

AIOA 41

Histoires de ruptures

Récits d'expériences et représentations croisés autour des causes et des mécanismes de rupture entre des jeunes apprentis ou stagiaires et leur entreprise d'accueil.

Entretiens réalisés auprès de jeunes, d'employeurs et de professionnels de l'orientation, de la formation et de l'insertion professionnelle de la Région Centre

Etude menée par Françoise Renaut

Décembre 2008

Sommaire

| | |
|---|----|
| AIOA 41 | 0 |
| Histoires de ruptures..... | 0 |
| Sommaire | 1 |
| INTRODUCTION | 3 |
| A. Cadre général de l'étude | 3 |
| B. Présentation de l'étude..... | 3 |
| 1 Histoires de ruptures | 6 |
| 1.1 Les jeunes (se) racontent..... | 6 |
| 1.1.1 Baptiste, 17 ans, apprenti, 1 ^{ère} année de BEPA Agricole et Animal | 7 |
| 1.1.2 David, 19 ans, apprenti, 2 ^{ème} année (redoublement) CAP cuisine | 8 |
| 1.1.3 Oliver, 21 ans, apprenti, 1 ^{ère} année CAP mécanique agricole..... | 10 |
| 1.1.4 Julie, 15 ans, apprentie, 1 ^{ère} année CAP pâtisserie..... | 13 |
| 1.1.5 Charlène, presque 16 ans, sans orientation | 16 |
| 1.1.6 Michaël, 17 ans, suivi par la Mission Locale..... | 18 |
| 1.1.7 Ophélie, 19 ans, apprentie, 2 ^{ème} année BP coiffure..... | 21 |
| 1.2 Analyse thématique..... | 24 |
| 1.2.1 Les situations-problèmes : à la recherche des causes récurrentes | 24 |
| 1.2.2 Les situations de crise | 32 |
| 1.2.3 La rupture comme résolution de la crise | 39 |
| 2 Ce qu'en disent les employeurs. | 42 |
| 2.1 Les situations-problèmes : à la recherche des causes récurrentes..... | 42 |
| 2.1.1 Le jeune en entreprise : une situation-problème en soi..... | 42 |
| 2.1.2 Jeune stagiaire/jeune apprenti : à cursus de formation différents, problématiques différentes..... | 43 |
| 2.1.3 Les problèmes de comportement | 45 |
| 2.1.4 Gagner sa vie pour gagner son indépendance | 49 |
| 2.1.5 Le manque de motivation..... | 50 |

| | | |
|-------|---|----|
| 2.2 | Eviter la crise : à la recherche des « bonnes pratiques » | 53 |
| 2.2.1 | La relation de réciprocité: à entreprise gagnante, il faut que le jeune gagne aussi | 53 |
| 2.2.2 | Le rôle de l'entreprise ou les différents aspects de l'accompagnement en interne | 54 |
| 2.2.3 | Le jeune au centre d'un dispositif d'accompagnement élargi : le trio éducatif | 58 |
| 3 | Du côté des professionnels de l'orientation, de l'insertion et de la formation : pour lutter contre les ruptures, comment penser l'accompagnement | 60 |
| 3.1 | Les causes de rupture : ce que les professionnels en disent de plus..... | 60 |
| 3.1.1 | Voie professionnelle et pratiques d'orientation | 60 |
| 3.1.2 | L'émergence de la médiation..... | 67 |
| 3.2 | Autour de la rupture, comment penser l'accompagnement. Expériences croisées et éléments de prospective | 70 |
| 3.2.1 | Accompagner le jeune, ou instaurer une relation d'aide..... | 71 |
| 3.2.2 | Accompagner les employeurs, ou multiplier les modes de coopération..... | 75 |
| 3.2.3 | Accompagner les professionnels au sein des structures..... | 79 |
| | CONCLUSION..... | 82 |
| | Pour alimenter nos réflexions, quelques pistes de travail... .. | 82 |
| | Considérer le jeune dans sa globalité..... | 82 |
| | Décloisonner les univers | 82 |
| | Généraliser l'instauration d'espaces de médiation..... | 83 |
| | Faire évoluer les pratiques d'orientation..... | 83 |
| | Rendre le jeune acteur de son parcours..... | 83 |
| | Les ruptures, « lutter contre », mais aussi apprendre à « faire avec »..... | 84 |
| | Conclusion générale..... | 85 |
| | Remerciements | 86 |

INTRODUCTION

A. Cadre général de l'étude

Le réseau AIOA 41 regroupe, dans le cadre du programme *Etoile* de la Région Centre, des acteurs de l'Accueil, l'Information, l'Orientation et l'Accompagnement du Loir et Cher. Depuis 2000, ce groupe travaille dans une logique interinstitutionnelle *pour rendre plus lisible, plus accessible et plus performante l'offre multi-institutionnelle existant dans le département du Loir-et-Cher*. Mesurer les complémentarités et les différences des structures par une démarche d'analyse et de mise en commun des pratiques, mutualiser les outils, créer des supports de communication afin d'identifier les différents acteurs du réseau, professionnaliser ces mêmes acteurs, telles ont été les principales réalisations de l'AIOA 41. Dans une optique de production de savoirs à l'usage des professionnels du réseau, l'AIOA 41 a décidé, dans le cadre de ses travaux de l'année 2008, de mener une étude sur les causes de rupture entre les jeunes et les entreprises qui les accueillent.

B. Présentation de l'étude

L'émergence de la thématique de l'étude est venue d'un besoin commun à toutes les structures du réseau de mieux comprendre les mécanismes qui conduisent à la réussite ou à l'échec de l'intégration d'un jeune, nouvel arrivant dans une entreprise. Contrats d'apprentissage, périodes d'observation ou de formation en entreprise, contrats de travail à durée déterminée ou indéterminée qui ne dépassent pas ou peu la période d'essai, quel que soit le cadre d'exercice et le cursus suivi, le problème des ruptures entre le jeune et son entreprise d'accueil est récurrent, et assez important pour qu'il interpelle fortement les acteurs de l'orientation, de la formation et de l'insertion professionnelles.

➤ Phase exploratoire

La phase exploratoire de l'étude s'est appuyée sur des entretiens réalisés auprès des personnes ressources internes au réseau AIOA : Missions Locales du Blésois (pilote du projet), du Vendômois et du Romorantinais, Service d'Orientation Professionnelle de L'AFPA de Blois, Centre d'Aide à la Décision de la Chambre de Métiers et de l'Artisanat de Loir et Cher, CIO de Blois et Vendôme, Bureau d'Information Jeunesse de Blois, et s'est élargie à quelques autres acteurs de la formation et de l'insertion sur le département. Ces entretiens ont permis de faire émerger des premières pistes thématiques, puis de définir le cadre et la méthodologie de l'étude.

➤ **Cadre de l'étude**

Devant la multiplicité des contextes, le champ d'étude choisi a été limité aux contrats d'apprentissage et à deux types de stages en entreprise : les périodes d'observation (accompagnant des parcours d'orientation ou de préprofessionnalisation) et les périodes de formation en entreprise (partie constitutive des parcours qualifiants ou diplômants).

En termes de public étudié, le choix s'est porté sur les jeunes de 16-25 ans de niveau V effectuant un cursus de formation professionnelle (initiale ou continue), ou bien en phase de construction de projet professionnel

➤ **Choix méthodologiques**

Des études quantitatives existant déjà et ayant été préalablement consultées de façon à servir d'assise au travail (et particulièrement une étude sur les ruptures de contrat d'apprentissage réalisée par le CAD de la Chambre de Métiers et de l'Artisanat de Loir-et-Cher en 2006), nous avons fait le choix de réaliser une étude qualitative, afin d'aborder notre problématique sous l'angle des vécus et des représentations des acteurs interrogés.

A cet effet, la méthodologie qui nous a semblé la plus adéquate a été la réalisation d'entretiens suivie d'une analyse de contenu. La collecte de données s'est faite sous la forme d'entretiens semi-directifs, c'est-à-dire ni totalement libres ni cadrés dans une grille de questions très précises, bien que s'appuyant sur un guide d'entretien préalablement élaboré. Cette technique est souvent utilisée dans le cadre d'une approche qualitative, car il est important de laisser les personnes interviewées s'exprimer librement de façon à ne pas enfermer leur parole dans un discours

prédéterminé par les propres représentations de la personne qui réalise l'entretien. C'est ainsi que des problématiques nouvelles et non induites peuvent apparaître. Cette technique d'entretiens a de plus l'avantage d'autoriser une forme de dialogue, l'interviewer pouvant intervenir à sa guise pour approfondir certains points ou aborder certaines thématiques.

➤ **Le recueil des données**

Les données ont été recueillies auprès des trois groupes d'acteurs principaux intervenant dans les phénomènes de rupture : des jeunes ayant vécu des ruptures en entreprise, des employeurs (tuteurs ou maîtres d'apprentissage) et des professionnels de l'orientation, de la formation ou de l'insertion.

Pour que l'échantillonnage soit significatif et puisse correspondre au plus près à la variété des situations, des cursus et des structures concernées, vingt et un entretiens ont été réalisés auprès de :

- sept jeunes ayant vécu des ruptures, choisis en fonction de la diversité de leur situation (âge, cursus et sexe).
- six employeurs, représentant chacun des grands secteurs d'activité professionnelle du territoire, et ayant une expérience significative en tant que tuteurs ou maîtres d'apprentissage
- huit professionnels de l'orientation, de la formation et de l'insertion professionnelle des jeunes, choisis en fonction de la diversité de leurs structures de travail et de leurs métiers au sein de ces structures

Il a ainsi été recueilli une vingtaine d'heures d'enregistrement qui ont constitué le corpus de l'étude. Celle-ci s'articule en trois parties. Chacune d'entre elles est consacrée à un groupe d'acteurs, et tente d'identifier ce qui, « de leur place », constitue les causes de rupture, afin d'en analyser les mécanismes et d'en mesurer les effets. Ainsi, la première partie fonde son analyse sur le récit d'expérience des jeunes, la deuxième partie sur les représentations des employeurs, et la troisième sur celles des professionnels de l'orientation, de la formation et de l'insertion professionnelle, afin que, de la mise en regard de leurs discours, puisse émerger des éléments capables d'alimenter nos réflexions et nos pratiques.

1 Histoires de ruptures

Polarisée hier sur la question du chômage, aujourd'hui sur celle de l'insécurité, la société française a été amenée à perdre quelque peu de vue que les jeunes ne sont pas d'abord une charge, ni des problèmes à résoudre, mais constituent avant tout une ressource. Investir dans la jeunesse, c'est construire notre avenir commun, c'est perpétuer la chaîne générationnelle qui nous lie les uns aux autres. Les jeunes et la jeunesse sont partie prenante dans l'actualisation nécessaire de notre contrat social (Jean Baptiste de Foucault, Rencontres Mission Locale de l'Orléanais, 2006).

1.1 Les jeunes (se) racontent

Nous avons dans un premier temps réalisé les entretiens du volet « professionnel » de l'étude et, suite à ces entretiens, nous avons demandé à ces mêmes professionnels s'ils pouvaient nous mettre en contact avec des jeunes ayant vécu des ruptures avec l'entreprise qui les accueillait en stage ou en apprentissage. Nous avons donc ainsi rencontré sept jeunes qui ont bien voulu, après assurance de notre part de préserver leur anonymat, nous livrer quelque chose d'eux-mêmes, avec beaucoup de confiance, de sincérité, et parfois d'émotion..

Les jeunes ont été interrogés sur leur vécu, c'est-à-dire qu'il leur a été demandé de raconter leur histoire : il s'est agi, dans la conduite des entretiens, d'interroger chacun d'entre eux sur son parcours afin de situer le moment de la rupture dans le contexte plus large de son histoire de vie. Il nous a semblé important de restituer, en respectant au plus près la parole des jeunes, ces petits bouts d'histoire qu'ils ont bien voulu nous confier. Ce travail de narration a nécessité la réorganisation, la « synchronisation » des éléments de récit afin de leur donner une cohérence chronologique.

L'analyse thématique qui leur fait suite est faite de la même place : celle du jeune. Elle n'est en aucun cas critique ou jugeante, mais essaye, en ancrant son discours dans la réalité subjective des jeunes que nous avons rencontrés, de mieux comprendre leur vécu, leurs sentiments, leurs représentations, et ainsi de mieux cerner les causes de rupture.

1.1.1 Baptiste, 17 ans, apprenti, 1^{ère} année de BEPA Agricole et Animal

« Il parle pas, y'a pas moyen, la communication, y'a pas »

Baptiste a 17 ans. Il poursuit un BEPA agricole et animal en alternance. Il est actuellement en première année, mais il connaît bien l'alternance puisque c'est déjà de cette façon qu'il a passé son Diplôme National des Brevets.

Durant cette période, il était, pour ses périodes en entreprise, stagiaire chez un horticulteur. Il a choisi l'horticulture « tout seul », « parce que c'était tout près » et qu'il « connaissait bien le patron ». Les deux ans se sont bien passés, mais il a dû quitter son maître de stage après obtention de son diplôme car celui-ci ne prenait pas d'apprentis. Baptiste habite à la campagne et se déplace en mobylette. Continuer ses études en horticulture impliquait d'effectuer des déplacements trop importants. Il a de ce fait choisi sa formation actuelle un peu « par défaut », d'autant plus que son véritable projet professionnel, celui qui lui tient vraiment à cœur, est de devenir pompier professionnel. Baptiste a donc démarré son BEPA dans une exploitation agricole, mais les relations avec son employeur sont vite devenues difficiles : « on ne se parlait pas, y'avait aucun contact ». C'était en fait la première fois que celui-ci employait un jeune apprenti : « il avait déjà eu des stagiaires, mais des bacs pro qui connaissaient déjà le métier. Il avait jamais eu de jeunes comme moi. Il a dit oui, mais il a pas réfléchi. Après, une fois que j'ai été là, il a bien dû comprendre qu'il avait fait une bêtise, mais au lieu de me dire : « on arrête », il a préféré m'embêter pour que je m'en aille avant ». L'ambiance de travail se dégrade : l'employeur ne lui adresse plus la parole, ne lui répond pas lorsqu'il dit bonjour, ne lui explique pas ce qu'il doit faire, le tient à l'écart des autres employés : « quand y'avait les ouvriers, après la traite, de bonne heure, il amenait les ouvriers boire un café, et moi je restais à travailler » et multiplie les remontrances. Baptiste se débrouille seul, comme il peut, commet des erreurs : « il m'expliquait pas, il me disait ce qu'il fallait que je fasse et je me débrouillais tout seul. Il était jamais content et il me grondait tout le temps », « il venait pas me montrer, il préférait m'engueuler ». Baptiste « fait avec » pendant deux mois puis, suite à une nouvelle remontrance, il rentre déjeuner chez lui et annonce à ses parents qu'il ne retournera plus chez l'employeur. « Au CFA, ils ont

compris. Mr X, d'ici, est allé le voir, mais il a vu qu'il pouvait pas parler, y'a pas moyen, la communication, y'avait pas ».

Baptiste recherche alors un nouvel employeur. Il trouve un nouveau patron. Il y est maintenant depuis quelques mois et il s'y plaît: « il est gentil avec moi, il me montre et puis on fait ensemble, des fois il m'invite à manger chez lui...Des fois, je suis tout seul, mais c'est rare...Pour travailler, il m'a montré très vite à conduire et, je crois que c'est le deuxième jour, il m'a fait conduire la remorque avec les génisses...Je fais plus de trucs, je m'occupe... Je suis bien encadré alors je découvre plus ». Alors, si son rêve de pompier ne se réalise pas, Baptiste se projette sans trop de peine dans un avenir où il serait d'abord ouvrier agricole, et où il pourrait par la suite « se mettre à (son) compte »: « si j'ai pas le concours, c'est mon métier de secours, ça me plaît ».

1.1.2 David, 19 ans, apprenti, 2^{ème} année (redoublement) CAP cuisine

« Je suis comme ça, j'aime pas les reproches, je pars au quart de tour, je suis impulsif »

David passe son CAP de cuisine dans un mois. Il est sûr de l'obtenir puisqu'il ne l'a raté que d'un demi-point l'année précédente et qu'il conserve le bénéfice de ses bonnes notes. Il a redoublé sa seconde année en changeant d'employeur, car il a quitté sur un coup de tête, juste à la fin de son contrat de deux ans, le maître d'apprentissage qui l'avait formé. Il s'explique lui-même assez mal les choses : pendant son apprentissage, tout s'est très bien passé : « c'était super bien ! Il était toujours là pour m'expliquer. C'était bien. Jamais eu de problèmes avec les horaires, les payes, tout allait bien, jusqu'au jour où ça a pétié...Je me suis pris la tête avec lui et je lui ai dit que je ne retournerais pas chez lui. C'était juste la veille. Le lendemain je suis retourné au boulot pour finir mon contrat et ne pas être en faute...Le soir où je suis parti, il m'a dit : *T'es sûr que tu veux partir ? T'es sûr que t'as fait le bon choix?* J'ai dit : *Oui, je suis sûr.* Et je suis parti ».

David n'a absolument rien à reprocher à son employeur. S'il revient sur l'incident qui a déclenché la dispute, il avoue lui-même que la remontrance était méritée : « ce qu'il m'a reproché, j'aurais dû le faire ». C'est de plus la seule fois qu'un incident de

cette sorte s'est produit : « je me faisais engueuler de temps en temps pour des conneries, j'ai jamais répondu ni rien... [Quand je faisais une erreur] il me disait : *c'est pas grave, je vais te montrer*. Mais là... C'était à la fin... »

Au moment de la dispute, David est en pleine période de doute. Il vient d'apprendre son échec au CAP. Déçu, il se demande s'il ne va pas « refaire un CAP dans la vente... parce que j'aimais bien tout ce qui était fringues, la mode et tout ça ». Pourtant, son apprentissage en cuisine résulte d'un choix véritable : « j'ai toujours eu envie de faire ce métier ». Il aime ce qu'il fait, ce qui rend cette remise en question encore plus déstabilisante.

Parallèlement, puisqu'il doit redoubler, il a envie de faire d'autres expériences en cuisine : « moi, je voulais partir, je voulais voir autre part mais mes parents voulaient que je reste là-bas. Moi, je voulais chercher, trouver un restaurant qui serait susceptible de me prendre pour la troisième année, mais si je trouvais pas, je restais. Je voulais voir autre chose ».

C'est dans ce contexte qu'a lieu la dispute. David n'en conteste pas le fond, mais il pense que c'est la forme, la façon dont les choses ont été dites, qui a provoqué l'escalade : « c'est le ton. Ce qu'il m'a reproché, j'aurais dû le faire, mais j'aime pas les reproches, j'aime pas qu'on m'engueule, qu'on me fasse des réflexions. C'est monté trop vite, c'est parti tout seul. J'allais pas dire après : « non, mais, en fait, j'ai envie de rester là ».

