aide. Le fait qu'ils intègrent la possibilité de s'adresser à nouveau à leur conseiller après la fin de la prise en charge apparaît comme gage d'une certaine sécurité pour leur retour en formation – un retour au dispositif paraît cependant peu probable en cas d'insatisfaction.

Le soutien dispensé est à la fois réflexif, pratique et émotionnel. En alliant le « parler » au « faire ensemble », le case manager accompagne le jeune dans l'identification de ses aspirations et dans leur mise à l'épreuve empirique pour la construction du projet de formation ; il l'appuie dans ses démarches, le conseille, voire le supplée dans des tâches concrètes ; enfin il le valorise, l'encourage, l'aide à affronter l'échec et cherche à restaurer sa confiance en soi. Cet accompagnement se module toutefois différemment selon la situation et la demande du jeune, ce qui se reflète aussi dans l'évaluation de son impact – décrit comme concret et limité à des aspects particuliers du retour en formation, ou au contraire beaucoup plus étendu et participant à une transformation plus globale de soi. Les jeunes estiment généralement que l'accompagnement leur laisse une grande latitude dans la définition de leur projet professionnel et dans les moyens mis en œuvre pour le réaliser. La faible directivité de la prise en charge et la confrontation aux difficultés concrètes d'accès au marché de la formation semblent ainsi participer à l'intériorisation des possibilités « réalistes » d'insertion (Plomb, 2007).

Par ailleurs, **les jeunes appréhendent Cap Formations essentiellement par la relation à leur case manager.** Bien que formellement, leurs échanges soient asymétriques, ces derniers sont plutôt vécus comme horizontaux par les jeunes interrogés. En général, cette horizontalité est appréciée et certains jeunes y voient un trait distinctif de Cap Formations. La description de cette relation comme **particulière** (pour ceux qui sont satisfaits du suivi) *versus* **ordinaire** (pour ceux dont le case manager a un rôle de courtage de mesures, ou qui sont déçus de la prise en charge et qui ont une appréhension globalement négative ou neutre des institutions et des acteurs de la formation) met en exergue l'importance de l'engagement (perçu par les jeunes) des professionnels comme facteur d'implication des personnes suivies et donc comme clé du succès de l'accompagnement. Cette distinction ajoute deux dimensions supplémentaires au principe du suivi individualisé. Non seulement il requiert un plan de retour en formation personnalisé qui corresponde aux aspirations et particularités des jeunes, mais il repose aussi sur une implication personnelle du case manager et sur une reconnaissance de cet engagement par le jeune.

Les jeunes se décrivent comme principaux acteurs de leur retour en formation, même si certains mettent l'accent sur le rôle de leur conseiller. Cela répond à un sentiment, globalement fort, de responsabilité individuelle des jeunes, qui tendent à attribuer une causalité interne (Rotter, 1966) à leurs échecs et à leurs succès dans leur parcours de formation. Ce phénomène est particulièrement saillant pour le retour en apprentissage ou en école, ce qui semble indiquer que les jeunes reprennent la main sur leur existence et répond aux objectifs d'autonomisation du case management. Il faut toutefois relever que certains jeunes sont très critiques quant à l'impact de Cap Formations. Ces jeunes sont par ailleurs ceux qui se décrivent le plus comme des victimes du système de formation. Cette observation suggère qu'en concentrant ses efforts de transformation sur le jeune lui-même et non sur le marché de la formation, le dispositif n'apparaît comme utile qu'à ceux qui se considèrent, au moins en partie, comme responsables de leur arrêt de formation. En outre, ces critiques posent la question des échecs de l'insertion (Zwick Monney, 2015), c'est-à-dire des jeunes dont la situation ne permet pas un retour en formation.