Car, des regrets, David avoue en avoir. Bien qu'il ait rapidement trouvé un autre employeur, son « envie de voir autre chose » a un goût un peu amer : « ça se passe nickel... enfin, nickel... avec les employés... parce que les patrons, je peux pas les voir, je peux pas les encaisser... Plus les jours avancent, plus je me dis que j'ai pas envie de travailler, enfin, c'est pas que j'ai pas envie de travailler : de travailler chez lui ». L'ambiance de travail ne lui convient pas. L'équipe de sept personnes change en permanence, alors qu'auparavant il était seul en cuisine avec son employeur. Il doute des compétences professionnelles de son nouveau patron : « pour moi, il est pas sérieux, sérieux... Je sais pas s'il est chef ou pas... Il fait trop patron plutôt que chef de cuisine... Il ne m'a jamais formé, c'est pas lui qui m'a formé. »

Certain qu'il aura son CAP, David a avancé la fin de son contrat et a fait des démarches qui ont abouti à un entretien d'embauche dans un grand restaurant parisien. Son choix professionnel n'est pas remis en cause, au contraire.

Il a gardé de bonnes relations avec son premier patron : « je le revois parfois. De temps en temps, il vient manger dans mon restaurant où je travaille maintenant. Des fois je passe le voir dans son restaurant. Maintenant, c'est plus pareil, on se tutoie, y'a pas de...Je pense que si j'ai besoin de tuyaux ou quelque chose, il sera là pour m'aider. »

1.1.3 Oliver, 21 ans, apprenti, 1^{ère} année CAP mécanique agricole

« Des apprentissages, on en fait à tout âge... »

Oliver est en première année de CAP mécanique agricole. Avant de rejoindre cet itinéraire balisé, où il semble enfin se reconnaître, il a connu bien des détours, des accidents de parcours, des changements de cap, des périodes d'errance et de perte de sens.

Oliver a quitté le cursus scolaire traditionnel en CM1, et il a été placé en institution spécialisée suite à des « problèmes de violence ». Son environnement familial semble très difficile (il le dit « violent »), et il n'y retourne que le Week-end. Puis il rompt totalement avec ses parents et vit quelques temps dans la rue jusqu'à ce que, suivant l'exemple d'un copain, il choisisse de faire un préapprentissage en cuisine : « j'avais pas un niveau scolaire très élevé, donc c'est vrai qu'un préapprentissage suivi d'un apprentissage, c'était le mieux ». Il trouve « tout seul » (ce dont il est encore très fier) son employeur, une pizzeria-saladerie; quant-au choix de la cuisine, « c'est vrai que j'adore manger, j'adore cuisiner, donc, j'sais pas, pour moi ça me paraissait évident d'essayer la cuisine ». Son année se passe très bien, puis il démarre son apprentissage dans un restaurant gastronomique où il est tout de suite en difficulté : « le patron, il en demandait de trop : quand on prend un apprenti, c'est pas un ouvrier, il est là pour apprendre...J'étais là pour apprendre alors qu'il m'apprenait rien, il avait pas le temps. Si, juste pour gueuler après nous : *Allez ! Plus vite ! Plus vite !* La rentabilité...Si on prend des apprentis, c'est pas fait pour ça...Faut pas profiter des

gens, c'est du profit ça ! Je me suis barré au bout d'un mois, ça n'allait pas du tout...On allait se taper dessus ».

Cette expérience le dégoûte de la cuisine, qu'il décide de « garder pour lui ». Il se retrouve de nouveau dans la rue, après avoir vainement essayé de renouer des liens avec ses parents. Puis il commence un apprentissage en boulangerie, « toujours en relation avec manger », où il va rester un an et demi : « là, ça allait... à part que j'avais un patron qui était alcoolique ». Le patron est peu présent, va souvent « à la chasse avec des amis », et « c'est à l'ouvrier qui n'a pas son CAP (c'est bien pour apprendre !) de faire tourner la boîte, et c'est à moi de faire tourner la boîte en tant qu'apprenti. C'est pas logique. S'il y a un problème dans la boîte, il est pas là, c'est à nous qu'on va s'en prendre. J'suis pas responsable de tout ça, moi : si y'a quelqu'un qui vient piquer la caisse pendant qu'il est pas là ? C'est pas moi qui vais faire quelque chose en tant qu'apprenti, ni l'ouvrier non plus je pense ... Le patron, il faut qu'il soit là, et puis il a des heures à respecter, il doit être au travail aussi. » Il aimerait avoir, comme certains de ses amis en apprentissage, « un patron qui est là, qui donne l'ambiance, qui donne le rythme, qui apprend à ses apprentis ». Lui, de son côté, ne respecte pas toujours le cadre : « ça n'allait pas trop. Je faisais la fête avec des amis. Alors, c'était avec la boulangerie que ça allait pas, niveau horaires. A un moment, je suivais plus, j'étais complètement crevé, j'allais pas au travail...Une petite crise d'adolescence, là. J'étais jeune, j'avais mon appartement sur place ». De toute façon, il a l'impression de ne rien apprendre : « c'était un patron qui s'occupait pas de nous. Moi, j'avais une place d'apprenti, et tout ce que je faisais, je cuisais le pain, tous les jours, c'est tout ce que je faisais, j'apprenais rien ». Un jour, son employeur, un peu plus alcoolisé que d'habitude, lui demande de venir plus tôt que les autres jours puis le renvoie brutalement lorsqu'il arrive au travail: « il m'a gueulé dessus : les apprentis, ça arrive pas à c't'heure-là ! Casse-toi ! J'ai pas compris. Il en avait un bon coup dans le nez ». Il ne retourne pas chez son employeur, arrêtant ainsi son apprentissage juste avant de passer son CAP.

Il s'ensuit une période où Oliver cherche des petits boulots : « j'en trouvais pas parce que j'étais pas qualifié... J'ai fait pas mal de chômage...Après j'ai ramassé des patates dans les champs, j'ai fait du nettoyage, des petits travaux. Mais pour trouver, quand on n'a pas de moyen de locomotion et pas de diplôme, c'est pas facile ».

Oliver évoque cette période entre « débrouille » et « embrouilles ». Il blesse quelqu'un au cours d'une bagarre.

C'est alors qu'il rencontre sa femme. Elle est apprentie. Il quitte le village où il habitait pour s'installer avec elle : « on n'allait pas déménager ailleurs. Je préfère qu'elle ait son CAP et qu'elle continue après ». Oliver est bien accueilli dans la famille de sa femme. Il se stabilise: « Je me suis trouvé un petit engin, une mobylette...Je me suis toujours démerdé à chercher du travail : soit j'envoyais des lettres, soit je me déplaçais. J'ai fait pas mal de boîtes, tout : ramasser les poubelles, du collage de papier-peint, de la maçonnerie, du bâtiment, de la restauration : cuisine, plonge ; après de l'imprimerie, pas mal. Avec un peu d'Assedic à côté et ma femme qui travaillait, on s'en sortait ». Il entend parler d'un job d'été dans un magasin de motoculture, dans le village où il habite : « comme la mécanique, ça a toujours été une passion (je trafiquais les mobylettes, je réparais les tondeuses), alors je suis allé le voir : *je sais que tu cherches du monde. Je te fais une journée d'essai gratuite et tu me dis ce que tu penses.* Et puis voilà ». Il commence à travailler dans le magasin, mais les ennuis le rattrapent puisqu'il doit faire trois mois de prison suite à la bagarre à laquelle il avait été mêlé. Il garde cependant contact avec son employeur « en passant par la Mission Locale et par le service pénitentiaire ». A sa sortie, l'employeur le prend comme apprenti. « Pour trouver un CFA dans la motoculture, ça a vraiment pas été facile. Pour mon âge, c'est pas idéal, ils ont 15ans, 16 ans, moi j'en ai 21, c'est pas du tout pareil...Mais, du moment que je passe mon CAP, c'est le plus important...Sans diplôme, on fait rien...Je sais aussi que j'ai un patron qui m'apprend bien. C'est un ami avant d'être un patron...Et puis, il me fait confiance, et faire confiance à un apprenti, c'est quelque chose...A lui, ça lui fait plaisir aussi : on a de la rentabilité, à deux, on a triplé le chiffre d'affaires...J'apprends et je pense avoir mon CAP. Les notes scolaires, ça va bien : je pense que je vais me taper un 14 de moyenne. Avec le circuit que j'ai fait, ça va ! »

Oliver fait des tas de projets d'avenir : être embauché en CDI, pouvoir emprunter pour s'acheter une maison, pouvoir payer sa retraite, peut-être s'installer à son compte plus tard : « je sais que j'en suis capable... Maintenant, faut s'accrocher, parce que la vie est de plus en plus dure ... Faut avoir la volonté».

Mais, devant cet itinéraire presque trop bien tracé, Oliver se réserve la liberté d'emprunter d'autres chemins : « déjà, trouver le métier qu'on veut faire, c'est plus dur qu'on le pense. Au jour d'aujourd'hui, je sais pas non plus quel métier je voudrai faire plus tard. Là, je fais de la mécanique pour l'instant, mais, qui sait, si ça se trouve, dans deux ans ça me plaira plus. Ca, c'est pas grave. Des apprentissages, on en fait à tout âge... y'a pas de problème, on peut changer de métier, ça me dérange pas ».

1.1.4 Julie, 15 ans, apprentie, 1^{ère} année CAP pâtisserie

« Je faisais pas un CAP femme de ménage non plus... Quand t'es apprenti, c'est n'importe quoi ! »

Julie a juste 15 ans et vient de terminer sa première année d'apprentissage. Elle a pu commencer celui-ci à 14 ans avec une dérogation, après avoir obtenu son Brevet. C'est donc une très jeune fille qui a été brutalement immergée, sans y avoir été préparée, dans un univers professionnel rude et exclusivement masculin. Le choc a été violent, les blessures seront longues à cicatriser... Où commence la réalité objective des faits, et où s'arrête-t-elle, nous n'en saurons rien, ce qui nous intéresse dans notre contexte de travail étant la réalité subjective de Julie : ce qu'elle retient de son expérience, ce qu'elle exprime de sa souffrance.

Julie projette de faire un apprentissage en cuisine lorsqu'elle fait son stage de Troisième dans une pâtisserie. Elle apprécie cette expérience et, de ce fait, s'oriente vers la pâtisserie. Elle démarre son apprentissage dans une pâtisserie renommée. Julie est la seule fille de l'équipe. Elle est aussi de loin la plus jeune : « j'étais la seule fille déjà de 15 hommes avec 5 ou 6 gars de 28 ans ». Elle est au début de son contrat la seule apprentie dans l'entreprise. Un jeune de 17 ans, apprenti aussi, viendra se joindre un peu plus tard à l'équipe, mais « c'est un garçon, alors il a été pris avec les 28 ans. A moi ils me le disaient que j'étais une fille ». Au début, les relations avec l'employeur sont bonnes : « au début, moi et mon patron, on se parlait beaucoup, tout ça, on rigolait ». Puis, petit à petit, les choses se détériorent, pas avec l'employeur, mais avec l'équipe qui l'utilise pour faire les tâches les plus pénibles. Personne ne semble jouer réellement le rôle de tuteur auprès d'elle. Quand elle

commence à avoir des problèmes et qu'elle tente d'en parler à son employeur, celui-ci ne lui prête pas attention et refuse de s'en mêler : « il m'a dit : *tu règles tes problèmes toute seule* ». De ce fait, tout le monde s'occupe d'elle sans s'en occuper. Tous lui donnent des ordres et des contre-ordres, des consignes contradictoires : « y'en avait un qui passait qui me disait comment fallait faire, y'en avait un autre, il m'engueulait parce qu'il me dit que c'est pas ça qu'il faut faire. Après, si je dis que c'est untel qui m'a appris, il va me dire que je suis une menteuse. C'est comme ça tout le temps...Même mon patron, une fois, il m'a dit : *tu mérites des claques, tu mérites des claques*. Quand on dit ça... alors que lui il fait au moins deux mètres, il est baraqué, il fait peur ». En tant que « fille », Julie exécute tous les travaux de nettoyage, même ceux qui n'ont pas grand-chose à voir avec son apprentissage : « ils se croyaient tout permis, je sais, je suis apprentie, mais quand même, nettoyer la voiture du patron, nettoyer son immeuble là où y'a son grenier et tout ça, y'a au moins quatre étages...Je devais nettoyer, c'était un truc de malades, le plafond, toutes les traces, c'était moi qui devais prendre, toujours moi de toutes façons. Les sols, c'était moi qui devais racler...Je dis ça, personne me croit... Comme les gros cartons, c'était moi qui les descendais... C'était n'importe quoi ! » . Au début, ce sont des moqueries : « ça se foutait de ma gueule de partout, parce qu'à un moment ils disaient : *elle est bonne à rien, on dirait un bras cassé*. Une bande de quatre garçons d'au moins vingt-huit ans qui s'attaque à une fille de quinze ans... Je trouve ça un peu... Comme mentalité... »

De plus en plus, Julie se sent persécutée. Aux moqueries du début succèdent les brimades et les humiliations : « j'avais pas le droit de boire...Ils m'ouvraient pas la porte : un matin, j'ai frappé, j'ai frappé, j'ai frappé, et puis y'a deux gars bourrés, à 5 heures et demies du matin, qui sont arrivés, et j'ai dû me cacher avec trois poubelles autour de moi... Dès qu'ils voulaient mettre un gâteau à la poubelle, eh bien non, ils me le donnaient... Même une fois, ils m'ont enfermée dans le frigo...Mais sont malades, quoi, c'est n'importe quoi, quand t'es apprenti, c'est n'importe quoi ! ». La situation de Julie continue de se détériorer. Elle évoque des brimades physiques et des insultes : « ils m'insultent, ils me foutent des coups de pied, ils me faisaient tout, ils me faisaient des croche-pieds et tout ça ». Les relations se dégradent aussi avec son employeur. Sa mère intervient pour demander un meilleur respect des horaires,

ce qui est mal accepté : « ma mère elle y est partie, parce qu'il me faisait embaucher à n'importe quelle heure...Il a bien crié un peu quand-même, puis après il m'a dit, même il m'a engueulée : *de toutes façons, tu penses qu'aux horaires, moi je faisais même plus d'heures que toi*. N'importe quoi ! A un moment, j'sais pas, j'avais même pas envie de me lever le matin». Lorsqu'elle tente de lui raconter ce qui se passe, l'employeur ne la croit pas : « même il m'a dit : *tu résous tes problèmes toute seule, mais toi t'es là depuis même pas plus de six mois, et eux ils sont là depuis huit ans, alors c'est plus eux que je vais croire que toi* ».

Elle perd donc petit à petit toute confiance en son employeur, d'autant que celui-ci est assez irascible. Ce sentiment de défiance se transforme en peur : « je veux pas le voir...je veux pas...Parce que des fois, quand il s'énerve contre moi, il tapait contre les congels et tout ça, il s'est cassé une porte de congel à cause de moi parce qu'il s'est énervé. Elle en parle au CFA : « je l'ai même dit au CFA que je voulais plus aller là-bas. Et ils ont dit que c'était de ma faute, parce qu'ils connaissent bien mon patron, ils disent qu'il est bien et tout ça...Donc après j'ai lâché l'affaire, si tout le monde dit que c'est à cause de moi. Alors que j'ai appris au CFA que toutes les apprenties filles elles sont parties. Il en a eu d'autres, elles sont parties ». Le plus douloureux pour Julie est que personne ne la croit : « je dis ça, personne me croit, même à la boîte où je suis maintenant, y m'disent...Y m'croient pas ». Elle pense de plus que son employeur est intouchable, au dessus des lois : « il peut tout faire...Il est beaucoup connu ». Julie se sent de plus en plus mal dans l'entreprise : « je pouvais plus...J'étais toujours cachée dans les toilettes pour pas les voir...Même le matin je voulais pas les voir...J'en pouvais plus...Quand y'en a cinq derrière, ouh ! C'est chiant...Je restais bloquée dans les toilettes...Y'a qu'au CFA que j'étais bien. Ca, je l'ai dit à mon patron : *le CFA, c'est des vacances !* »

Sa famille la soutient : « j'en pouvais plus, même mon père il m'a dit : *la prochaine fois qu'il t'engueule, tu pars directement*». C'est ce qu'elle fait à la suite d'une colère de son employeur : elle est accusée d'avoir éteint le four auquel elle n'a pas le droit de toucher, ce qu'elle nie : « je me suis fait engueuler parce qu'il a cru que c'était moi. On peut pas parler, on peut pas dire que c'est pas moi, parce que sinon...Il m'a engueulée, il m'a dit que c'était jamais de ma faute et tout ça ». L'employeur s'énerve. Julie prend peur et s'enfuit.

Julie a trouvé un autre employeur en pâtisserie. L'entreprise est plus petite, plus familiale, et cela se passe bien : « là j'ai le droit de déjeuner, je suis contente, après on redescend et on fait le nettoyage ». C'est une pâtisserie de type traditionnel : « on apprend ce qu'il faut pour le CAP, c'est tout », alors que la précédente fabriquait des produits très élaborés: « c'était nul, mais on apprenait bien, ça, franchement, j'apprenais bien ». Elle regrette donc cet aspect de sa formation, car elle est consciente d'avoir appris beaucoup plus de choses que ses condisciples. Elle donne d'ailleurs avec fierté le détail de ce qu'elle sait faire. Le rythme de travail non plus n'est pas le même : « on était speed, alors que là, presque quasi j'm'endors ».

L'intérêt pour son futur métier n'a pas été émoussé. Elle a d'ailleurs planifié clairement la suite de son cursus : « CAP pâtisserie, après c'est CAP boulangerie après c'est CAP chocolaterie, après c'est le BTM, après, BM ; après y'a un truc, j'sais plus trop quoi, gestion d'entreprise...On dirait des études de médecin parce qu'il y a plus de six ans d'étude ! » Mais ces études, elle entend bien les faire sous certaines conditions : « J'écoute plus personne maintenant. C'est bon. J'ai déjà vu comment c'était... Maintenant je réponds, je m'en fous...Maintenant c'est pas grave, j'm'en fous, on m'fait pas faire n'importe quoi comme ça non plus...J'me laisserai plus marcher dessus. Y'a une fille au CFA qui m'a fait : *quand t'es une fille, dans les métiers de l'alimentation, dès le départ faut pas que tu te laisses faire*. Et elle sait de quoi elle parle, elle a eu son CAP de cuisine ».

1.1.5 Charlène, presque 16 ans, sans orientation

« Je sais pas du tout...Ca me plait pas »

Charlène a eu son Brevet des Collèges un peu avant d'avoir 15 ans. Elle aurait souhaité arrêter son cursus scolaire avant la classe de troisième, « parce que ça m'énervait déjà les cours...En fait, j'aime pas les cours », mais ses parents l'ont poussée à continuer : « tu fais la troisième, tu continues les cours, et après on va voir pour un truc en alternance ». Elle fait son stage de troisième dans un salon de coiffure : « parce qu'au début ça m'intéressait un peu, après j'ai vu qu'au stage ça m'intéressait pas, c'était trop compliqué...J'aime pas trop être au contact des gens ». Elle se rend alors au CIO, décidée à faire une formation en alternance, se renseigne

sur les métiers, et opte pour un CAP de peinture : « la peinture ça me plaisait un peu, pour faire déco après, décoratrice d'intérieur ». Elle trouve donc un patron et démarre son CAP en septembre. Malheureusement, la réalité du métier ne correspond pas aux représentations qu'elle en a : « une fois que j'ai été avec le patron et que j'ai vu comment ça se passait, ben, ça me plaisait plus trop. C'était trop dur... C'était la préparation : poncer, reboucher, les trucs comme ça, ça me plaisait pas. C'était compliqué. Et puis mon patron il ponçait tout à la main, alors ça me plaisait encore moins ». Charlène habite à la campagne et se rend au travail avec le scooter que ses parents lui ont acheté pour l'occasion (elle dit « mon papa » ou « ma maman » lorsqu'elle parle de ses parents). Elle apprécie moyennement le CFA, le problème des cours se posant à nouveau : « je voulais pas trop aller en cours (rires), toujours pareil ». L'entreprise dans laquelle elle travaille est une petite structure artisanale comprenant le patron, un ouvrier et elle-même : « c'était pas une grosse boîte, donc ça allait ». Les relations avec l'employeur sont bonnes. C'est essentiellement l'ouvrier qui s'occupe d'elle. Ils déjeunent tous les deux dans un petit local. Il lui explique et lui montre bien ce qu'il y a à faire. Mais le métier ne lui convient vraiment pas : « c'était compliqué, fallait forcer. Quand fallait peindre au plafond et tout, c'était compliqué. ...C'était pas ce que je pensais ». Charlène décide donc d'arrêter son apprentissage en avril : « il (l'employeur) a pas compris pourquoi, parce que je l'ai dit d'un coup, parce que moi, ça faisait longtemps que je voulais arrêter, mais j'avais pas arrêté pour que mes parents ils soient pas dans la misère, quoi. Sinon, ça me rendait malade, parce que ça me plaisait pas. J'y allais quand-même à contrecœur, quoi ».

Charlène reste un mois sans activité puis retourne au CIO qui la positionne sur le dispositif DAQUI : « moi, j voulais pas aller au lycée (professionnel), je voulais retourner au collège, mais ils m'ont dit que ça servait à rien vu que j'avais déjà mon Brevet ». Elle y fait un stage de découverte en restauration qui ne lui plait pas du tout « parce que j'étais au contact des gens. Il fallait voir les gens, il fallait prendre leur commande, des trucs comme ça ». Elle fait un autre stage dans une grande surface qui lui plait. Elle y fait « de la mise en rayon, des trucs comme ça ». C'est le magasin où travaille sa mère. Elle fait enfin un troisième stage chez une fleuriste : « ça me plaisait, y'avait pas grand monde, mais c'était surtout qu'on était debout toute la

journée, on s'asseyait jamais, c'était assez dur ». Charlène serait d'accord pour faire un apprentissage dans la grande surface où elle a fait son stage, mais ils ne prennent pas d'apprentis : « ils prennent que les stagiaires parce qu'ils sont pas payés en fait...Y'a d'autres endroits où ils prennent mais ça me dit rien dans les autres endroits...Et justement, y'a ma maman qui travaille là-bas ». Charlène voudrait en fait travailler auprès des animaux, « mais y'a pas beaucoup de débouchés...C'est mon truc les animaux. J'voulais faire un stage dans un chenil, mais ils prenaient pas, rien qu'au Bac Pro, donc j'ai pas pu voir ».

Charlène n'a aucune idée de ce qu'elle va faire en septembre. Elle va participer à l'opération « Assure ta rentrée » pour tenter de trouver une solution. L'apprentissage ? « Je sais pas du tout...Parce que j'ai déjà testé...Je sais pas du tout ». Et sinon ? « Y'a les cours, et ça je veux pas, parce que j'aime pas du tout. Maman, quand je dis ça, elle dit : *en plus, t'as les capacités et tout !* J'dis : *oui, mais ça me plait pas !* ».

1.1.6 Michaël, 17 ans, suivi par la Mission Locale

« C'était vachement bien... Je me suis fait virer... »

Michaël a 17 ans. Après une troisième difficile où il semble ne pas être allé en classe pendant trois mois (il a été mêlé à des bagarres et menacé par d'autres élèves), il est accepté en seconde dans un lycée horticole. Ce choix relève plus d'une orientation par défaut que d'un choix véritable : « j'l'ai échappé belle ! J'étais inscrit au lycée X, j'pouvais pas parce que j'avais pas encore l'âge. Après j'ai voulu m'inscrire autre part mais c'était pareil. Après je me suis inscrit au lycée horticole, et puis un autre lycée, j'sais plus lequel. Lycée horticole, j'étais septième, et l'autre j'étais dans les deux cents et quelques...J'me rappelle plus du tout pour faire quoi...Alors j'ai commencé à chercher un patron, et puis on m'a appelé, au lycée horticole : si j'voulais, j'acceptais, et pis j'ai accepté ». Là, il dit avoir « fait des conneries », avoir « pas travaillé » : « J'ai eu quatre heures de colle et j'ai refusé parce que c'était pas justifié...C'est le prof, il m'avait pris en grippe...J'étais pas bavard...Après je me suis décoincé...J'écoutais pas les profs, j'parlais pendant les cours...Des fois pendant les cours, j'dessinais, j'écoutais pas, j'faisais qu'ça...Rester assis, c'est

chiant, j'aime pas ça du tout ». La période en entreprise ne se passe pas non plus très bien : « j'attendais qu'on m'donne des trucs à faire, sinon j'faisais rien...Le patron, y'm'disait que j'foutais rien...J'faisais rien parce qu'il y avait rien à faire...On faisait la même chose tous les jours...Ca mettait pas longtemps...J'm'embêtais...Un jour, la dame elle m'a dit : *y'a des trucs à faire, mais comme c'est lundi, j'te donne rien*, ça m'aurait passé ma journée ». Son maître de stage semble hésiter à le reprendre : « c'est p't'être pour ça que j'me suis fait virer, il a pas voulu me reprendre... Donc, en fin d'année, on a dit, *ben puisque t'as de mauvaises notes, y t'font pas redoubler, tu passes pas, et pis d'toutes façons y veulent plus qu't'es ici, y veulent plus qu't'es dans le lycée...* Ca m'a fait chier, j'avais plein de copains, c'était vachement bien ! »

Michaël décide de changer de secteur professionnel : la vente d'animaux de compagnie, « ça m'intéressait pas ». Il cherche alors un apprentissage, et trouve un employeur en carrosserie : « j'ai trouvé un CAP en carrosserie, mais j'me suis fait virer en fait...J'me suis pris la tête avec un ouvrier, avec le chef ». La cause du problème semble venir d'un ordre donné par le chef d'équipe que Michaël refuse d'exécuter : « y'avait l'établi à ranger, et dessus y'avait de l'alcool, parce qu'ils avaient fait la fête, et y'avait des chips écrasées partout. Et ça m'a pas plu. J'ai dit : *c'est pas à moi de ramasser votre alcool*. Alors il est arrivé et il m'a attrapé par le colbac, et il me secouait dans tous les sens. On est parti voir le patron et il m'a sorti un truc, j'sais pas c'qu'il m'a dit et moi j'ai dit un truc qu'il fallait pas... J'lui ai fait une réflexion sur l'alcool, j'lui ai dit : *de toutes façons, vous pensez qu'à picoler...* et y m'a fait : *ben tu vires !...* J'suis anti alcool ». Michaël ne peut pas en parler au CFA puisqu'il n'y est même pas encore allé : il est resté à peine une semaine dans l'entreprise. Encore une fois, comme pour le lycée horticole, quand on lui demande si ce qu'il faisait l'intéressait, il répond : « c'était vachement bien ! »

Michaël passe alors quelques temps sans activité, puis entend parler de la Mission Locale par sa cousine. Il signe un contrat d'accompagnement CIVIS et intègre dans ce cadre le « Parcours Découverte » du CAD de la Chambre de Métiers. Ce dispositif consiste à faire découvrir aux jeunes divers univers professionnels en faisant des stages en entreprise, ceci afin de les aider à trouver une orientation. Le parcours de Michaël comporte deux stages : peinture et mécanique. Il ne fait pas le premier

stage : « je devais faire un stage d'une semaine chez Mr X, en peinture et puis...j'ai refusé de le faire, parce que ça me disait plus rien, la peinture ». Il fait ensuite un stage de deux semaines dans une entreprise de mécanique camions. Ce stage se passe apparemment très bien puisqu'il débouche sur une proposition d'apprentissage, non pas en mécanique, mais en magasinage, l'entreprise l'ayant fait tourner sur différents postes : « c'est vachement bien, mais c'est vachement physique aussi, c'est vachement lourd...Pour moi, ça s'est vachement bien passé, j'ai envie d'y aller ». Michaël est content, bien qu'inquiet à l'idée que cette proposition puisse ne pas déboucher : « le chef y m'a dit : *si tu cherches un apprentissage, je suis prêt à te prendre*. Et j'suis r'parti, je lui ai dit d'accord, et j'attends toujours de ses nouvelles... J'le recontacte demain ».

Michaël exprime cependant des peurs, comme s'il sentait une menace, une possibilité d'anéantissement de ses projets: les ruptures qu'il a vécues sont directement liées à son comportement, mais il ne comprend pas ce qui, dans ce comportement, provoque les situations de rejet. S'il sait, essentiellement parce qu'on le lui a dit, qu'il est lui-même l'instrument de ses précédents échecs, s'il en porte la complète responsabilité, voire la culpabilité, il n'est pas en capacité d'analyser ce qui, dans ses attitudes, a pu les déclencher : il décrit des faits bruts, répète un discours préconstruit : « j'ai fait le con...Je me suis laissé entraîner...J'ai rien foutu », mais n'arrive pas à tirer de véritables leçons de ce parcours jalonné de rejets et de ruptures. Il doit faire face à cet ennemi de l'intérieur qu'il est pour lui-même, et sur lequel il n'a pas vraiment de prise. Alors il égrène de bonnes résolutions qui semblent apprises par cœur, calquées sur un discours d'adulte, mais qu'il ne s'est pas véritablement approprié. Tout près de signer son contrat d'apprentissage, il se demande ce qui pourrait empêcher que cette expérience, enfin, se passe bien : « j'en sais rien, à moins que j'fasse le con ». Et pourquoi ferait-il le con ? « Parce que j'ai fait le con au lycée...Non, là j'vais pas l'faire. Après j'ai un contrat d'embauche. Si j'ai mon Cap, y'm'gardent après...Et puis bien travailler... Pour ça, j'vais m'tenir à carreaux...C'est sûr, mais on sait jamais ce qui peut arriver... »

1.1.7 Ophélie, 19 ans, apprentie, 2^{ème} année BP coiffure

« Heureusement qu'il y avait l'avocat, parce que sinon, peut-être que je me serais fait avoir »

Ophélie est en deuxième année de Brevet Professionnel de coiffure. Elle a d'abord fait un préapprentissage, puis deux ans d'apprentissage à l'issue desquels elle a obtenu son CAP ; elle a ensuite démarré son BP et compte achever son cursus avec un Brevet de Maîtrise. Pour elle, le choix de la coiffure ne relève pas d'une simple démarche d'orientation, mais d'une véritable vocation : « j'ai toujours voulu être coiffeuse, depuis toute petite ». Et depuis, malgré des moments difficiles en entreprise, elle tient bon le cap et ne s'est jamais laissé décourager.

Elle commence donc son préapprentissage après la classe de quatrième, dans un salon où les choses se passent très bien. Ses périodes en entreprise dépassent largement le cadre de simples périodes d'observation : « j'ai eu de la chance parce que je suis tombée dans un salon où ils m'ont fait faire des choses, donc j'étais beaucoup en avance... Parce que c'est vraiment les bases qu'ils m'ont appris... C'est là que j'ai le plus appris, parce qu'après j'ai beaucoup regardé, en apprentissage ». Le salon ne peut pas la garder comme apprentie. Elle trouve alors un autre employeur dont elle garde un moins bon souvenir : « on va pas dire que ça se passait super bien ! Déjà, j'apprenais un peu toute seule, parce que, mon employeur, ça lui allait jamais ce que je faisais... C'était jamais bien ce que je faisais... Quand j'lui amenais des modèles ça allait pas, et puis après elle me reprochait de jamais en amener ! Et mes modèles que j'amenais, ils trouvaient qu'elle était pas aimable ni rien, alors ils voulaient pas revenir... Des fois ça allait, des fois ça allait pas, chacun son humeur, mais... Donc je faisais souvent le shampoing et le balai, quoi. C'est pour ça, j'ai été surprise d'avoir mon CAP ... Moi, j'apprends beaucoup en regardant, alors j'ai quand même appris beaucoup de choses ». Après obtention de son CAP, Ophélie décide donc de changer de salon pour la suite de son parcours. Elle a envie de découvrir d'autres environnements professionnels : « j'aime bien voir d'autres salons, c'est pas la même ambiance partout ». Son employeur semble indifférente à son départ : elles se quittent « vite fait », d'un commun accord tacite. Ophélie cherche un autre employeur. Trouver un maître d'apprentissage en coiffure est apparemment assez problématique : « j'ai fait qu'ça, de chercher, c'était très difficile ». Elle trouve enfin

un salon qui vient juste d'ouvrir. Elle y travaille seule avec son employeur. « Au départ ça se passait super bien, sauf quand elle a vu que ça marchait pas : elle avait plus d'argent pour me payer ». Le salon débutant ne tient pas ses promesses. Pour faire face à ses difficultés financières, l'employeur remet à Ophélie un « contrat » à signer, où elle stipule qu'Ophélie souhaite rompre son contrat d'apprentissage, ce qui équivaut à une démission. Elle le lui remet un vendredi soir en lui demandant de le signer « tranquillement » chez elle et de ne pas venir travailler le samedi matin. Ophélie montre le papier à ses parents qui s'en inquiètent et refusent qu'elle signe quoi que ce soit avant de s'être renseignée. Elle va dès le lundi rencontrer le médiateur du CFA qui la met en garde : « elle a voulu que je rompe le contrat, sauf que moi, si je signalais, j'me retrouvais sans rien...J'aurais plus pu aller en cours...J'avais plus d'apprentissage...Ils ont pas le droit de nous virer comme ça...Parce que les apprentis, ils ont une protection ». Ophélie refuse donc de signer. Furieuse, l'employeur lui envoie un avertissement pour n'être pas venue travailler le samedi, alors que c'était à sa demande. La mère d'Ophélie va la voir sans succès : l'employeur est totalement centrée sur ses propres problèmes et ne veut rien entendre: elle a des difficultés de trésorerie, elle ne peut pas payer un apprenti, donc Ophélie doit démissionner. Elle se moque totalement des conséquences que cela peut avoir pour elle : « c'est son problème », dira-t-elle à sa mère. L'entrevue dégénère. Le médiateur du CFA va également la rencontrer « pour calmer le jeu » : il demande à l'employeur de laisser à Ophélie le temps de trouver autre chose « sinon elle va perdre son année. Mais elle, elle disait *Moi, j'peux pas attendre* ». Son intervention se solde donc aussi par un échec. L'employeur décide alors de saisir les Prud'hommes. Le plus étonnant est qu'elle semble certaine, d'après Ophélie, d'être dans son droit : « elle pensait que les Prud'hommes allaient me forcer à signer le contrat, parce qu'elle m'avait dit : *de toutes façons, aux Prud'hommes, le contrat, tu seras obligée de le signer* ». La conciliation a lieu. Ophélie, qui bénéficie de l'assistance juridique gratuite, se fait assister par un avocat : « ça m'a beaucoup aidée parce que je n'y comprenais rien...L'avocat, il parlait pour moi...Heureusement qu'il y avait l'avocat parce que, sinon, p't'être que j'me serais fait avoir. Parce que l'avocat il lui a dit que, si je signalais il fallait qu'elle me paye euh...les intérêts, quoi, donc, vu que de toutes façons elle avait pas d'argent, elle pouvait pas. Mais le Prud'homme, enfin le juge, lui a bien dit que nous on avait une protection en tant

qu'apprentis, qu'ils avaient pas le droit ». L'employeur abandonne donc la procédure.

Depuis qu'Ophélie a refusé de signer, donc bien avant leur passage devant les Prud'hommes, ses conditions de travail sont très difficiles, « parce qu'elle a pas aimé que je signe pas ». Les brimades succèdent aux pressions : elle est mise à l'écart, n'a plus le droit de répondre au téléphone, de parler aux clientes. Elle ne fait plus que du ménage. Sa patronne lui change ses horaires de travail d'un jour à l'autre, la menace de fourrière si elle se gare sur le parking réservé au salon, prend des clientes à témoin. Ophélie va très mal : « parce qu'elle me faisait plein de réflexions, après ça me faisait des crises de spasmophilie. Donc...et puis la fois où j'en ai fait une...pendant que j'étais en train de...eh ben elle disait : *t'as encore une raison d'appeler les flics, tu vas dire que c'est du harcèlement*, parce que, pour elle, elle voulait me pousser à bout...Et puis y'a une cliente qui s'en est mêlée, alors j'lai pas très bien pris, elle disait que c'était ma faute, que j'assumais pas, j'ai pas trop compris...Mais c'est pas à moi d'assumer, c'est pas moi qui ai ouvert le salon ! Donc, y'en a plein de trucs comme ça, des petits trucs, mais bon, elle faisait qu'ça...Ben après moi je lui répondais même plus parce que...mais après le médecin quand il a vu comment j'étais, c'est pour ça il m'a arrêtée et il m'a dit : *tu peux pas...C'est quand ça se passe mal, après...* » Ophélie passe quinze jours en arrêt maladie, juste avant d'aller devant les Prud'hommes. Lorsqu'elle revient, elle décide de « prendre sur elle » : « je lui répondais plus, quoi...Quand j'y repense, j'sais pas comment j'ai fait ». Elle trouve de la ressource dans son amour pour son métier : « en apprentissage, en BP, on a une tête malléable à cheveux longs. Donc je faisais des chignons, ce que j'adore. J'faisais ça, mais toute la journée. J'faisais soit ça, soit le ménage ». C'est la mère de sa patronne qui doit lui verser sa paye, puis c'est le liquidateur. Le salon fermera à peine un an après son ouverture. Entretemps, Ophélie a trouvé un autre employeur. Lorsqu'elle revient sur les circonstances de cette rupture, elle analyse avec une clairvoyance et une lucidité remarquables les causes du fiasco professionnel de son employeur, tout en ajoutant : « pour moi, elle est pas mature ».