Globalement, la plupart des jeunes interrogés décrivent surtout des expériences positives de Cap Formations et ont peine à apporter des critiques ou à suggérer des améliorations. Ceux qui sont satisfaits concentrent leur discours sur la relation personnelle établie avec le conseiller. À l'inverse, les jeunes les plus critiques tendent à généraliser leur jugement en englobant d'autres acteurs institutionnels dans leur évaluation de Cap Formations. Ceci indique, d'une part, que **l'appréciation du dispositif dépend des expériences préalables avec d'autres structures.** D'autre part, cette tendance à la généralisation suggère que **l'expérience de la prise en charge à Cap Formations influencera les attentes vis-à-vis d'autres acteurs susceptibles d'intervenir dans la suite de leur parcours de formation,** d'où la nécessité de prendre ces critiques au sérieux, même si elles semblent peu fondées. Cette observation se veut cependant exempte de tout déterminisme. Les jeunes les plus critiques à l'égard du dispositif déclarent avoir trouvé d'autres personnes de confiance parmi les membres de leur réseau institutionnel ou personnel, ce qui confirme la nécessité de **voir Cap Formations comme un acteur particulier d'un système plus vaste d'accompagnement aux jeunes en situation de décrochage.**

Ces observations mènent à formuler trois principaux défis pour l'avenir du dispositif.

Tout d'abord, nous avons vu qu'un important rôle des case managers est de **susciter l'engagement des jeunes suivis**. D'une part, il s'agit de développer une **relation de confiance avec des personnes parfois rendues méfiantes à l'égard des acteurs et des institutions de la formation**. Il apparaît alors important que ces jeunes n'assimilent pas Cap Formations aux structures de formation, d'aide et d'orientation fréquentées par le passé et que, de la même manière, ils n'identifient pas leur case manager à leurs précédents interlocuteurs. Ce travail de distinction semble cependant délicat puisque le sentiment de continuité institutionnelle constitue aussi un facteur de réassurance pour certains jeunes – mais notons que ces derniers sont sans doute plus enclins à solliciter une aide. D'autre part, les conseillers doivent parvenir à établir un **équilibre adéquat entre les besoins d'autonomie et d'encadrement** des personnes suivies. Pour cela, une prise en compte de la situation particulière, de la trajectoire scolaire et personnelle ainsi que des réseaux dans lesquels s'insère le jeune semble incontournable.

Ensuite, **des efforts focalisés sur les personnes suivies uniquement risquent de s'avérer contre-productifs** en faisant l'impasse sur les contraintes structurelles du marché de la formation. Les jeunes se disent déjà en grande partie responsables et du décrochage et de leur (in)capacité à reprendre une école ou un apprentissage. Cette responsabilisation peut avoir d'autres effets que ceux escomptés : tantôt paralysante, comme le suggère la relative passivité de certains jeunes, elle peut aussi les conforter dans une révolte contre un système considéré comme fondamentalement injuste. À cet égard, le discours tenu par le dispositif sur l'insertion devrait non seulement avoir pour objet les jeunes mais aussi reconnaître les difficultés réelles d'accès au marché de la formation – ce que les case managers font d'ailleurs sans doute déjà. Enfin, comme cela a déjà été relevé dans le premier rapport (Rastoldo, Mouad et Cecchini, 2016), pour favoriser le retour en formation des jeunes en situation de décrochage, il convient d'agir non seulement sur ces personnes mais aussi sur l'environnement dans lequel elles sont appelées à s'insérer.

Le dernier défi a trait à la nécessité de **garantir des conditions favorables à une prise en charge de qualité et adaptée à la situation** des jeunes en situation de décrochage. Le dispositif devrait s'assurer les ressources nécessaires pour l'accompagnement des personnes suivies et maintenir une certaine flexibilité face à son public. Ainsi, si Cap Formations se destine à accompagner un nombre croissant de jeunes, les case managers devraient avoir la disponibilité suffisante en temps pour créer une « bonne » relation avec les jeunes en ayant besoin. Par ailleurs, un changement progressif du profil des publics de Cap Formations n'est pas exclu. Nous avons vu que l'expérience de l'arrêt de formation participe à structurer les attentes des jeunes à l'égard du dispositif et parmi les jeunes interrogés, la plupart ont passé au moins plusieurs mois sans école ni apprentissage. Or, si Cap Formations est appelé à prendre en charge les jeunes de façon de plus en plus précoce, on peut s'attendre à ce que leur manière de concevoir le retour en formation et le rôle du dispositif soit sensiblement différente de celle d'une partie encore importante du public actuel. L'urgence de reprendre un apprentissage restera-t-elle par exemple aussi forte ? Le travail de modération des aspirations ne devra-t-il pas être davantage encouragé par les case managers alors qu'aujourd'hui il est parfois déjà réalisé en amont de la prise en charge ? Relevons aussi que parmi les jeunes suivis, plusieurs répondent positivement à la question de savoir s'ils s'adresseraient à nouveau à leur conseiller en cas de problème durant leur formation. Faut-il dès lors s'attendre à des demandes dans ce sens au cours des prochaines années ? Dans quelle mesure le dispositif est-il préparé à réintégrer des jeunes en formation ou à les réorienter vers les instances de soutien les plus adéquates ?