Ophélie est très contente de son nouvel employeur : « j'ai eu de la chance avec ce salon...Ca se passe bien...On s'entend bien...Et puis elle m'apprend des

choses...Elle prend le temps de m'expliquer...Y'a du boulot, on n'arrête pas ». Et lorsqu'on lui demande ce qui, pour elle, fait qu'un apprentissage se passe bien, elle répond : « je pense que, déjà, faut s'entendre avec les gens avec qui on travaille, et puis, si l'employeur apprend bien, explique bien, prend son temps ça peut que se passer bien...Si on arrive bien à parler... Faut pas qu'ce soit copine, quoi...Faut qu'il y ait un respect, l'un et l'autre, et c'est pas toujours le cas. Et puis, après le BP, j'aimerais bien faire une Maîtrise...Là c'est encore autre chose...Moi j' préférerais plutôt être...Apprendre aux autres ».

1.2 Analyse thématique

A la lueur de ces entretiens, en nous référant donc dans un premier temps à la seule parole des jeunes qui ont accepté de nous raconter leur histoire, nous allons tenter d'analyser ces phénomènes de ruptures. Bien que chacun des cas que nous venons de voir soit particulier, le processus aboutissant à la rupture semble, pour chacun, se construire sur un schéma à peu près identique : une situation-problème se cristallisant en situation de crise, puis une tentative de résolution qui, dans le cadre de notre étude, se matérialise sous la forme d'une rupture.

1.2.1 Les situations-problèmes : à la recherche des causes récurrentes

1.2.1.1 L'orientation

Le premier thème que ces entretiens font apparaître est celui de l'orientation : comment les jeunes choisissent-ils le cursus professionnalisant qui va les amener en entreprise ? La décision qui sous-tend ce choix est-elle de leur ressort, ou bien la subissent-ils ? En bref, leur cursus de formation est-il un levier pour mener à terme un projet professionnel préalablement construit ou bien est-il en lui-même un parcours d'orientation ?

La problématique commune à tous ces jeunes est que le choix d'un cursus professionnalisant est lié à une inadaptation au cursus scolaire initial : manque

d'intérêt pour les cours, échec scolaire, besoin d'apprentissages concrets, envie d'accéder au monde du travail plus rapidement etc.

Si cette inadaptation est un point de départ fédérateur, par contre, plusieurs cas de figure régissent le choix d'orientation :

➤ ***L'orientation « par défaut »***

C'est en fait l'orientation qui résulte d'un non-choix, souvent d'une adaptation à des impératifs extérieurs : la mobilité pour Baptiste qui habite à la campagne, se déplace en mobylette et a donc choisi son secteur professionnel (l'agriculture), son CFA et son employeur en fonction de ses possibilités de déplacement ; le hasard des places disponibles pour Michaël qui a atterri en Lycée horticole comme il aurait pu atterrir ailleurs, et qui ne se souvient même plus où il a postulé : « j'sais plus, j'l'ai échappé belle » ; une approche par la négative et quelques vagues représentations (la déco) pour Charlène qui se positionne surtout en fonction de ce qu'elle ne veut pas faire : « j'aime pas, ça m'intéresse pas, ça me plaît pas ».

➤ ***L'orientation de type vocationnel***

C'est le cas de David et de Ophélie qui ont choisi leur futur métier tous petits, et que les difficultés de parcours ne font pas dévier. Ils s'accrochent à leur rêve et les échecs, même s'ils sont très douloureux, renforcent à terme leur détermination: ils n'hésitent pas à se remettre en question, ils ont une vision lucide et réaliste, une analyse des faits sans complaisance (ni pour eux-mêmes ni pour leurs employeurs), et prennent leurs décisions (même si le départ de David peut ressembler à un coup de tête) en y ayant réfléchi et en restant dans un cadre légal :Ophélie prend un avocat, se fait conseiller et ne part que lorsqu'elle a trouvé un autre employeur, quoiqu'il lui en coûte ; David ne s'en va que lorsque son contrat est terminé, et, chez son deuxième employeur, fait avancer la date de fin de contrat pour pouvoir partir sans être en faute.

➤ ***L'orientation en fonction de goûts ou de centre d'intérêts***

Oliver en propose un bel exemple. Il fait la différence entre *les petits boulots*, ayant une fonction purement alimentaire : « j'ai tout fait, du nettoyage, ramasser les poubelles », et le *métier* qu'il a envie de faire, et qui est quelque chose de plus noble. Chaque fois qu'il intègre un véritable parcours de formation (un préapprentissage,

deux tentatives d'apprentissage et un apprentissage en cours), son choix est en relation avec une des deux activités qui, dans la vie, lui procurent le plus de plaisir : manger et faire de la mécanique. Un parcours qualifiant ne peut être pour lui qu'en lien direct avec des centres d'intérêt forts : c'est le ressort de son engagement. C'est aussi ce qui fait qu'il peut se désengager, sans aucun état d'âme, lorsqu'il trouve que le plaisir éprouvé à exercer une activité dans un cadre professionnel n'est pas à la hauteur de celui qu'il éprouve en l'exerçant de façon extra-professionnelle : « maintenant, la cuisine, je la garde pour moi ». Julie relève du même cas de figure : elle était intéressée par la cuisine, elle a choisi la pâtisserie suite à son stage en entreprise de troisième, et elle ne remet pas ce choix en question malgré ses débuts difficiles en entreprise.

Il semble donc que l'orientation par défaut soit souvent un des facteurs de rupture, le jeune n'ayant pas vraiment d'attrance ou d'intérêt pour ce qu'il va faire. Mais, comme c'est le cas pour Baptiste, l'expérience de la réalité du métier, si elle est soutenue par une forte curiosité, par le désir et le plaisir de découvrir, peut aussi susciter l'envie de continuer dans une voie choisie de façon aléatoire.

1.2.1.2 L'âge du jeune

Il semble que l'âge soit une problématique importante dans les phénomènes de rupture.

➤ La transition école / entreprise

La transition entre l'univers scolaire et le monde de l'entreprise est souvent très violente. Le jeune, la plupart du temps, n'y est absolument pas préparé. Il évolue à l'école dans un environnement dont il est le centre. Même si le cadre posé et les objectifs fixés par les adultes ne sont plus en phase, à un moment donné, avec la quête personnelle du jeune, même s'il ne s'y sent pas bien, s'il y rencontre des difficultés et a envie d'en partir, il y est en quelque sorte protégé : il s'en est approprié les codes (souvent pour mieux les transgresser) et son mode de communication est celui qu'il partage avec sa classe d'âge. Lorsqu'il arrive en entreprise, il n'est absolument plus au centre du dispositif : il est propulsé dans un univers d'adultes où les impératifs économiques dominant souvent largement les

impératifs pédagogiques. Il n'en connaît pas les codes, il n'en comprend pas les urgences. S'il n'y est pas accueilli, il va rapidement se sentir en territoire hostile : Julie l'exprime bien lorsqu'elle dit : « j'étais bien qu'au CFA, le CFA à côté c'était des vacances ».

➤ ***Le regard porté sur son expérience***

Si l'on regarde tous les entretiens réalisés, on s'aperçoit qu'il existe un décalage important entre les très jeunes (Baptiste, Julie, Charlène et Michaël) et les plus vieux (David, Oliver et Ophélie). Lorsqu'ils relatent leur expérience de rupture, les plus vieux ont pris de la distance par rapport aux faits, aux gens, aux émotions et sentiments, et à eux-mêmes. Ils ont acquis la maturité suffisante pour pouvoir analyser ce qui s'est passé et en dégager de la matière positive pour la suite de leur parcours. Ils ont intégré la dimension formatrice de leur expérience. Les plus jeunes n'ont pas encore cette capacité. Ils relatent les faits tels qu'ils les ont vécus, avec toute leur charge émotionnelle, et ne peuvent encore, comme leçon à tirer de cette expérience, que chercher à en désigner les responsables: soit l'employeur, comme c'est le cas pour Julie qui a mis au point un système de défense qu'elle pense infaillible mais qui l'empêche de se remettre en cause: « maintenant j'écoute plus personne, je réponds ,je m'en fous, on me fera plus faire n'importe quoi » ; soit le jeune lui-même, comme c'est le cas pour Michaël qui répète un « mea culpa » peu convaincant : « j'ai fait le con, j'ai rien foutu ».

Certains employeurs, nous y reviendrons plus tard, ont bien compris cette problématique puisqu'ils ne prennent des jeunes dans leur entreprise qu'à partir du Bac Pro ou même du BTS.

➤ ***Le mousse du bateau***

Le jeune est souvent le seul de son âge dans l'entreprise où il travaille, et la différence avec les autres est la plupart du temps significative. Ceux que nous avons interrogés ressentent comme une injustice et un manque de respect le fait que, sous prétexte de leur âge, n'importe qui dans l'entreprise soit en droit de leur faire accomplir des tâches ingrates qui n'ont souvent rien à voir avec leur apprentissage. Etre jeune en entreprise peut parfois signifier être totalement assujéti aux plus âgés. L'exemple de Julie illustre bien le genre de dérives que peut entraîner cet état de

fait : lorsqu'elle se retrouve seule jeune (et en plus seule fille) dans son entreprise, ce ne sont pas les plus âgés des salariés qui l'ennuient, mais les intermédiaires, ceux qui étaient apprentis dans l'entreprise dans un passé assez proche et qui en sont maintenant salariés. Elle est par son âge la dernière dans la hiérarchie, et chacun se sent en droit de lui donner des ordres, de lui faire accomplir les tâches les plus ingrates, et l'on imagine sans peine que, l'effet de groupe aidant, ce qui n'était sans doute au début que de lourdes plaisanteries se transforme en brimades et en humiliations : « ils se croient tout permis avec moi...Etre apprenti, c'est n'importe quoi ». L'exemple de Michaël qui refuse de ranger les résidus de fête de ses collègues est encore plus révélateur : devant son attitude, le chef, se sentant personnellement et hiérarchiquement remis en cause n'hésite pas à avoir recours à une brutalité physique et verbale qui renvoient à des pratiques d'un autre siècle. Le rejet est immédiat et sans appel, et l'on peut se demander quelles seront pour Michaël les séquelles laissées par une expérience d'une telle violence.

1.2.1.3 La place du jeune « apprenant » dans l'entreprise

Les constatations que nous venons de faire introduisent une problématique majeure dans notre étude : celle de la place du jeune dans l'entreprise

➤ « Il me prenait pour un ouvrier alors que j'étais pas un ouvrier »

Un des problèmes récurrents est que certains employeurs demandent aux jeunes des performances de salarié. Ils prennent des jeunes en formation dans leur entreprise et leur demandent d'être opérationnels tout de suite. Ils ont à leur égard les exigences qu'ils pourraient avoir par rapport à un adulte nouvellement embauché ou à un intérimaire. Ils n'admettent pas que le jeune ne sache pas : « pour lui, un apprenti, ça devait faire le métier d'un cuisinier, sans avoir appris avant, faut pas profiter des gens, c'est du profit ça ». Ils semblent l'employer pour le bénéfice qu'il amène à l'entreprise sous la forme d'une main-d'œuvre bon marché, mais n'assument pas leur part du contrat qui consiste à former le jeune. Charlène en fait la remarque lorsqu'elle parle du magasin X qui ne prend pas d'apprentis : « ils prennent que les stagiaires parce qu'ils sont pas payés en fait... »

Dans les cas extrêmes, comme pour Baptiste ou Ophélie, l'employeur s'aperçoit qu'il a fait une erreur en embauchant le jeune et cherche alors à provoquer son départ par des attitudes que l'on pourrait assimiler à du harcèlement : « elle voulait me pousser à bout »... « Au lieu de me dire : *on arrête*, il a préféré m'embêter pour que je m'en aille avant ».

Dans d'autres cas, le tuteur ne reconnaît pas au jeune le droit à l'erreur. Les fautes sont donc assez violemment (du moins verbalement) pointées : « juste pour gueuler après nous, allez ! Plus vite ! Plus vite ! La rentabilité : si on prend des apprentis, c'est pas fait pour ça ! » Il est à noter cependant que la brutalité verbale fait culturellement partie des codes de communication de certains secteurs professionnels, mais les jeunes ont beaucoup de mal à la supporter. Souvent, les tuteurs ayant eux-mêmes fait leur apprentissage « à la dure » reproduisent ce système avec les jeunes dont ils ont la charge.

➤ ***Laisser du temps pour s'adapter et pour apprendre***

Lorsque le jeune arrive en entreprise, il sort du système scolaire. L'entreprise est pour lui un univers totalement étranger dont il va devoir apprendre les codes. L'apprentissage va donc couvrir un champ éducatif beaucoup plus vaste que la seule capacité à assimiler et reproduire des gestes techniques. Le jeune doit s'adapter à un nouveau rythme beaucoup plus fatiguant (horaires parfois difficiles, plus de vacances scolaires). Il doit s'adapter à un nouveau mode de communication : il avait jusqu'à présent à faire à des professeurs, des éducateurs et d'autres élèves, il va maintenant devoir faire avec un patron, des collègues et parfois des clients, ce qui revient pratiquement à apprendre une nouvelle langue. Il va enfin devoir apprendre les gestes propres au métier qui va être le sien, et parfois, malheureusement, s'apercevoir en travaillant que ce métier ne lui convient pas du tout. Les jeunes qui sont passés par un préapprentissage ou des cursus incluant des stages en entreprise avant 16 ans semblent moins ressentir la brutalité de la transition, ces périodes leur ayant permis de s'immerger dans le monde professionnel et de commencer à comprendre les exigences de l'entreprise. Mais, dans tous les cas, le jeune a besoin de temps pour pouvoir s'approprier cette somme de nouveaux savoirs qu'il découvre et expérimente « en situation ».

➤ **Les attentes du jeune et le rôle du tuteur**

Ce temps qu'on lui accorde se doit d'être un temps construit, riche en échanges tant relationnels que pratiques : un temps pédagogique. Ceci nous permet de jeter un premier regard sur la problématique du tutorat, problématique sur laquelle nous reviendrons ultérieurement en analysant le point de vue des employeurs et des accompagnants.

Un des problèmes du tutorat est que, dans certaines entreprises, il existe un tuteur officiel mais pas de tuteur réel, ce qui peut faire dériver la situation du jeune vers un état de « mousse du bateau » tel que nous l'avons évoqué précédemment. Parfois aussi, le tuteur « de fait » n'a jamais choisi de s'occuper d'un jeune : l'entreprise le lui a imposé, et il n'a ni l'envie ni le temps ni la fibre pédagogique nécessaires pour accomplir cette mission. Le jeune va alors soit être traité comme une charge, soit être laissé seul et livré à lui-même. Les deux cas vont générer des difficultés relationnelles et une forte frustration chez le jeune qui souffre de ce vide dans lequel on le laisse.

Car la constante de tous nos entretiens est que tous les jeunes ont envie d'apprendre, de découvrir. Ils sont là pour ça, ils sont fortement demandeurs, même s'ils ne savent pas forcément l'exprimer ou le montrer, et de ce fait attendent énormément de leur tuteur. Ils sont encore, vu leur âge, très dépendants affectivement des adultes et ont une forte demande d'attention et de reconnaissance. La plupart d'entre eux sort d'un cursus scolaire difficile et compte sur l'entreprise pour faire ses preuves et rompre la spirale de l'échec. Comme nous le dit Oliver : « faire confiance à un apprenti, c'est quelque chose... » S'ils arrivent donc dans une entreprise où l'on ne leur porte pas attention (« il me laissait toujours tout seul...Il me montrait rien...Il m'apprenait rien »), où on les rabroue (« ça n'allait jamais, tout ce que je faisais ça n'allait pas »), où ils peuvent même subir des traitements proches de la maltraitance, où donc la possibilité d'établir un lien affectif leur est refusée, leur réaction va souvent être à la hauteur de leur frustration.

1.2.1.4 L'environnement familial

Evoquer le besoin de lien affectif nous renvoie vers l'importance qu'a pour le jeune son environnement familial.

➤ La déficience du cadre familial

La déficience du cadre familial semble être une cause majeure dans la difficulté qu'éprouvent les jeunes à s'insérer dans le monde professionnel. Oliver nous en donne un exemple : face à une absence totale de ce cadre familial, il doit prendre seul les mesures du cadre social. Totalement livré à lui-même, il teste des limites souvent extrêmes, se met en danger. Il erre entre famille, rue, centre de formation, entreprise, prison. Lorsqu'il se pose enfin, c'est parce qu'il a pu trouver un équilibre en étant accepté et reconnu dans une famille, celle de sa femme. Il a su transformer son errance en un véritable parcours de construction qu'il analyse avec une rare intelligence. Le cas d'Oliver est exemplaire parce que, contre toute attente, il semble bien se terminer : il a eu la chance de rester en vie et il en prend toute la mesure. Il est d'ailleurs le seul de ces jeunes à se projeter assez loin pour penser à sa retraite !

Michaël ne parle pas du tout de sa famille. Cette absence nous interroge : comment a-t-il pu rester déscolarisé chez lui pendant trois mois en troisième ? A quelle souffrance renvoie son rejet épidermique de l'alcool ? Pourquoi accumule-t-il des expériences qui se soldent toutes par une exclusion ? Le cadre familial, là aussi, semble déficitaire. Là aussi, cela se traduit par une errance, différente de celle d'Oliver puisque lui ne part pas : il est systématiquement rejeté, « viré ». Contrairement à Oliver qui agit, il se met en situation de subir.

➤ La famille trop présente

Il peut sembler déplacé de parler de famille trop présente après avoir observé les ravages que peut en causer l'absence. Cependant le cas de Charlène est assez explicite à cet égard. Charlène est la seule de tous les jeunes que nous avons vus qui ne sache absolument pas ce qu'elle va faire à la rentrée. L'angoisse que génère chez elle cette situation est palpable, mais il semble que le facteur principal de son anxiété réside dans l'inquiétude qu'elle cause à ses parents beaucoup plus que dans une inquiétude qui lui serait propre : elle fait les choses pour faire plaisir à ses parents, a peur de les décevoir, et n'arrive pas à s'orienter parce qu'elle n'a pas encore assez

d'autonomie pour le faire. Bien qu'elle n'ait plus du tout envie d'aller en cours, elle n'est pas prête non plus à en emprunter la voie alternative, celle qui la confronte à la réalité de la vie sociale. Elle n'est bien que dans son cocon familial, a peur de l'extérieur, peur des autres et toute expérience professionnelle la panique puisqu'elle y est seule. La seule entreprise dans laquelle elle envisage de pouvoir travailler est le magasin où sa « maman » est employée. Charlène refuse de sortir de l'enfance : le souhait qu'elle exprime tout à fait en fin d'entretien : « en fait, je voudrais travailler avec les animaux », le fait qu'elle ne comprenne pas pourquoi elle ne peut pas retourner en classe de troisième alors qu'elle a déjà son Brevet en sont des révélateurs. Dans ce cas précis, il semble que l'anxiété des parents, leur angoisse quant-au devenir professionnel de leur fille, soit pour elle un facteur paralysant.