Bibliographie

- Arnold, B., et Cueni, F. (2011). *Gap, Case Management Berufsbildung. Evaluationsstudie 2008-2011*. Bâle : Erziehungsdepartement Basel-Stadt.
- Bachmann Hunziker, K. (2012). *Faciliter la transition entre l'école et le monde du travail avec le case management : fonctionnement du dispositif vaudois et évaluation*. No 154. Lausanne : Unité de recherche pour le pilotage des systèmes pédagogiques (URSP).
- Bardin, L. (2007). *L'analyse de contenu*. Paris : PUF.
- Bergman, M., Hupka-Brunner, S., Keller, A., Meyer, T., et Stalder, B. (2011). *Transitions juvéniles en Suisse*. Berne : Seismo.
- Blaya, C. (2010). *Décrochages scolaires. L'école en difficulté*. Bruxelles : De Boeck.
- Bonvin, J.-M., et Farvaque, N. (2007). « L'accès à l'emploi au prisme des capacités, enjeux théoriques et méthodologiques ». *Formation Emploi - Revue Française de Sciences Sociales*, no 98 (avril-juin) : 9–23.
- Borlagdan, J. (2015). "Inequality and 21-Year-Olds' Negotiation of Uncertain Transitions to Employment : A Bourdieusian Approach." *Journal of Youth Studies*, 1–16.
- Bourdieu, P. (1980). « Le capital social. Notes provisoires ». *Actes de la recherche en sciences sociales*, 31 : 2–3.
- Bourdieu, P. (2000). *Esquisse d'une théorie de la pratique*. Paris : Seuil.
- Cart, B., Toutin Trelcat, M.-H., et Henguelle, V. (2010). "Apprenticeship Contracts: Why They Are Breached?" *Training & Employment*, no. 89 (November): 1–4.
- Castra, D. (2011). *L'insertion professionnelle des publics précaires*. Paris : PUF.
- Demazière, D. (2008). « L'entretien biographique comme interaction. Négociations, contre-interprétations, ajustements de sens ». *Langage et Société*, 1 (123) : 15–35.
- Demazière, D. et Dubar, C. (1997). *Analyser les entretiens biographiques. L'exemple de récits d'insertion*. Paris : Nathan, Essais & Recherches.
- Dubet, F. et Martucelli, D. (1996). *À l'école. Sociologie de l'expérience scolaire*. Paris : Seuil.
- Duc, B., et Lamamra, N. (2014). *Parcours de jeunes suite à un arrêt d'apprentissage. Un éclairage inédit sur la transition de l'école au monde du travail*. Renens : IFFP.
- Egger, Dreher & Partner AG (2015). *Evaluation nationale du case management "formation professionnelle". Rapport final*. Egger, Dreher & Partner AG.
- Germe, J.-F. (2011). « Projet professionnel et incertitude sur le marché du travail ». *Papers - Revista de Sociologia* 4 (96) : 1125–38.
- Gobet, P., Galster, D., Repetti, M., Scherer, F., et Constantin, E. (2012). « Case management et formation professionnelle ». In *Le case management en contexte. Bases conceptuelles et applications d'un dispositif de prise en charge intégratif*, Les outils, 75–92. Lausanne : EESP.
- Hochschild, A. (1979). "Emotion Work, Feeling Rules, and Social Structure." *American Journal of Sociology*, 85 (3): 551–75.
- Illouz, E. (2007). *Les sentiments du capitalisme*. Paris : Seuil.
- Janosz, M. (2000). « L'abandon scolaire chez les adolescents : perspectives nord-américaines ». *VEI Enjeux*, 122, 105–127.