Le second cas où la famille, bien que présente, a peut-être eu un effet contre-productif est celui de Julie, lorsque son père lui dit : « la prochaine fois qu'il t'engueule, tu pars directement ». Son père, tout en la soutenant, lui donne un conseil qui n'est pas très judicieux, dans la mesure où il prône la fuite et non la concertation. Le risque que prend Julie en suivant ce conseil est grand puisque, en s'en allant, elle rompt son contrat et s'expose ainsi à ne pas pouvoir continuer son apprentissage si elle ne retrouve pas d'employeur. S'adresser au CFA aurait sans doute permis l'intervention de la médiation et une sensibilisation de l'employeur aux problèmes rencontrés par Julie dans son entreprise.

Lors des entretiens réalisés avec Charlène et Julie, nous avons été reçus à leur domicile. Les parents étaient dans une pièce voisine et sont venus nous saluer. Ce sont les deux seuls entretiens où cela s'est produit.

1.2.2 Les situations de crise

Après avoir tenté de cerner les causes des situations-problèmes, nous allons nous intéresser aux facteurs déterminants des ruptures, aux événements qui vont déclencher l'état de crise et, de ce fait, imposer l'urgence d'un changement.

Dans tous les cas, il semble qu'il n'y ait jamais une raison unique à une rupture : les causes sont multiples, constituées d'éléments plus ou moins graves, plus ou moins mal vécus qui s'additionnent, s'imbriquent et aboutissent à la décision de rupture.

1.2.2.1 Le manque de reconnaissance

Ce dont souffrent les jeunes, c'est tout d'abord d'être, dans l'entreprise, non pas une personne, mais un statut. C'est souvent leur fonction, celle d'apprenti ou de stagiaire, qui leur confère une identité professionnelle ; elle remplace parfois leur identité réelle (leur nom ou leur prénom) puisqu'on les appelle *l'apprenti* ou *le stagiaire* quand on leur parle ou quand on parle d'eux. Ils ont alors l'impression d'être interchangeables, de n'avoir aucune spécificité, d'être objets au lieu d'être sujets. Michaël l'exprime bien lorsqu'il dit : « en tant qu'apprenti, t'as qu'à fermer ta gueule sinon t'es viré ». Julie aussi lorsqu'elle dit : « en tant qu'apprenti, c'est n'importe quoi... Ils se croyaient tout permis, je sais que je suis apprentie mais quand-même ». Le simple nom du statut porte en soi le germe d'une injustice.

Reconnaître un jeune en entreprise, c'est également lui porter attention : d'abord l'accueillir, puis tenter de l'intégrer à l'équipe : lui donner une vraie place au sein d'une structure qui sera pour lui un lieu de relation. Lorsque Baptiste reste seul à travailler pendant que l'employeur offre un café aux autres, on le prive de toute possibilité de communication, et par là d'appartenance au groupe. Il en est de même pour Ophélie qui est mise en isolement, sous le coup d'une interdiction d'établir le moindre contact.

C'est également être capable de voir les efforts du jeune, de l'encourager. Même s'il ne sait pas bien faire, il essaye souvent de faire du mieux qu'il peut. Ophélie dit que sa patronne n'est jamais contente d'elle : « ça n'allait jamais ce que je faisais », Oliver dit que son employeur « n'est là que pour lui gueuler dessus ». Julie se fait traiter de « bonne à rien » et de « bras cassé », on lui dit qu'elle « mérite des gifles ». Et dans leur cas, les remarques négatives ne semblent pas avoir de pendant positif. Il semble qu'il y ait plus de facilité chez leurs employeurs à faire des reproches qu'à

remarquer ce qui va bien, ce qui finit par avoir un effet totalement négatif : le jeune perd tout désir et tout plaisir. N'étant jamais encouragé, il se décourage ; n'étant pas reconnu, il ne souhaite plus connaître.

1.2.2.2 L'injustice

On le voit ici, le manque de reconnaissance est très proche de l'injustice. Ils peuvent même parfois se confondre. Les jeunes sont en général prêts à accepter les remarques si elles sont justifiées. Ce qui est plus dur à supporter, c'est l'arbitraire (Oliver, Baptiste), la malhonnêteté (Ophélie), l'impossibilité de pouvoir se justifier (Michaël, Julie), le fait d'être le bouc émissaire (Ophélie, Julie), d'être jugé sans procès (Michaël), de subir des reproches et des accusations non mérités (tous sauf Charlène et David). Les jeunes vont également être très sensibles à la façon dont les choses leur sont dites (tous), surtout dans des environnements où la violence verbale est de mise : la rudesse du ton, celle du vocabulaire sont souvent interprétées comme un manque de respect. Tout cela participe à alimenter le sentiment d'injustice.

Le sentiment d'injustice, comme le manque de reconnaissance, touche à l'identité de la personne. Il met en cause son intégrité ; subir une injustice, c'est encore une fois être relégué à une dimension d'objet : on est assigné, désigné, dépossédé de ses actions, de ses intentions et de sa parole. L'injustice renvoie à un sentiment de totale impuissance. La blessure qu'elle provoque va être d'autant plus importante que les jeunes qui arrivent en entreprise ont souvent une image d'eux-mêmes assez dégradée par les difficultés scolaires, familiales ou sociales qu'ils ont déjà subies.

1.2.2.3 Les mauvais traitements

Encore une fois, la frontière est floue entre manque de reconnaissance, injustice et mauvais traitement : les mauvais traitements sont peut-être l'application concrète, la traduction en actes du manque de reconnaissance et de l'injustice. Ils peuvent revêtir la forme de brimades, d'humiliations, de violences verbales ou physiques. En établir une classification ou une graduation semble difficile, la résonance qu'ils ont, le degré de souffrance qu'ils occasionnent étant spécifique à chaque individu : directement en lien avec sa propre histoire. Ce qui est donc important, c'est ce qu'en exprime le jeune, ce qu'il en ressent et à quel moment il va considérer que ce qu'il vit en entreprise est de l'ordre du mauvais traitement.

➤ **« Le sale boulot »**

Il est apparemment assez fréquent que le jeune en entreprise ait la sensation qu'on lui fait faire « le sale boulot », c'est-à-dire les tâches les plus désagréables, les moins valorisantes, celles, en bref, que personne n'a envie de faire. Elles consistent essentiellement à réaliser les travaux de nettoyage et de rangement. Les jeunes dans l'ensemble acceptent le fait d'avoir des tâches de cet ordre à accomplir. Par contre, ils ont du mal à en accepter les abus. C'est le cas lorsqu'ils ont le sentiment de ne faire « que ça » : la patronne d'Ophélie l'a bien compris quand, dans les armes qu'elle utilise pour la « pousser à bout », elle ne la laisse plus exercer son métier et ne l'autorise plus à faire que du ménage. Elle veut par cela la dévaloriser et l'humilier. Car le poids symbolique des tâches ménagères est ancien et puissant, l'imaginaire développé autour de personnages comme Cosette ou Cendrillon étant encore très vivant dans notre mythologie moderne. L'exécution des « corvées » doit donc être compensée par l'accès à des travaux qui vont intéresser le jeune, lui donner l'impression qu'il apprend un métier. Si le jeune est satisfait dans son désir d'apprendre, le problème des tâches ingrates n'est même pas évoqué, car il n'est pas un problème : il est une des composantes du métier.

C'est également le cas lorsque les tâches « ingrates » que le jeune doit exécuter dépassent le cadre de ses activités professionnelles. Lorsque Julie dit : « je faisais pas un CAP de femme de ménage, quand-même », c'est parce que, non seulement, en tant qu'apprentie fille elle fait systématiquement les corvées (ce qui n'est pas demandé à l'apprenti garçon et relève ainsi d'une pratique discriminatoire), mais on lui fait nettoyer la voiture du patron, l'escalier de l'immeuble, des travaux qui n'entrent pas dans le cadre de son apprentissage. Le cas est un peu similaire pour Michaël qui refuse de ranger les résidus de fête, car il estime que ce n'est pas à lui de le faire, que cela ne fait pas partie de son travail.

➤ **La violence**

Quels qu'en soit sa forme et son degré, la violence semble très présente dans le monde professionnel ; elle est une part constitutive importante des phénomènes de rupture. Tous les jeunes interrogés, à l'exception de Charlène, ont été confrontés à des phénomènes de violence au sein de leur entreprise. La violence est multiforme. Elle peut être verbale: tous se plaignent d'« engueulades », certains d'insultes

(Julie), ils sont souvent choqués par le ton sur lequel on leur parle, la façon qu'on a de s'adresser à eux. Elle peut être psychologique : ce sont les brimades (Julie, Baptiste), les humiliations (Julie, Ophélie, Baptiste), le harcèlement (Ophélie, Baptiste, Julie). Elle est parfois physique (Julie, Michaël).

La violence est de l'ordre de la domination, et non pas de l'éducation ni de la collaboration. Ses ressorts sont la peur, l'abus de pouvoir, le rapport de force. Elle est un moyen de faire pression sur l'autre pour le paralyser : la violence fait taire, ou fait partir, ce qui est une autre façon de se taire. Elle est, comme le dit Paul Ricœur, *la destruction par quelqu'un d'autre de la capacité d'agir d'un sujet*.

1.2.2.4 Apprendre ou ne pas apprendre, that is the question...

Tous les jeunes que nous avons vus ont un point commun : ils sont en entreprise pour apprendre. Dans la plupart des cas, lorsqu'on leur demande ce qui n'allait pas dans l'entreprise qu'ils ont quittée, ils répondent : « j'apprenais rien, ou j'apprenais seul(e) ou j'apprenais mal ». Mais lorsque l'on pousse un peu le questionnement, on s'aperçoit que, pour eux, le fait de « bien apprendre » est totalement corrélé, voire subordonné au fait de « bien s'entendre ». C'est en fait la qualité de la relation établie avec le tuteur qui va conditionner la capacité du jeune à s'investir dans ce qu'il fait.

L'espace pédagogique doit être un espace collaboratif. Ophélie l'exprime clairement lorsqu'elle dit : « je pense que, déjà, faut s'entendre avec les gens avec qui on travaille, et puis, si l'employeur apprend bien, explique bien, prend son temps ça peut que se passer bien... Si on arrive bien à parler... Faut pas qu'ce soit copine, quoi... Faut qu'il y ait un respect, l'un et l'autre, et c'est pas toujours le cas ».

Tout est dit de la relation pédagogique dans ces quelques phrases. Lorsque l'on examine l'expression : bien s'entendre, on peut noter que le mot entendre signifie aussi comprendre : prendre (quelque chose) ensemble, mais aussi se prendre l'un l'autre, se comprendre. L'expression bien s'entendre, sous son apparente banalité, porte en elle une énorme charge affective puisqu'elle renvoie à la relation de réciprocité faite d'acceptation mutuelle, de don et de contre-don ; c'est le tuteur seul qui peut induire cette relation, en instaurer la dynamique : « en donner le rythme », comme le dit si joliment Oliver. Il ne peut se contenter d'attendre, d'exiger : il doit donner pour recevoir.

Ophélie nous explique en quoi consiste ce don : « prendre son temps, bien expliquer, respecter »; Baptiste ajoutera « montrer » et « être gentil », David « former », Oliver « faire confiance ». Tous ces mots ne parlent en fait que d'attention portée, de reconnaissance, d'accompagnement. Et lorsque cette relation est établie, « ça peut que se passer bien », le jeune est en mesure d'avancer avec l'employeur; même s'il semble s'en éloigner (comme David), ce n'est qu'un détour: l'essentiel est acquis.

Mais la réciprocité n'est pas la parité : « faut pas qu'ce soit copine, faut qu'y ait un respect, l'un et l'autre ». Le jeune, en général, accepte *à priori* l'existence d'une distance entre le tuteur et lui : il le reconnaît dans son rôle, dans son autorité, ne le conteste pas comme il peut le faire pour les enseignants de collège, car le tuteur est là pour transmettre des savoir-faire concrets, et non plus des savoirs qui sont de l'ordre de l'abstraction, qui souvent ne font pas sens pour le jeune et le renvoient à sa difficulté scolaire. Son savoir est tangible, d'autant plus s'il exerce dans un domaine qui intéresse le jeune. Les attentes du jeune par rapport au tuteur sont donc très fortes. Si celui-ci n'y répond pas, s'il ne joue pas correctement son rôle, le jeune est alors très critique : « il est pas sérieux, je sais pas s'il est vraiment chef, il m'a jamais formé », « il apprend mal », « il montre rien », « il a pas le temps », « elle est pas mature », « c'est nul, c'est n'importe quoi ». Le constat de l'incompétence du tuteur, qu'elle soit d'ordre relationnel, pédagogique ou même professionnel leur est insupportable.

Le dernier thème introduit par Ophélie est celui de la communication. Le fait qu' « on (n') arrive (pas) à bien parler » est très important dans les phénomènes de rupture. Il est d'ailleurs intéressant de constater que les deux employeurs *harceleurs* (celui de Baptiste et celle de Ophélie) l'ont instinctivement compris puisque, dans les armes qu'ils utilisent pour les « pousser à bout », ils les privent tous deux de toute possibilité de communiquer. Par contre l'employeur *compréhensif* (celui de David), lui donne la parole, le questionne et c'est David qui refuse de parler. La difficulté ou le refus de communiquer peuvent donc venir des deux côtés. Le jeune, en général, a du mal à dire : il n'ose pas, il rumine, il accumule, et lorsqu'il dit, c'est en général sous la forme d'une explosion brutale qui vient signer la rupture. Souvent l'employeur n'y comprend rien : il n'a pas vu venir, mais était-il à l'écoute ? Julie, avant de partir, essaye plusieurs fois de se faire entendre par son employeur qui

reste sourd et la renvoie à sa solitude : « tu règles tes affaires toute seule ». Il refuse totalement de lui venir en aide, d'assumer son rôle de régulateur. De ce fait, Julie perd totalement confiance dans les autres instances de régulation (CFA, médiation) : « j'ai lâché l'affaire, si tout le monde dit que c'est à cause de moi », et par extension dans les adultes : « j'm'en fous, maintenant j'écoute plus personne ».

Le manque de communication vient également souvent de l'employeur. Pour Baptiste par exemple, le fait que l'employeur ne lui adresse pas la parole, ne réponde pas à son bonjour, est une souffrance bien supérieure à celle d'accomplir des tâches répétitives. Le manque de communication ne passe pas que par l'absence de parole : il réside aussi dans l'absence de regard, d'écoute, d'attention, de temps, qui sont en fait les marques de l'absence de considération et de reconnaissance dont nous parlions précédemment.

1.2.2.5 La crise personnelle

Le dernier aspect de ces états de crise qui amènent à la rupture, réside dans la crise personnelle que traversent certains jeunes au moment où ils commencent à travailler en entreprise.

Cette crise peut être liée à des difficultés sociales. C'est le cas d'Oliver : il semble presque impossible qu'il puisse *tenir* en entreprise alors qu'il n'a aucun repère stable à l'extérieur : famille, logement, argent, amis, tout son environnement social est complètement déstructuré. Il semble même étonnant qu'il soit arrivé à faire une année de préapprentissage et pratiquement deux ans d'apprentissage dans de telles conditions.

Elle peut également être liée à une crise plus existentielle. C'est le cas de David qui, déçu par son échec au CAP, traverse une période de doute durant laquelle il a envie parfois de tout arrêter, parfois de « voir autre chose », et fait feu du premier bois pour échapper à ce qui l'emprisonne, tout en sachant que les raisons qu'il invoque pour justifier son départ ne sont que de mauvais prétextes.

Elle peut enfin être liée à une crise identitaire inhérente à la profonde période de mutations que traverse l'adolescent: il va alors tester des limites dans sa façon de se comporter avec les adultes (Michaël), refuser d'avancer vers l'âge adulte (Charlène),

affirmer son indépendance (David), s'identifier à un personnage romanesque (Julie), ou encore exprimer sa souffrance à travers des manifestations somatiques (Ophélie).

1.2.3 La rupture comme résolution de la crise

Nous avons choisi d'interroger ces jeunes parce que leur passage en entreprise s'est soldé par une rupture. Dans six cas sur les sept étudiés, c'est le jeune qui est parti. Sur les sept contrats, cinq ont été rompus brutalement à la suite d'une dispute avec l'employeur ; deux ont été rompus de façon réfléchie (Charlène et Ophélie), la rupture dans un de ces deux cas ayant même été anticipée, la jeune ayant trouvé un nouvel employeur avant de partir.

1.2.3.1 Le « coup de gueule et le coup de tête »

Dans le cas de Baptiste, David, Oliver et Julie, la rupture est la conséquence immédiate d'une dispute. Le scénario semble construit à l'identique : le patron pousse « un coup de gueule », le jeune lui répond par un départ « coup de tête ». Comme nous l'avons vu, les difficultés que le jeune rencontre dans son entreprise et/ou dans sa vie personnelle génèrent un état de crise. C'est une période de tension durant laquelle s'installe une urgence : celle d'une décision, d'une résolution. Dans les cas que nous évoquons là, le « coup de gueule » va en être le déclencheur parce qu'il est un acte de violence qui va venir exacerber les tensions déjà existantes. Les circonstances de la rupture ne relèvent pas là d'une décision préméditée ; partir marque le moment exact où le jeune ne peut plus faire face : Julie ne peut plus affronter la peur, Baptiste l'injustice, Oliver l'arbitraire, David son mal-être. Souvent, leur départ prend la forme d'une fuite : ils s'en vont sans prévenir et refusent ensuite totalement le face à face ou la discussion. Dans un cas comme celui de Julie, le poids émotionnel de ce qu'elle a vécu est si important qu'elle ne veut même plus passer dans la rue où elle travaillait par peur d'y croiser son ancien employeur.

1.2.3.2 La rupture programmée

Le cas d'Ophélie est un bel exemple de rupture programmée, assumée. Elle est le contraire du « coup de tête » dont nous venons de parler. Ophélie gère sa rupture,

l'anticipe, la calcule. Elle est la seule qui fasse appel aux ressources extérieures dont elle peut disposer: médiateur, avocat, parents, elle s'appuie sur tous les acteurs qu'elle peut mobiliser. De la même façon qu'elle ne s'est pas laissé détourner de son métier, elle ne se laisse pas entraîner dans le jeu de sa patronne pour la faire démissionner. C'est une véritable résistante : malgré la difficulté de sa situation, elle tient jusqu'à ce qu'elle ait trouvé un autre employeur et ne s'en va donc que lorsqu'elle a assuré la suite de son parcours.

Charlène ne s'en va pas non plus de façon impulsive. Elle n'aime pas ce qu'elle fait, elle va travailler « à contre cœur », surtout pour faire plaisir à ses parents. Par contre, son intégration dans l'entreprise est bonne, elle se sent respectée. Sa seule difficulté réside donc dans son manque d'intérêt pour son travail. Cela lui permet de partir sans drame. Il est cependant à noter que, là aussi, l'attention à son égard a dû manquer puisque l'annonce de son départ semble être une véritable surprise pour son employeur : « mon patron, il a pas compris ». Contrairement à Ophélie, elle arrête sans avoir aucun autre projet.