- Kaufmann, J.-C. (2004). *L'invention de soi : une théorie de l'identité*. Paris : Armand Colin.
- Lamamra, N., et Masdonati, J. (2009). *Arrêter une formation professionnelle : mots et maux d'apprenti-e-s*. Lausanne : Antipodes.
- Landert, C. (2011). *Projet national case management « formation professionnelle ». Rapport sur l'évaluation de la mise en œuvre*. Berne : Office fédéral de la formation professionnelle et de la technologie (OFFT).
- Lawy, R., Quinn, J., et Diment, K. (2009). "Listening to 'The Thick Bunch': (Mis)Understanding and (Mis)Representation of Young People in Jobs without Training in the South West of England". *British Journal of Sociology of Education*, 30 (6): 741–55.
- Mauger, G. (2001). « Les politiques d'insertion. Une contribution paradoxale à la déstabilisation du marché du travail ». *Actes de la recherche en sciences sociales*, 1 (136-137) : 1–14.
- Molgat, M. (2007). « Capital social et ambivalence intergénérationnelle : le soutien parental aux jeunes qui ont quitté les études secondaires sans diplôme ». *Enfances, Familles, Générations*, 7 : 127–48.
- Molgat, M., et Vultur, M. (2009). « L'insertion professionnelle des jeunes Québécois diplômés et non diplômés de l'école secondaire. Quel rôle joue la famille ? » *Recherches sociographiques*, 50 (1) : 41–66.
- Paugam, S. (1991). *La disqualification sociale*. Paris : PUF.
- Petrucchi, F., et Rastoldo, F. (2015). « Interruptions prématurées de la formation à Genève. Quels sont les facteurs de risque et les raisons invoquées pour le décrochage scolaire ? Résultats d'une enquête menée à Genève (2013-2014). *Note d'information du SRED, No 69*. Genève : Service de la recherche en éducation.
- Plomb, F. (2007). « Les nouvelles modalités d'intégration professionnelle des jeunes en Suisse : vers une socialisation des inégalités ». In M. Vuille et F. Schultheis (éds), *Entre flexibilité et précarité. Regards croisés sur la jeunesse* (247–273). Paris : L'Harmattan.
- Portes, A. (2000). "Social Capital: Its Origins and Applications in Modern Sociology." In Lesser, E. (ed.), *Knowledge and Social Capital. Foundations and Applications*. Woburn: Butterworth-Heinemann.
- Rastoldo, F., Amos, J., et Davaud, C. (2009). *Les jeunes en formation professionnelle. Rapport III : le devenir des jeunes abandonnant leur apprentissage*. Genève : Service de la recherche en éducation.
- Rastoldo, F., Mouad, R. et Cecchini, A. (2016). *Cap Formations. Structure genevoise de case management pour un retour en formation professionnelle*. Genève : Service de la recherche en éducation.
- Rotter, J. (1966). "Generalized Expectancies for Internal versus External Control of Reinforcement". *Psychological Monographs: General and Applied* 80 (1): 1–28.
- Schuwey, C., et Knöpfel, C. (2014). *Nouveau manuel sur la pauvreté en Suisse*. Lucerne : Caritas Suisse.
- Secrétariat général (2015). Mandat « Analyse du dispositif Cap Formations. Axe 3 : évaluation par les usagers ». Genève : Département de l'instruction publique, de la culture et du sport.
- Stalder, B.E., et Schmid, E. (2012). « L'orientation scolaire et professionnelle et la formation professionnelle initiale : étapes de choix professionnel et résiliations de contrat d'apprentissage ». *L'orientation scolaire et professionnelle*, 41 (2). <http://osp.revues.org/3799>.
- Titscher, S., Meyer, M., Wodak, R. et Vetter, E. (2000). *Methods of Text and Discourse Analysis: In Search of Meaning*. London: SAGE.
- Vultur, M. (2005). « Aux marges de l'insertion sociale et professionnelle : étude sur les jeunes 'désengagés' ». *Nouvelles pratiques sociales*, 2 (17) : 95–108.