1.2.3.3 Maintenir le cap ou tout jeter par-dessus bord : La capacité à se projeter

Parmi les jeunes que nous avons rencontrés certains, après la rupture, ont continué dans la même voie en changeant d'employeur, d'autres ont changé d'orientation. Baptiste, David, Julie et Ophélie ont poursuivi leur apprentissage dans le même secteur.

Charlène et Michaël n'ont pas continué.

Oliver s'est engagé dans un autre apprentissage qu'il compte mener à terme

On peut constater que la rupture ne génère pas forcément un changement d'orientation. Les jeunes qui ont continué dans la même voie semblent faire la différence entre l'entreprise et le métier : ils se sont séparés d'un employeur pour des raisons d'ordre relationnel mais ne remettent pas en question, malgré des périodes de doute, leur choix professionnel. Pour Ophélie et David, nous l'avons vu, ce choix était d'ordre vocationnel et ils s'y sont tenus. Pour Julie et Baptiste, ils ont découvert en entreprise que le métier leur plaisait. Dès qu'ils ont pu changer de cadre et être accompagnés dans une relation de tutorat sereine et constructive, ils se sont investis totalement dans leur travail. C'est également le cas d'Oliver qui a changé de voie mais semble avoir trouvé ce qui lui convient. Leur point commun à

tous les cinq, c'est également leur capacité à se projeter. Tous parlent d'avenir : certains ont planifié leur cursus d'études, les autres imaginent comment ils vont exercer leur métier: salarié, associé, patron, enseignante (Oliver pense même à sa retraite !) ils ouvrent des possibles auxquels ils croient. Et il semble que ce soit cela qui les fasse tenir : cette capacité à se projeter, à passer du stade d'acteur au stade d'auteur ; comme le dit Jean Pierre Boutinet, *le projet, c'est ce qui permet de redonner espoir contre tout espoir en proposant un nouveau réseau de significations.*

2 Ce qu'en disent les employeurs.

La deuxième étape de notre étude a été de rencontrer des employeurs. Nous avons réalisé six entretiens, correspondant chacun à un des principaux secteurs d'activité professionnelle : le bâtiment, la vente, les services, l'industrie, le transport-logistique et l'hôtellerie-restauration. Les employeurs qui ont accepté de nous consacrer du temps sont tous des personnes fortement concernées par les problématiques de la formation et de l'insertion des jeunes. Tuteurs dans leur propre entreprise (ou dans celle où ils travaillent), maîtres d'apprentissage, ils s'investissent énormément auprès de ceux qu'ils accueillent ; certains d'entre eux participent à des actions de parrainage en partenariat avec les Missions Locales. Nous sommes donc avec eux bien loin des pratiques indécrites auxquelles ont pu être confrontés certains des jeunes que nous avons rencontrés. Le discours, de ce fait, s'en trouve enrichi car, loin de se limiter aux attendus : « le jeune ne faisait rien, il n'était pas motivé, il n'était jamais à l'heure », les entretiens ouvrent des pistes de réflexion en dessinant les grands traits de ce que pourraient être « les bonnes pratiques » en entreprise.

2.1 Les situations-problèmes : à la recherche des causes récurrentes

2.1.1 Le jeune en entreprise : une situation-problème en soi

Prendre un jeune en formation en entreprise ne relève jamais d'un acte anodin : idéalement, c'est faire le pari de la réussite. L'entreprise s'engage à accompagner ce jeune dans un parcours qui dépasse largement la simple transmission de savoirs pratiques et l'obtention d'un diplôme : elle l'accompagne dans un parcours éducatif. C'est du moins ainsi que les employeurs que nous avons rencontrés appréhendent leur mission: « si on le fait, il faut le faire à fond, ou bien on le fait pas. Y'a pas d'intermédiaire possible. C'est la première fois qu'on donne au jeune une vision réelle de l'entreprise : c'est à notre charge, c'est notre responsabilité de lui donner une vision concrète », « c'est à nous de les accompagner, de faire en sorte qu'ils réussissent, pas de les dégoûter ».

Le jeune arrivant en entreprise ne peut que perturber celle-ci. Les raisons en sont multiples : il n'est pas formé, il ne connaît pas encore le monde du travail, il a choisi d'apprendre un métier sans le connaître vraiment, en se fiant souvent à des représentations ; parfois il est là, comme nous l'avons vu, suite à une orientation par défaut ; il peut aussi sortir d'un cursus scolaire où il a été en souffrance et il va lui falloir du temps pour rompre avec des comportements bien ancrés mais totalement inadaptés à l'entreprise ; il peut également avoir des problèmes personnels, familiaux ou sociaux ; il n'a pas forcément une forte envie d'apprendre, etc. C'est donc à ce genre de problèmes que l'employeur va devoir faire face : « vous avez toutes sortes de jeunes, c'est rare de tomber sur la perle rare, on sait très bien qu'on va se heurter à des problèmes, on le sait très bien ».

D'un point de vue purement financier, l'entreprise est « toujours gagnante » lorsqu'elle fait travailler un jeune stagiaire ou apprenti, c'est ce que nous ont dit de façon unanime tous les employeurs lors des entretiens (c'est aussi ce qui explique certaines dérives qui consistent à utiliser les jeunes comme de la main d'œuvre bon marché sans se soucier de leur formation). Cependant, en contrepartie de cet avantage financier, l'employeur doit investir du temps et de l'énergie pour mener à bien sa mission de formation. C'est pourquoi beaucoup d'entreprises, essentiellement les petites entreprises artisanales, ne forment pas de jeunes : ils estiment que la prise de risque est trop importante (ils ont parfois été déçus par une expérience négative), les soucis occasionnés en cas de problèmes n'étant, pour eux, pas compensés par les avantages financiers : « y'a du manque, mais y'a une hésitation de l'artisan, de l'artisan qui travaille à trois, quatre ou cinq ouvriers. Moi, j'ai rencontré beaucoup de personnes qui m'ont dit : *un apprenti, on a peur des problèmes*. Alors ils sont réticents à prendre un apprenti ».

2.1.2 Jeune stagiaire/jeune apprenti : à cursus de formation différents, problématiques différentes

Les employeurs n'appréhendent pas du tout de la même façon un jeune stagiaire et un jeune apprenti, car les différences entre les deux cursus de professionnalisation génèrent des problématiques en entreprise totalement différentes.

2.1.2.1 Le statut

La première différence réside dans le statut du jeune. L'apprenti est un salarié de l'entreprise : il a signé un contrat de travail qui le fait dépendre juridiquement du code du travail, et il est sous la tutelle de son employeur qui est aussi l'interlocuteur du CFA dans lequel il est en formation.

Le jeune stagiaire, lui, a encore un statut scolaire. L'entreprise dans laquelle il effectue son stage n'est pas son employeur, mais elle est un lieu qui va accueillir le volet concret de sa formation professionnelle. La relation entre l'entreprise et le jeune ne peut donc pas être la même : dans un cas le jeune fait partie de l'entreprise, dans l'autre il ne fait qu'y passer.

2.1.2.2 Le temps passé en entreprise

La seconde différence, et elle semble primordiale, est le temps passé en milieu professionnel : dans le cadre de l'apprentissage, le jeune est en alternance. Il passe donc la majeure partie de son temps en entreprise. Elle est pour lui un lieu de formation aussi important que le CFA. Les deux structures travaillent en complémentarité et l'apprenti va développer en entreprise, par immersion, des savoirs « d'action » que le CFA viendra étayer et compléter par des savoirs théoriques.

Le jeune stagiaire passe, à diplôme égal, très peu de temps en entreprise (3 à 18 semaines selon les diplômes préparés). L'essentiel de sa formation s'effectue donc en établissement scolaire, les quelques semaines qu'il passe en entreprise relevant d'avantage de l'observation et de l'application que de la véritable acquisition de compétences. Ceci explique que la majorité des employeurs privilégient de plus en plus la voie de l'alternance, car ils estiment qu'ils ont avec l'apprentissage le temps de vraiment former le jeune, ce qui n'est pas le cas avec de jeunes stagiaires.

2.1.2.3 L'engagement mutuel

D'après les employeurs, très peu de stages se soldent par une rupture, contrairement aux contrats d'apprentissage. Dans la quasi-totalité des cas, les jeunes et les entreprises vont jusqu'au bout de la période de stage pour la simple raison qu'elle est de courte durée (du moins pour les publics que nous étudions) : « il n'y a pas de lassitude, ils passent d'un poste à l'autre, on n'attend pas de retour d'eux : on donne, ils consomment si je peux dire. Certains s'intéressent plus que d'autres, posent plus

de questions, mais ils sont plutôt là en consommateurs, donc ça va très bien ». La sanction de l'entreprise, en cas de non satisfaction, se limitera au fait de ne pas reprendre le jeune pour un autre stage. Ainsi que nous le dit un employeur de l'industrie : « au niveau stagiaires, on n'est lié que par un stage de quatre semaines. On peut essayer : si ça marche, tant mieux, si ça marche pas, au bout des quatre semaines on leur dit : *ben c'est fini, on vous reprend pas pour le deuxième stage*. Ca c'est l'avantage par rapport à l'apprentissage... [Dans l'apprentissage], y'a la notion d'engagement parce que, même si ça ne va pas, c'est deux ans ».

2.1.2.4 La rémunération

Cette notion d'engagement est largement liée à une autre notion : celle de rémunération. L'entreprise va sélectionner beaucoup plus précautionneusement un jeune qui fait une demande d'apprentissage qu'un jeune qui veut faire un stage : « c'est un peu dommage de parler comme ça, mais on peut se mouiller avec des stagiaires parce qu'il y a pas la rémunération derrière. Ca c'est l'avantage par rapport à l'apprentissage : même si quand-même l'entreprise s'y retrouve, parce qu'elle s'y retrouve forcément, tous les mois y'a quand-même un salaire, y'a la notion d'engagement, parce que même si ça ne va pas, c'est deux ans. Donc, hormis la démission, après, c'est un licenciement, au même titre que n'importe quel salarié. C'est compliqué ».

2.1.2.5 Le rythme

La dernière différence est le rythme de travail: l'apprenti passe du statut scolaire au statut de salarié. Il va donc brutalement devoir adopter un rythme d'adulte : plus de vacances scolaires, horaires parfois pénibles, tâches physiques parfois difficiles. Cette problématique est très présente dans les difficultés qu'a le jeune apprenti à s'adapter au monde du travail. Le stagiaire, lui, par contre, conserve un rythme scolaire.

2.1.3 Les problèmes de comportement

Si, comme nous venons de le voir, la voie de l'apprentissage génère plus de ruptures en entreprise que la formation initiale, les deux cursus se rejoignent en ce qui concerne les autres problématiques récurrentes. Ainsi, pour les employeurs que nous

avons rencontrés, les ruptures sont souvent dues aux problèmes de comportement que peuvent avoir les jeunes en entreprise.

2.1.3.1 L'âge du jeune et le respect du cadre

L'une des plus grosses difficultés du jeune arrivant dans l'univers professionnel semble être le respect du cadre de travail fixé par l'entreprise. Les problèmes les plus souvent cités sont : le manque de ponctualité, les absences injustifiées (ou avec de mauvaises excuses), les abus (pauses « à rallonges »), le manque de souplesse par rapport aux contraintes de certains métiers (horaires irréguliers, nécessité d'accepter la polyvalence), le refus de respecter les consignes de sécurité (port du casque, chaussures de sécurité) etc.

Pour l'ensemble des employeurs que nous avons rencontrés, ces problèmes sont souvent en relation directe avec l'âge du jeune. Contrairement aux idées reçues, ce ne sont pas les très jeunes qui causent le plus de soucis, mais ceux appartenant à la tranche d'âge des 17-18 ans : « c'est la tranche d'âge la plus difficile, celle où les jeunes s'affirment et commencent à comprendre qui ils sont et ce qu'ils ont envie de faire. Avant, c'est les parents qui décident, après c'est eux, et nous, on est juste entre les deux ! » ; « en alternance, on a souvent des personnes qui sont issues de troisième. Ils ont quinze ans, ils ont été soumis à des règles, donc c'est malléable à cet âge là, c'est facile de leur inculquer un savoir, et surtout des règles et de les leur faire respecter. Même si c'est des fortes têtes, ils ont été fortes têtes dans leur collège, et là tout d'un coup ils se retrouvent dans un CFA. C'est quand-même pas la même chose... (Avec eux) on y arrive pratiquement à 100%.... Si ça leur plait pas généralement ils s'arrêtent... Les personnes qui arrivent chez nous à 17,18 ans, c'est plus difficile... Ils ont déjà eu un parcours en Lycée Professionnel, ils se sentent déjà forts... On a du mal à les raisonner » ; « les gamins à quatorze ans, ils sont beaucoup plus malléables qu'à 16 ou 17, ils s'adaptent plus je trouve. A 16,17, ils commencent à avoir un petit peu leur autonomie, leur indépendance, ils s'affirment plus ».

Cette difficulté à respecter le cadre est une cause importante de rupture d'apprentissage ou de stage. En général, l'entreprise se sépare assez rapidement des jeunes récalcitrants. Il semble cependant que cette problématique pourrait, dans la majeure partie des cas, se solutionner avec un peu de temps, de patience, de pédagogie et une bonne communication ; car tous ces problèmes ne viennent en

somme, que d'une même difficulté, plus ou moins importante selon les jeunes : la capacité à s'adapter. Certains employeurs l'ont compris et travaillent avec le jeune dans cette dynamique positive : « par moments, vous pétez un peu les plombs, vous en avez ras le bol...Ca vous fout un petit peu en colère mais bon, c'est un apprenti, il a 17 ans, mais c'est un bon gamin, et bon voilà, il a pas trop compris le respect, il a pas trop compris, mais ça va venir...Se séparer d'un gamin comme ça, ce serait pour moi une grave erreur, parce que je pense que lui, il comprendrait pas, ça le frustrerait, parce que quand il donne, il donne, il donne à 100%. Est-ce que nous on est toujours à 100% ? Donc il a un petit peu droit à l'erreur aussi, un petit peu mais pas trop ! ». C'est justement cette notion de *pas trop* qui va faire la différence entre les employeurs : selon les entreprises, le seuil de tolérance n'est pas le même. La personnalité du tuteur, ses exigences, la considération qu'il porte au jeune (est-il de la main d'œuvre bon-marché ou un professionnel en devenir, un apprenant à qui l'on doit « laisser le temps de grandir »), sa posture tutorale (se positionne-t-il comme un employeur recherchant de la rentabilité ou est-il un formateur), tous ces facteurs vont influencer sur les conditions de la rupture en la concrétisant, en la différant ou en l'évitant.

2.1.3.2 Le respect des règles sociales

La difficulté à respecter le cadre fixé par l'entreprise n'est qu'un aspect d'une problématique beaucoup plus large qui concerne le rapport des jeunes au Social : rapport à la Loi, aux usages sociaux, aux règles de base du *vivre ensemble*. La transgression de ce cadre social, qui en marque souvent plutôt une méconnaissance, un défaut d'appropriation, qu'un véritable refus, est également une cause importante de rupture.

Commencer des actes délictueux tels que le vol ou la violence en entreprise sont la forme la plus grave de ces transgressions. Les employeurs que nous avons rencontrés ont parfois été confrontés à ces problèmes: « j'en ai un qui m'a volé, il était en stage, j'en ai jamais parlé à l'école parce que je lui ai bien expliqué que je voulais pas ruiner sa vie ; aujourd'hui il est en prison à Paris pour trafic de drogue », « il a fouillé le sac de ma fille et il a volé son iPod et son appareil photo numérique. En plus, en cuisine, il était arrogant, il était violent, donc ça s'est mal fini avec le chef, ça s'est fini en bataille : 15 jours avant son CAP il a délogé. Mais par contre je lui ai pas fait

de rupture de contrat : je l'ai laissé passer son CAP et je lui ai fait sa rupture de contrat que le jour où il passait son examen, qu'il a eu » ; « on a eu des soucis de rupture avec un jeune ; il était assez agressif, il s'entendait pas avec l'autre salarié, ils arrivaient à se taper dessus ; il nous faisait des bêtises énormes : il avait envoyé une pierre dans le pare-brise d'un client...des soucis de comportement ... et comme il avait une mauvaise coordination avec l'autre salarié, ça créait des tensions et il explosait ». Face à cette difficulté, certains employeurs laissent au jeune une seconde chance, d'autres pas ; en général les entreprises finissent par se séparer du jeune car elles ne peuvent pas le gérer.

Les employeurs évoquent d'autres problématiques, beaucoup moins graves que la précédente puisque plus facilement « éducatibles » : celle de la méconnaissance des règles élémentaires du « savoir-vivre » : « elle est arrivée, elle savait pas dire bonjour. Je lui ai dit : *tu sais pas qu'on dit bonjour quand on arrive ?* Vous lui parlez, elle jouait avec ses doigts ou elle regardait ses chaussures ou elle regardait autre part. Maintenant, elle sait dire bonjour » ; celle du respect d'autrui : « il avait un comportement qui pouvait pas s'adapter avec l'équipe... y'a aussi le comportement avec les gens, parce qu'on dit une entreprise, mais c'est plusieurs entreprises qui travaillent sur le même chantier...donc, faut savoir s'adapter avec les autres, pas perturber non plus...respecter une personne qui a de l'âge, ou qui a un handicap...ne pas essayer de la narguer...il faut avoir quelque chose de moral dans le fonctionnement, dans sa tête » ; celle du rapport à sa propre image : « faut avoir une présentation, un look si on peut dire ; éviter de venir avec des vêtements tous déchirés ou sales, du début jusqu'à la fin de la semaine, éviter aussi, comme on le voit maintenant, de venir avec des gros trucs dans les lèvres et qui sont enflés tout autour, c'est enflammé. Vis-à-vis des clients, c'est pas bien ça ». Le soin apporté à sa personne (l'hygiène, la tenue vestimentaire), la conscience que son aspect physique, sa *présentation*, renvoie à une *re-présentation* (on représente une entreprise, un corps de métier, une idée du service) sont autant des points sur lesquels l'employeur se doit d'avoir des exigences mais qui sont loin d'être acquis pour tous les jeunes.

Là aussi, selon les entreprises et les tuteurs, selon les valeurs qui sont les leurs, le seuil de tolérance vis-à-vis des manques du jeune sera différent. Certains employeurs vont prendre en compte l'histoire personnelle de l'apprenti ou du stagiaire, les difficultés qu'il a pu rencontrer et vont alors s'engager à parfaire une éducation

inadaptée au contexte professionnel. D'autres jugeront ces comportements inacceptables et se sépareront rapidement du jeune.