Vultur, M. (2009). « Les jeunes qui abandonnent les études secondaires ou collégiales : rapport à l'école et aux programmes d'aide à l'insertion socioprofessionnelle ». *Revue des sciences de l'éducation*, 1 (35) : 55–67.

Zwick Monney, M. (2015). *Les échecs de l'insertion. Rouages et engrenages d'un mouvement permanent*. Zürich : Seismo.

Annexes

Annexe 1. Profil des jeunes interrogés

| Pseudonyme | Âge au moment de l'entretien | Dernière formation interrompue | Durée de l'interruption avant l'entrée à Cap Formations | Durée du suivi à Cap Formations | Formation reprise | État du suivi au moment de l'entretien |
|------------|------------------------------|---|---|---------------------------------|---|--|
| Malika | 22 ans | Assistante dentaire (CFC dual) | 38 mois | 2 mois | Coiffeuse (CFC dual) | Terminé |
| Sandrine | 18 ans | ECG (diplôme) | 16 mois | 3 mois | --- | En cours |
| Caroline | 18 ans | Transition (CTP) | 4 mois | 15 mois | --- | En cours |
| Elena | 18 ans | Transition (CTP) | 4 mois | 3 mois | Gestionnaire en commerce de détail (CFC dual) | Terminé |
| Miriam | 22 ans | Transition (préparatoire à l'ECG) | 35 mois | 4 mois | --- (stage de longue durée) | Terminé |
| Sarah | 21 ans | Employée de commerce (CFC, école privée) | Moins d'1 mois | 6 mois | Employée de commerce (CFC dual) | Terminé |
| Juliette | 20 ans | ECG (diplôme) | 2 mois | 7 mois | --- | Terminé |
| Julien | 19 ans | Gestionnaire en commerce de détail (CFC dual) | Moins d'1 mois | 15 mois | Horticulteur paysagiste (AFP, école) | Terminé |
| Nils | 17 ans | Transition (CTP) | 11 mois | 2 mois | Horticulteur paysagiste (AFP dual) | Terminé |
| Yves | 17 ans | Transition (préparatoire à l'ECG) | 2 mois | 8 mois | --- | En cours |
| Léon | 17 ans | Transition (préparatoire à l'ECG) | 5 mois | 14 mois | --- | En cours |
| Hugo | 21 ans | Gestionnaire en commerce de détail (CFC dual) | 6 mois | 6 mois | Peintre en bâtiment (CFC dual) | Terminé |

Annexe 2. Guides d'entretien

Guide d'entretien 1 - Jeunes sortis de Cap Formations

PARTIE I : TRAJECTOIRE SCOLAIRE ET DE FORMATION

- 1. Commençons par discuter de la fin de votre scolarité... J'aimerais que vous me parliez de ce que vous avez vécu à la fin du cycle d'orientation. Est-ce que vous pouvez me raconter comment s'est passée cette période ?**

Comment est-ce que ça se passait dans votre famille, en classe, avec les enseignants ?

Quels étaient vos projets ? Comment est-ce que vous vous voyiez une fois devenu adulte ? Qu'est-ce que ça vous faisait, l'idée de finir l'école, commencer une formation puis de travailler ?

Si l'informateur a entrepris une/des formation(s) du secondaire II :

➤ **Pour chaque formation :**

Qu'est-ce qui vous a amené à commencer cette formation ?

Est-ce que vous pouvez me raconter comment s'est déroulée cette formation ?

Est-ce que vous pouvez me raconter comment s'est interrompue cette formation ? Comment est-ce que vous avez vécu cette période ?

Comment se déroulait votre vie quotidienne/votre semaine pendant cette période ?

Est-ce que vous avez reçu de l'aide pendant cette période ? Laquelle ? De qui (famille, amis, dispositifs de soutien...) ?

PARTIE II : CAP FORMATIONS

- 2. Parlons à présent plus précisément de Cap Formations. Tout d'abord, j'aimerais que vous me racontiez comment vous êtes entré en contact avec ce service.**

Qu'est-ce qui vous a poussé à vous rendre chez Cap Formations ?