2.1.4 Gagner sa vie pour gagner son indépendance

Certains jeunes rompent leur contrat dès qu'ils sont majeurs, car ils ont besoin d'indépendance : « on ne peut pas avoir son indépendance avec les salaires touchés en alternance ; c'est la continuité de la vie scolaire, et là ça frotte ». Le problème est très courant chez les jeunes qui veulent passer un Bac Pro. Leurs copains qui ont arrêté après le CAP ou le BEP trouvent un emploi assez rapidement. Ils ont un salaire, sont indépendants : ils s'en sortent mieux à court terme. Les jeunes en alternance, eux, sont obligés de rester chez leurs parents. C'est pourquoi ils rompent souvent brutalement leur contrat : « il a décidé de tirer un trait, de ne pas aller jusqu'au bout, ce qui est très dommageable, pour lui et pour nous. On a essayé de le dissuader ». Le jeune dont nous parlons là a rompu son contrat le jour même de ses dix-huit ans pour s'engager dans l'armée. Ces décisions de rupture au moment de la majorité sont assez fréquentes, cette période marquant symboliquement l'entrée dans l'âge adulte : la rupture marque alors à la fois une émancipation et un passage.

Une autre cause de rupture récurrente est le « débauchage » de jeunes en formation par d'autres employeurs. Cette problématique existe essentiellement dans les secteurs en tension : restauration, transport-logistique, ou demandant une technicité particulière: certains métiers de l'industrie ou du bâtiment.

Dans la restauration, pour répondre à la demande de personnel pendant les saisons, certains employeurs repèrent les apprentis chez leurs collègues et leur proposent d'effectuer chez eux une saison bien payée, incluant souvent l'hébergement. Il est rare que le jeune, ayant à choisir entre un salaire d'apprenti et celui d'un saisonnier, ait assez conscience de son intérêt à long terme pour refuser l'opportunité qui lui est proposée. Le gros problème est qu'il rompt pour cela son contrat d'apprentissage et arrête ainsi sa formation avant de passer son examen. Ces jeunes là se retrouvent donc après la saison sans travail et sans qualification.

Dans l'industrie, les entreprises se disputent les jeunes formés, même s'ils n'ont pas encore obtenu leur diplôme : les concurrents débauchent les jeunes en leur proposant des missions d'intérim très bien payées. Il est rare que les missions débouchent sur

une embauche : « on devait l'embaucher après (la fin de son apprentissage), et y'a une entreprise pas très loin de chez nous qui a ouvert les vannes de l'intérim. Il est parti...Le salaire... Et aujourd'hui il est au chômage. C'est un manque de maturité ».

Les employeurs que nous avons rencontrés mettent en avant le fait que ce « débauchage » des jeunes chez ses collègues relève d'une pratique malhonnête : « ça fait très mal, parce que quand vous formez quelqu'un : une jeune, elle était bonne, je la poussais à aller le plus loin possible...eh ben voilà, l'appât du gain...ce qu'ils ne comprennent pas, c'est qu'aujourd'hui ils gagnent tant, mais que demain, s'ils ont bien tout ce qu'il faut, ils pourront gagner nettement plus. Ca c'est dommage...de la part d'un collègue, ça se fait pas, et d'autre part c'est pas honnête par rapport aux enfants, et on peut pas élever les jeunes dans la malhonnêteté » ; « beaucoup d'entreprises amènent le jeune en déception. Ils font des promesses qu'ils ne tiennent pas... Faut pas décevoir les jeunes ». L'indélicatesse de certains employeurs est donc une réalité à laquelle sont confrontés les jeunes, comme nous l'avons vu précédemment, mais aussi les autres employeurs, ceux qui investissent du temps et de l'énergie dans la formation de leurs jeunes : « on investit beaucoup de temps quand on prend un jeune en entreprise, on y croit...Si on veut le faire intelligemment, c'est un effort important ».

2.1.5 Le manque de motivation

« La motivation d'un jeune ? C'est facile à dire, pas facile à jauger ».

S'il est vrai que le manque de motivation du jeune est mis en avant par les employeurs comme une importante cause de rupture, ce concept un peu « fourre-tout » ne veut pas dire grand-chose, ou plutôt ne recouvre pas la même chose pour les différents employeurs. Encore une fois, chacun y applique ses propres représentations et ses propres valeurs, se réfère à sa propre histoire pour fixer son propre seuil de tolérance. Les critères permettant aux employeurs d'évaluer la motivation du jeune sont donc totalement subjectifs: « comment il est capable d'exprimer ce qu'il a envie de faire : même s'il ne sait pas, qu'il l'exprime en tant que tel » ; « qu'il ait envie : s'il a envie, la formation n'est plus un problème » ; « mettre le jeune en situation : là il donne ce qu'il a à donner, même s'il a pas les

compétences, il va retrousser ses manches », « poser des questions », « être curieux », « s'intéresser », ou au contraire « rester les bras croisés », « faire le strict minimum », « abuser des pauses », « venir le matin, dire *j'm'assois là* et regarder les autres travailler ». Les exemples sont encore nombreux ; tous reprennent les mêmes thèmes : à manque de motivation sont associés manque de désir, manque d'intérêt, manque de curiosité, manque d'assiduité, manque d'initiative, manque d'autonomie. Nous sommes là devant le constat d'un « manque » pluridimensionnel et protéiforme sous-tendu par une énorme frustration de l'employeur face à ce phénomène sur lequel il n'a pas prise et qui vient contrarier ses propres attentes. Il manque un ressort, un déclencheur pour que quelque chose puisse « advenir ». Au-delà de ce constat, il paraît donc intéressant de rechercher les raisons de ce « manque ».

2.1.5.1 L'orientation

Les employeurs évoquent tout d'abord le problème de l'orientation, et tout particulièrement de l'orientation par défaut. Ce problème se règle rapidement, du moins pour l'entreprise, puisqu'un jeune qui arrive dans un métier « par hasard » va vite voir si cela lui convient ou pas. En général, les jeunes qui se sont trompés d'orientation, surtout en apprentissage, vont arrêter rapidement leur cursus (ou changer d'employeur si leur difficulté est d'ordre relationnel): « c'est le jeune qui s'en va, parce qu'en fait il sent que ça le fera pas ». Le scénario sera similaire lorsque l'orientation est fondée sur des représentations qu'a le jeune du métier. Une fois en situation, il s'aperçoit que la réalité ne correspond pas à ses attentes et il s'en va.

Les employeurs n'ont pas du tout une vision dramatique de ces ruptures : « y'a pas de mal à dire *ça me convient pas du tout, c'est pas ce que j'imaginai, je préfère essayer autre chose* : alors essayons autre chose ! » Pour certains, ces expériences participent à la construction d'un projet véritable : « un jeune, quand il fait plusieurs essais dans des entreprises, c'est comme ça qu'il découvre ce qui lui plaît et ce qui lui plaît pas ». C'est pourquoi les employeurs semblent apprécier le pré apprentissage: « les jeunes ne veulent pas aller à l'école pour l'école et ils s'investissent dans ce qu'ils font (en entreprise) », « ils ont déjà appris des choses ». Ils apprécient également les parcours où plusieurs stages en entreprise vont précéder l'engagement dans un cursus.

2.1.5.2 La difficulté scolaire

Le manque d'investissement scolaire peut être un véritable handicap en entreprise. Nous reviendrons ultérieurement sur ce point, mais certaines entreprises ne gardent pas un jeune qui a de mauvais résultats scolaires, même si le jeune se comporte bien en milieu professionnel. La visée finale du cursus est l'obtention d'un diplôme. C'est également l'engagement de l'employeur par rapport au jeune et au centre de formation. Si, passé un certain délai, l'investissement scolaire (plus que les résultats) ne s'améliore pas, certains employeurs refusent de continuer à investir leur effort de formation auprès du jeune et s'en séparent.

2.1.5.3 Les difficultés personnelles

Les problèmes que les jeunes rencontrent dans leur environnement familial et social, les périodes de crise personnelle, les épisodes dépressifs traversés font partie des thèmes que les employeurs évoquent souvent et qui participent largement au manque de motivation en milieu professionnel. « Le stagiaire qui a une famille derrière, avec des parents qui le suivent et tout, on a rarement des problèmes...Il a un cadre familial, il a une maison où il est accueilli, où il vit normalement, il va à l'école, il s'épanouit dans une vie normale... On a des problèmes quand il y a des séparations de parents, quand le gamin il a été bafoué (???) à droite à gauche, qu'il sait plus trop où il en est ». Plusieurs cas concrets sont évoqués par les employeurs, des cas où ils ont tout fait pour établir une relation d'aide, essayé de compenser un cadre totalement défaillant : « il était bien ce gamin, mais on savait pas qui s'occupait de lui...Il avait pas de logement...Il est pas venu pendant une semaine...Il a dit : *je sais pas pourquoi je suis pas venu, je recommencerais pas...*Il est jamais revenu ». L'employeur a essayé de comprendre, de communiquer, puis a été obligé de licencier le jeune qui a fait une tentative de suicide quelques temps après. Un autre évoque la difficulté sociale dans laquelle se débattent certains jeunes : « s'ils sont comme ils sont, c'est parce que derrière y'a pas eu l'éducation correcte...des fois vous vous rendez compte qu'il y a de sacrés cas sociaux quand-même, des sacrés cas sociaux...Les mêmes ils peuvent pas être bien équilibrés, être bien dans leurs baskets, c'est impressionnant ». Ce genre de problématique semble de plus en plus fréquent. Les employeurs que nous avons rencontrés en tiennent compte, essayent de comprendre, de réduire un peu leurs exigences, d'assouplir le cadre

professionnel : « l'entreprise doit tenir compte des difficultés que va rencontrer le jeune ». Pourtant, malgré les efforts, la rupture est souvent inévitable, laissant l'employeur face à un sentiment de gâchis et d'impuissance au goût parfois amer : « quand on prend la décision d'arrêter, c'est que derrière on a fait tout ce qui était possible ».

2.2 Eviter la crise : à la recherche des « bonnes pratiques »

2.2.1 La relation de réciprocité: à entreprise gagnante, il faut que le jeune gagne aussi

Comme nous l'avons signalé précédemment, les employeurs auprès desquels nous avons réalisé cette étude sont tous fortement investis dans la formation des jeunes qu'ils accueillent en stage ou en apprentissage dans leur entreprise. Pour eux, la réussite de la formation est autant de leur responsabilité que de celle du jeune.

Tous, unanimement, affirment que l'entreprise est toujours gagnante lorsqu'elle emploie un de ces jeunes : faible coût de la main-d'œuvre pour les apprentis, gratuité pour les stagiaires, si l'entreprise prend le risque que le jeune lui crée quelques problèmes, elle a toujours plus à gagner qu'à perdre. Dans le cadre du contrat d'apprentissage, l'employeur dispose d'avantages financiers et de la période d'essai pour tester le jeune; dans le cadre des stages, l'entreprise n'est pas réellement engagée et la durée des périodes en milieu professionnel est très courte. De plus, un jeune qui ne se plaît pas en entreprise s'en va en général très vite de lui-même (certains jeunes ne restent parfois qu'une demi-journée en stage). Ces avantages ont été créés pour que les employeurs acceptent de prendre des jeunes dans leur entreprise. Cependant, comme nous l'avons déjà vu, cette facilité peut générer des effets pervers chez certains employeurs qui vont totalement occulter leur part du contrat : la formation du jeune, pour n'exiger de lui que de la rentabilité.

L'entreprise a donc elle aussi des devoirs vis-à-vis du jeune : si les employeurs sont preneurs des avantages financiers que celui-ci peut leur apporter, ils se doivent en retour d'assumer avec responsabilité et honnêteté leur rôle de tuteur :

2.2.2 Le rôle de l'entreprise ou les différents aspects de l'accompagnement en interne

Le jeune en entreprise n'est donc pas un salarié adulte, formé, à qui l'on peut demander une productivité immédiate. Il ne connaît ni le monde professionnel ni le métier qu'il est venu apprendre : « l'apprenti est là pour apprendre », « encore une fois, on est content d'avoir des apprentis, mais y'a un truc très important, c'est qu'on a un rôle de formateur ».

Le parcours du jeune en entreprise est donc un parcours de formation : « la personne qui arrive chez nous en apprentissage, c'est comme ça que je l'explique aux équipes, c'est du plus, c'est-à-dire qu'il ne fait absolument pas partie des effectifs ; on n'attend pas de production de sa part ; on attend plutôt un œil neuf, qu'il amène un peu de dynamisme dans l'équipe ».

La réussite de ce parcours va donc dépendre essentiellement de la qualité de l'accompagnement que l'entreprise aura su mettre en place autour du jeune :

2.2.2.1 Accueillir

Le premier stade de cet accompagnement est l'accueil. Il est un élément primordial de l'intégration du jeune dans le milieu professionnel qu'il découvre.

La première mission de l'entreprise est donc de se présenter au jeune : visite de la structure, description de son activité, présentation des différents postes, et bien sûr présentation aux collègues. Un des employeurs que nous avons vus consacre même à cet accueil un séminaire d'intégration d'une demi-journée.

Il semble ensuite important de définir de façon très explicite le cadre de travail fixé par l'entreprise (horaires, règles internes, organisation) ainsi que les attentes de celle-ci (en interne mais aussi au niveau des résultats scolaires) : « l'important, c'est de faire comprendre à la personne ce qu'on attend d'elle... (Sinon il va être difficile) de (lui) dire qu'on n'est pas content d'elle si on n'a pas pris la peine de lui dire ce qu'on attendait réellement ».

Il faut aussi définir clairement la place et le rôle du jeune au sein de l'équipe. L'attribution d'un tuteur est pour cela primordiale. Le tutorat est souvent à deux niveaux : l'employeur est tuteur officiel, mais la réalité de la mission va être assumée par un salarié. Il s'avère que désigner un tuteur de façon autoritaire, sans que cela relève de son choix, est une cause d'échec. Les employeurs en ont tous fait l'expérience : on ne forme pas un jeune si on n'en a pas envie. Les entreprises

attribuent donc de plus en plus le tutorat des jeunes qu'ils accueillent à des chefs d'équipe volontaires, après avoir examiné puis validé la demande de stage ou d'apprentissage de façon collégiale. Certaines d'entre elles mettent même en place des plans d'intégration de façon à structurer de façon cohérente le travail du jeune au sein de l'entreprise et de l'harmoniser avec les contenus de ses cours. Mais ceci n'est pas possible dans les toutes petites structures où le tutorat non choisi pose un réel problème : « l'apprenti est pris en charge par l'ouvrier qui a un peu de mal à lui donner du travail. Il faut le rappeler à l'ordre pour lui dire qu'il faut montrer. On n'apprend pas comme ça si on vous montre pas. Il a un peu de mal à montrer à quelqu'un. Il a pas envie. C'est vrai que c'est pas intéressant pour un gamin de rester comme ça à regarder. Et ça c'est un peu dommage, ça nous embête, mais nous on peut pas ».

2.2.2.2 Former

Comme nous l'avons vu précédemment, les jeunes supportent très mal le sentiment de « ne rien apprendre » dans leur entreprise. Accompagner le jeune, c'est donc aussi, pour l'employeur, s'investir dans sa formation. Former ne peut se limiter à une simple transmission de savoirs. C'est aussi être capable de générer du désir et du sens. Le jeune se mobilise si on suscite son intérêt et si on lui permet de s'approprier ce qu'il fait. Il incombe à l'entreprise d'en trouver la façon.

Le tuteur tout d'abord, nous l'avons vu, doit avoir envie de former, ce qui implique de passer du temps avec le jeune pour lui expliquer et pour lui montrer : « moi, quand ça va pas, eh bien je retrouse mes manches et je lui dis : *voilà, je te montre* », « faut pas qu'il ait peur de poser des questions, autant à ses collègues qu'à l'employeur, et faut être là pour répondre ». C'est par ce temps partagé que le jeune va apprendre à communiquer avec ses collègues et que va pouvoir s'installer une relation de confiance : « c'est comme ça qu'on peut avoir des opportunités de communiquer : la communication, ça compte ! ». La qualité de cette relation est un facteur primordial, nous l'avons vu, de la réussite du jeune en entreprise.

Il paraît également important de planifier le travail qui lui sera confié : le faire tourner sur différents postes pour qu'il puisse appréhender les différents aspects de son futur métier : « une personne qui connaît son métier en connaît le côté intéressant et le côté pénible », diversifier les tâches qui lui sont confiées pour « qu'il trouve toujours de

quoi s'intéresser » : « on choisit le travail, pour encourager le jeune... faut choisir ses postes de travail, tout en passant partout... Il faut faire attention au répétitif : *tiens, il est habitué à faire ça et il se débrouille bien*, alors il continue à faire ça parce qu'il est rentable ; faut pas toujours voir la rentabilité, faut aussi qu'il ait des postes pour se former, qu'il ait le temps d'imaginer ». Beaucoup d'échecs viennent du fait que les jeunes ne se voient confier que des tâches inintéressantes, répétitives ou subalternes.

Le jeune est en entreprise dans le but d'obtenir à terme un diplôme. L'entreprise doit donc travailler en cohérence avec les exigences scolaires : « l'entreprise et le centre de formation sont à égalité d'importance », « l'entreprise doit jouer la carte de l'école ». Le tuteur doit se tenir informé de ce que le jeune fait en cours, avoir « un regard parallèle pour coller au plus près avec l'école ». Il s'agit de faire le point à l'arrivée et au départ de chaque période scolaire, de s'intéresser aux notes, de permettre au jeune de trouver un soutien scolaire au sein de l'entreprise. Cette complémentarité entre les deux univers est incontournable pour les employeurs que nous avons rencontrés car ils ont tous pour priorité la réussite du cursus, parfois même de façon un peu extrême: « il vaut mieux qu'il y ait une démission plutôt qu'aller jusqu'au bout et ne pas avoir le diplôme ». Leur objectif est même, dans la majeure partie des cas, de former le jeune, de le « monter en compétences » afin qu'il puisse aller le plus loin possible dans ses études.

Malheureusement, tous les professionnels ne travaillent pas dans la même optique, c'est ce que nous avons vu lorsqu'a été abordé le problème du « débauchage » des jeunes avant la fin de leur formation. L'existence de ces pratiques résulte souvent d'un manque de considération de l'employeur à l'égard du jeune qu'il utilise de façon intéressée en méprisant son avenir. Mais elle peut aussi être due à un manque de considération de sa part à l'égard du diplôme lui-même, et plus largement du cursus institutionnel de professionnalisation.

2.2.2.3 Aider à se projeter

Comme nous l'a montré l'analyse des entretiens réalisés auprès des jeunes, la capacité à se projeter est un des leviers majeurs de la réussite du jeune. Les employeurs mettent eux aussi en avant cet aspect de leur mission : « prévoir à l'avance, voir les choses devant, ça c'est primordial...faut qu'il voie loin devant

lui...qu'il voie qu'il y a des tas de choses par la suite qu'il faudra continuer, qu'il y a des possibilités ».