Au moment d'entrer en contact avec Cap Formations, à quoi est-ce que vous vous attendiez ?

Comment s'est déroulé votre premier entretien ? Est-ce que vous avez eu le sentiment que la personne qui vous a reçu comprenait votre situation ?

Qu'est-ce que cette personne vous a proposé ? Est-ce que cela vous semblait correspondre à vos besoins ?

Comment est-ce que vous avez vécu le fait de devoir signer un contrat avec Cap Formations ?

- 3. Parlons maintenant de votre expérience quand vous étiez suivi par Cap Formations. Comment s'est déroulé votre passage par ce service ?**

Comment s'est passée la définition de votre projet de formation ?

Concernant les mesures proposées par Cap Formations, lesquelles avez-vous suivies ? Comment est-ce que ça s'est passé ?

Comment est-ce que vous définiriez vos relations avec votre conseiller à Cap Formations ?

Est-ce qu'il était assez disponible pour vous ?

Comment était organisée votre vie quotidienne/votre semaine pendant cette période ?

Plus globalement, qu'est-ce qui se passait dans votre vie à cette période ? Qu'est-ce qui était important pour vous ?

4. Nous allons un peu parler de votre sortie de Cap Formations. J'aimerais que vous me racontiez comment a pris fin votre passage par ce service.

Si l'informateur a repris une formation

Est-ce que vous pouvez me raconter comment vous avez trouvé cette formation ?

Quels contacts avez-vous gardés avec votre conseiller ou d'autres personnes rencontrées à Cap Formations ?

Si l'informateur a interrompu la prise en charge avant la reprise d'une formation

Est-ce que vous pouvez me raconter comment les contacts avec Cap Formations se sont interrompus ?

Est-ce que vous avez eu le sentiment d'être compris par votre référent ?

Quels contacts avez-vous gardés avec votre conseiller ou d'autres personnes rencontrées à Cap Formations ?

Est-ce que vous envisagez de reprendre contact avec Cap Formations ou de chercher d'autres soutiens pour vous aider à commencer une formation ?

PARTIE III : SITUATION ACTUELLE

5. Maintenant, j'aimerais que vous me parliez de votre vie aujourd'hui, de ce que vous faites, de ce qui est important pour vous.

Si l'informateur a repris une formation

Comment se déroule votre formation ?

Comment est-ce que vous vous imaginez votre vie à la fin de votre formation ? Qu'est-ce que vous allez faire ?

Si l'informateur a interrompu la prise en charge avant la reprise d'une formation

Aujourd'hui, qu'est-ce que vous faites ? Comment est-ce que vous passez vos journées ?

Comment est-ce que vous vous imaginez votre vie dans les prochains mois ? Qu'est-ce que vous allez faire ?

Comment est-ce que vous vous imaginez votre vie dans les prochaines années ? Qu'est-ce que vous allez faire ?

PARTIE IV : ÉVALUATION DE CAP FORMATIONS

6. Pour finir, revenons encore un peu sur Cap Formations. Pour vous, qu'est-ce qui a été important dans la manière dont vous y avez été accueilli et accompagné ?

7. Globalement, qu'est-ce que vous a apporté Cap Formations ?

Est-ce que vous avez plus confiance en vous ? Est-ce que vous arrivez à mieux vous projeter dans le monde du travail et dans la vie en général ?

8. J'aimerais que nous parlions aussi des aspects moins satisfaisants à Cap Formations. Est-ce que vous avez rencontré des problèmes lors de votre passage dans ce service ? Lesquels ?

Si vous vous retrouviez à nouveau en difficulté dans la poursuite d'une formation, est-ce que vous referiez appel à Cap Formations ?

9. Qu'est-ce qui pourrait être fait de manière différente pour mieux accompagner les jeunes dans votre situation chez Cap Formations ? Si je vous donnais une baguette magique, qu'est-ce que vous changeriez à Cap Formations ?

Guide d'entretien 2 - Jeunes actuellement suivis par Cap Formations

PARTIE I : TRAJECTOIRE SCOLAIRE ET DE FORMATION

1. Commençons par discuter de la fin de votre scolarité... J'aimerais que vous me parliez de ce que vous avez vécu à la fin du cycle d'orientation. Est-ce que vous pouvez me raconter comment s'est passée cette période ?

Comment est-ce que ça se passait dans votre famille, en classe, avec les enseignants ?

Quels étaient vos projets ? Comment est-ce que vous vous voyiez une fois devenu adulte ? Qu'est-ce que ça vous faisait, l'idée de finir l'école, commencer une formation puis de travailler ?

Si l'informateur a entrepris une/des formation(s) du secondaire II :

➤ *Pour chaque formation :*

Qu'est-ce qui vous a amené à commencer cette formation ?

Est-ce que vous pouvez me raconter comment s'est déroulée cette formation ?

Est-ce que vous pouvez me raconter comment s'est interrompue cette formation ? Comment est-ce que vous avez vécu cette période ?

Comment se déroulait votre vie quotidienne/votre semaine pendant cette période ?

Est-ce que vous avez reçu de l'aide pendant cette période ? Laquelle ? De qui (famille, amis, dispositifs de soutien...) ?

PARTIE II : CAP FORMATIONS

2. Parlons à présent plus précisément de Cap Formations. Tout d'abord, j'aimerais que vous me racontiez comment vous êtes entré en contact avec ce service.

Qu'est-ce qui vous a poussé à vous rendre chez Cap Formations ?

Au moment d'entrer en contact avec Cap Formations, à quoi est-ce que vous vous attendiez ?

Comment s'est déroulé votre premier entretien ? Est-ce que vous avez eu le sentiment que la personne qui vous a reçu comprenait votre situation ?

Qu'est-ce que cette personne vous a proposé ? Est-ce que cela vous semblait correspondre à vos besoins ?

Comment est-ce que vous avez vécu le fait de devoir signer un contrat avec Cap Formations ?

3. Parlons maintenant de votre expérience chez Cap Formations. Comment se déroule votre passage par ce service ?

Comment s'est passée la définition de votre projet de formation ?

Concernant les mesures proposées par Cap Formations, lesquelles suivez-vous et avez-vous suivies ? Comment est-ce que ça se passe ?

Comment est-ce que vous définiriez vos relations avec votre conseiller à Cap Formations ?

Est-ce qu'il est assez disponible pour vous ?

Comment est organisée votre vie quotidienne/votre semaine ? (Plus globalement, qu'est-ce qui se passe dans votre vie ? Qu'est-ce qui est important pour vous ?)

Si l'informateur a repris une formation

Comment se déroule votre formation ?

Comment est-ce que vous vous imaginez votre vie à la fin de votre formation ? Qu'est-ce que vous allez faire ?

Si l'informateur n'a pas encore repris une formation

Comment est-ce que vous vous imaginez votre vie dans les prochains mois ? Qu'est-ce que vous allez faire ?

Comment est-ce que vous vous imaginez votre vie dans les prochaines années ? Qu'est-ce que vous allez faire ?

PARTIE III : ÉVALUATION DE CAP FORMATIONS

4. Pour finir, revenons encore un peu sur Cap Formations. Pour vous, qu'est-ce qui a été important dans la manière dont vous y avez été accueilli et accompagné ?

5. Globalement, qu'est-ce que vous apporte Cap Formations ?

Est-ce que vous avez plus confiance en vous ? Est-ce que vous arrivez à mieux vous projeter dans le monde du travail et dans la vie en général ?

6. J'aimerais que nous parlions aussi des aspects moins satisfaisants chez Cap Formations. Est-ce que vous rencontrez des problèmes dans ce service ? Lesquels ?

Si vous vous retrouviez à nouveau en difficulté dans la poursuite d'une formation, est-ce que vous referiez appel à Cap Formations ?

- 7. Qu'est-ce qui pourrait être fait de manière différente pour mieux accompagner les jeunes dans votre situation à Cap Formations ? Si je vous donnais une baguette magique, qu'est-ce que vous changeriez à Cap Formations ?**