C'est encore une fois l'entreprise qui, par la qualité de l'accompagnement mis en place, va impulser cette dynamique. Parallèlement à l'acquisition d'une vision concrète de son métier, il doit aussi en développer une vision globale. On doit pour cela lui permettre de comprendre la finalité de son travail, d'en mesurer l'utilité en reliant ce qu'il fait à l'activité de l'entreprise, en lui donnant des clés pour faire le lien entre travail individuel et œuvre collective : « on peut donner des heures pour visiter un autre chantier, quelque chose d'intéressant...l'amener sur un site un peu plus pointu, au point de vue travail, au point de vue organisation, qu'il puisse se le mettre dans la tête de façon à voir ce qui l'attend loin devant lui...il voit ce qui se passe, au point de vue pratique, technique... il faut donner des heures de temps pour qu'il puisse tirer les conclusions de ce qui se passe... ça c'est à l'employeur de faire la démarche ». Le jeune va ainsi assimiler les jeux et enjeux des rôles et des places, et imaginer ceux qu'il aura un jour le désir et la possibilité de tenir.

Un autre point important est de susciter chez le jeune l'envie de bouger : « un jeune, quand il est bien parti, faut qu'il change, qu'il voie l'évolution, d'une chose à l'autre, ce qui lui plait le mieux. Il faut pouvoir faire des comparaisons ». Bouger est un gage d'évolution, de gain d'expérience et de maturité. C'est aussi une arme efficace contre l'ennui et la sensation de routine. Tous les employeurs que nous avons rencontrés semblent partager cet avis. Il est cependant intéressant de noter que, selon les secteurs d'activité, la façon de penser cette mobilité ne sera pas la même : dans l'industrie ou le transport-logistique, les employeurs forment en général les jeunes pour pouvoir les embaucher ensuite (dans la mesure où la conjoncture le permet). La formation du jeune est en quelque sorte un investissement à amortir à moyen terme pour l'entreprise. Evoluer dans ses fonctions, dans ses responsabilités, dans son statut, « monter en compétences » pour pouvoir atteindre un niveau de diplôme maximum, la mobilité est pensée en interne, en termes d'évolution au sein de l'entreprise formatrice. Par contre, dans les métiers de l'artisanat, la mobilité va être pensée plutôt en externe : « un jeune qui a fini de faire un apprentissage chez un patron, s'il veut apprendre d'avantage, il faut qu'il change. Faut aller dans plusieurs entreprises pour arriver à être bien formé, bien savoir s'adapter ». Cette différence de conception nous renvoie à l'histoire même des métiers : les métiers de l'artisanat sont

directement issus de la tradition compagnonnique du Moyen-âge où les jeunes se formaient en accomplissant leur tour de France auprès de différents maîtres d'apprentissage ; la formation y était (et reste encore) un parcours initiatique dont l'aboutissement était la maîtrise de l'œuvre. Les métiers des autres secteurs ont plutôt leur origine au moment de la révolution industrielle du XIX^{ème} siècle, époque qui va voir la naissance des grandes entreprises tournées vers la production, et celle de l'ouvrier qui faisait souvent (du moins jusqu'à une période récente) toute sa carrière au sein de l'entreprise qui l'avait formé.

2.2.3 Le jeune au centre d'un dispositif d'accompagnement élargi : le trio éducatif

L'accompagnement du jeune au sein de l'entreprise est donc un élément-clef de la réussite de son parcours. Mais il n'est qu'un des pôles d'un accompagnement plus large baptisé par un de nos employeurs « le trio éducatif ».

Le jeune en formation est au centre d'une relation tripolaire dont les acteurs sont l'entreprise, l'établissement de formation et la famille. Cette relation agit à deux niveaux : elle pose le cadre et fait fonction de ressource pour le jeune.

Ce cadre est tout d'abord institutionnel. Il a une assise légale puisque le travail du jeune en entreprise s'effectue dans un cadre juridique strict (signature d'un contrat de travail ou d'une convention tripartite, respect du code du travail). De plus, le cursus de formation est chapeauté par une instance institutionnelle (Education Nationale, Ministère du travail, Ministère de l'Agriculture) qui valide les diplômes et les certifications. Le cadre est ensuite fonctionnel: chacun des trois acteurs a dans l'organisation un rôle et des missions définis. Il est enfin relationnel. Cet aspect, bien qu'informel, est majeur car il va déterminer la qualité de l'interaction entre les trois acteurs et influencer ainsi directement sur la réussite du jeune.

Nous avons évoqué précédemment les aspects qui semblaient essentiels aux employeurs rencontrés pour optimiser la relation entre l'établissement de formation et l'entreprise : communication, complémentarité, concertation, harmonisation en sont quelques exemples. Mais ce binôme est incomplet sans un troisième acteur essentiel : la famille. Les employeurs reconnaissent unanimement son importance : « le stagiaire qui a une famille derrière, avec des parents qui le suivent et tout, on a rarement des problèmes ». Tant l'entreprise que l'établissement de formation ont

besoin que les parents s'impliquent dans le parcours de leur enfant : « quand y'a un jeune qui va pas, l'entreprise s'en mêle, s'il est mineur, on convoque les parents, le CFA vient, on est trois et on discute, on met des actions en place. Si ça s'améliore pas on prend des décisions ». Les parents sont les principaux garants de la stabilité du cadre : ils sont le repère de référence. Il est très rare qu'un jeune « tienne » en formation si son environnement familial est déficient. : « y'a des gosses, ils ont pas très bien démarré dans la vie...c'est toujours la condition familiale, c'est toujours l'éducation : s'ils sont comme ils sont, c'est parce que derrière y'a pas eu l'éducation correcte ». La présence familiale peut aussi parfois être contre-productive : « y'a des apprentis qui viennent avec leurs parents et vous vous dites : *c'est bien, c'est très bien*, par contre quand y'a des problèmes, y'a personne. Ou y'a des commentaires qu'il faut surtout pas faire devant un apprenti, devant un enfant : *qu'est-ce qu'on va faire de lui ? On sait plus quoi faire*. Donc les parents sont importants dans le discours. Y'a pas besoin qu'on se voie tout le temps, mais, derrière, faut qu'ils soient présents, sur certains points faut qu'ils soient là. Et arrêter aussi de trop compter sur l'école. Donc c'est tout ça : quand on parle du trio, nous, c'est ça ». Malheureusement, la place réservée aux parents au sein de cet accompagnement éducatif semble rester souvent vacante : « y'en a beaucoup qui doivent se débrouiller tous seuls », « en fait, les familles s'investissent très rarement », et ni l'entreprise ni l'établissement de formation ne peuvent combler cette absence.

Par contre, lorsque chacun des acteurs de l'accompagnement tient sa place, celui-ci devient une ressource pour le jeune : il est au centre d'un dispositif « aidant » qu'il peut solliciter en cas de besoin.

3 Du côté des professionnels de l'orientation, de l'insertion et de la formation : pour lutter contre les ruptures, comment penser l'accompagnement

La troisième phase de notre travail s'est centrée sur la rencontre avec des professionnels œuvrant dans le champ de l'orientation, de l'insertion et de la formation des jeunes, et étant, par la nature même de leur fonction et de leurs missions, au cœur des problématiques de rupture en entreprise. Huit entretiens ont été réalisés : deux directrices de CFA (un inter professionnel et un agricole), un médiateur de CFA, deux conseillères du CAD (une pour les stages et la seconde pour l'apprentissage), une chargée d'entreprise en Lycée Professionnel, un conseiller en Mission Locale et un formateur de l'AFPA. Le choix des interlocuteurs s'est fondé sur deux critères : la diversité des structures où ces professionnels travaillent et la diversité de leur posture individuelle au sein de ces structures.

3.1 Les causes de rupture : ce que les professionnels en disent de plus

Afin d'éviter toute redondance, nous ne reviendrons pas ici sur les thèmes qui ont déjà émergé lors des entretiens réalisés avec les jeunes et avec les employeurs. Communication, relation, reconnaissance, motivation, âge, problèmes personnels, comportement, accueil, formation, tutorat, place du jeune dans l'entreprise, toutes ces thématiques apparaissent dans le discours des professionnels et y sont également identifiées comme des causes récurrentes de rupture.

Nous allons donc nous intéresser à ce que ces entretiens amènent de nouveau, tout d'abord en termes de thématiques puis en termes de prospectives.

3.1.1 Voie professionnelle et pratiques d'orientation

Le Haut Conseil de l'Education vient de publier une étude (2008) sur l'orientation scolaire. Ce travail questionne les pratiques et représentations qui fondent celle-ci en ces termes : *l'orientation scolaire est-elle une mécanique d'exclusion ?*

Cette question vient faire écho à un constat qui s'impose aux professionnels que nous avons rencontrés : « la première des causes de rupture vient du public des ados. Je

pense qu'il y a quand-même, il faut le dire, une orientation vers l'apprentissage qui continue à être une orientation des jeunes en difficulté, des jeunes en échec, des jeunes qui posent des problèmes de comportement et qui dérangent. Donc, à partir de là, ces jeunes, quand ils sont en entreprise, ils posent des problèmes aussi ».

3.1.1.1 La hiérarchisation des cursus

Dans un système très hiérarchisé, l'orientation est faite trop souvent d'exclusions successives (Haut Conseil de l'Education, 2008).

Il semble que les pratiques d'orientation soient fortement fondées sur des représentations opposant voie générale et voie professionnelle, l'enseignement général étant un *idéal d'études au sommet de la hiérarchie* destiné aux élèves ne posant pas de problèmes, l'enseignement professionnel étant réservé à ceux qui en sont rejetés (niveau scolaire insuffisant, difficultés d'apprentissage, problèmes de comportement, problématiques sociales) : *bien qu'on y trouve des élèves motivés, notamment par des traditions familiales ou régionales, l'image de l'enseignement professionnel est dégradée. Pour beaucoup d'élèves qui y sont orientés à l'issue du collège, cela revient à ne pas être jugé digne de la voie générale et cela équivaut à une sélection par l'échec* (Haut Conseil de l'Education, 2008). De ce fait, nombre de jeunes arrivent dans l'enseignement professionnel non par choix véritable mais parce qu'ils ne peuvent pas continuer leurs études en suivant un cursus général ou technologique.

Cette première « orientation par l'échec » peut continuer à s'aggraver au sein même de l'enseignement professionnel : un jeune ayant choisi la voie de l'apprentissage doit, pour pouvoir y accéder, avoir impérativement trouvé un patron, ce qui peut s'avérer très difficile pour certains d'entre eux. Celui qui n'a pas trouvé de maître d'apprentissage fera donc sa formation en Lycée Professionnel, ce qui sera, pour lui, un choix par défaut. De même, en ce qui concerne les Lycées Professionnels eux-mêmes, les impératifs d'offre de formation et de demande au sein des établissements font qu'un jeune *orienté en lycée professionnel peut se voir affecté dans une spécialité qui ne l'intéresse pas ou qui ne correspond pas à ses aptitudes* (HCE 2008), même si un choix différent a été entériné par le conseil de classe. De rejet en rejet, l'orientation peut, pour certains jeunes, prendre la forme d'un véritable parcours de l'échec et de l'injustice.

3.1.1.2A chaque cursus son public spécifique

Notre étude touche trois formes d'immersion en milieu professionnel : le stage d'observation, le stage d'initiation et/ou d'application, et l'apprentissage. Certains ont une visée d'orientation ou de validation de projet, d'autres conditionnent l'obtention d'une qualification ou d'un diplôme. Certains sont obligatoires, d'autres pas. Leur durée peut être d'une semaine ou suivre le rythme d'une alternance pendant laquelle le jeune va passer la majeure partie de son temps en entreprise. La diversité formelle des parcours et celle des objectifs visés va donc, nous l'avons vu, influencer directement sur les phénomènes de rupture. Mais, au-delà de ces éléments dont la visibilité est immédiate, les entretiens avec les professionnels mettent à jour une autre problématique, celle des écarts existant entre les publics des différents cursus.

➤ Construction de projet et quête de sens

Les jeunes effectuant des stages d'observation le font dans le cadre d'une démarche de construction de projet (Parcours découverte, PMP, EMT, préprofessionnalisation, préqualification). A l'exception de certains d'entre eux qui effectuent des stages de découverte dans le cadre de leur cursus scolaire, ce sont pour la plupart des jeunes déscolarisés: « on a beaucoup plus de ruptures chez ceux qui sont déscolarisés...Tous les jeunes scolaires que je mets en stage vont jusqu'au bout de leur stage...Ils savent qu'ils sont plus entourés au niveau du corps professoral que quand j'ai des jeunes envoyés par des éducateurs, par la Mission Locale, par des acteurs sociaux, en fait des jeunes qui ont déjà plus de difficultés, qui ont abandonné le cursus scolaire, et là on a plus de mal à les canaliser ». Souvent les jeunes n'adhèrent pas réellement à la démarche dans laquelle ils s'inscrivent. Leur présence est le fruit d'une prescription ou d'une nécessité d'ordre matériel (rémunération, hébergement). Dans le cadre d'actions de préqualification ou de préprofessionnalisation incluant un module en entreprise, beaucoup de jeunes tiennent, portés par la dynamique du groupe, tant qu'ils restent au sein de l'organisme de formation. Mais ils décrochent souvent au moment du stage en entreprise : « ils sont confrontés à eux-mêmes, ils sont confrontés à l'entreprise, ils doivent faire leurs preuves... La période en entreprise, c'est le moment où l'on voit la réalité des choses. Ils ne peuvent plus se cacher...Ils ne tiennent pas le coup, là ça

va très vite ...Des fois c'est une question d'entente, enfin c'est ce qu'ils nous disent : *on nous fait faire tous les sales boulots*, ou *c'est le chef qui nous parle mal*, mais c'est jamais une remise en question personnelle : c'est toujours l'entourage ou bien l'environnement qui fait que ça a pas marché, mais c'est pas eux, leur capacité à tenir». Ces jeunes sont la plupart du temps sortis du système scolaire sans aucune solution et leur déficit de projet professionnel n'est qu'un des symptômes d'une difficulté plus large recouvrant des problématiques d'ordre social, familial et/ou comportemental. Ils ne sont pas prêts à affronter la réalité du monde professionnel : « généralement, la rupture des stages, c'est sur le comportement : ils n'acceptent pas les règles qu'on leur impose en entreprise ». Manque de maturité, méconnaissance des « règles du jeu », « y'a plein de raisons. Y'a déjà ceux qui n'y vont pas parce qu'ils ont la pétoche. Soit ils n'y vont pas, soit ils sont malades, soit ils y vont le matin et ils n'y retournent pas l'après-midi... C'est là qu'on voit fleurir des arrêts maladie...Je ne crois pas qu'ils soient dans un environnement spécialement pathogène en entreprise, mais je crois qu'ils somatisent, pour une raison ou pour une autre. Je pense que c'est surtout la peur qui est au départ de ça : la peur de l'inconnu, surtout quand le stage n'a pas été préparé, car très souvent, les jeunes vont en stage en entreprise sans savoir ce qu'ils vont y faire » ; la désillusion aussi : « le gamin de seize ans ce qu'il dit c'est : *j'en avais marre de l'école, je voulais travailler*. Ils se sont dit : *la galère c'est fini, je vais pouvoir vivre* et ils se rendent compte que c'est pas du tout ce qu'ils attendaient ».

Par ailleurs, les enjeux d'un stage de découverte ne sont pas les mêmes que ceux d'un stage qualifiant ou diplômant : le jeune est souvent moins investi parce que son passage en entreprise ne correspond pas à un choix véritable venant valider un cursus de formation faisant sens ; de plus, l'abandon du stage n'est en général pas sanctionné. La plupart du temps, la considération que l'entreprise lui porte est moindre : « là il a eu la preuve qu'il avait raison d'avoir peur : il a pas été accueilli, il passe sa journée les bras croisés à ne pas savoir quoi faire, personne ne s'occupe vraiment de lui, il se dit *c'est pas la peine que je perde mon temps dans cette histoire là*... Si on veut que le stage ait un peu d'utilité, il faut savoir à quoi il doit servir aussi, parce qu'autrement, le jeune n'accorde au stage en entreprise que la valeur que les autres lui accordent : si l'employeur le prend par-dessus la jambe, lui aussi de son côté le prend par-dessus la jambe. Logique ».

Le déficit de projet professionnel traduit une difficulté existentielle. Il est souvent la marque d'un déficit de sens général. Le stage en entreprise soumet le jeune à l'épreuve du réel et lui oppose sa propre fragilité en mettant à jour toutes les difficultés cognitives, affectives et sociales qu'il doit affronter. Mais de rupture en rupture, avec le temps, il peut également être un puissant levier dans un parcours de formation plus global, celui qui consiste à construire son identité personnelle et professionnelle en modifiant, par l'expérience, son rapport à soi-même, aux autres et aux choses.

➤ ***L'apprentissage et le Lycée professionnel à l'épreuve de la difficulté sociale***

L'orientation tend à procéder par exclusions successives vers des voies ou des filières moins considérées (HCE 2008). La filière professionnelle est donc, nous l'avons vu, moins considérée que les filières générales ou technologiques.

La raison en est culturelle et réside dans les critères mêmes d'évaluation et de sélection propres au système scolaire : *notre enseignement privilégie les savoirs abstraits et l'intelligence déductive. L'orientation est fondée sur l'échec dans les apprentissages où dominant les capacités déductives, sans que, par ailleurs, on ait vraiment cherché à détecter les aptitudes à réussir dans des apprentissages propres à la voie professionnelle et à ses spécialités, apprentissages qui partent du concret et privilégient une approche plus expérimentale (HCE 2008).*

La première conséquence de ce système d'orientation est que, la filière professionnelle ayant une moins bonne image que la générale, elle va accueillir plus d'élèves de milieu social défavorisé, les parents d'enfants de milieux plus favorisés privilégiant la filière générale: *même à résultats scolaires comparables, l'orientation varie en fonction de la profession des parents et de leurs diplômes. Parmi les élèves de troisième qui ont des résultats moyens, ceux dont les parents sont cadres demandent quasi tous une seconde générale et technologique, mais, quand leurs parents sont ouvriers, six sur dix seulement expriment ce vœu (HCE 2008).*

Le second élément concerne les échelles de valeurs qui se dessinent depuis peu au sein même de l'enseignement professionnel, où l'apprentissage, après avoir été longtemps dévalorisé, tend à émerger comme une voie présentant de meilleures chances d'insertion professionnelle pour les jeunes. La raison en est tout d'abord

culturelle : le facteur territorial a une grande importance dans l'implantation majoritaire de l'une ou l'autre des filières. Certaines régions sont historiquement plus portées vers l'apprentissage, d'autres vers la professionnalisation par la voie scolaire: *ce sont des systèmes de valeurs, des pensées éducatives, que portent les territoires... ce qui fait qu'effectivement, il y a des espèces de traditions, soit du choix de l'apprentissage, soit du choix de l'école professionnelle, qui sont fortement ancrées* (G.Moreau, Qui choisit l'apprentissage, in Points de vue sur l'apprentissage, 2006). La région Centre se situe dans une forte tradition d'apprentissage.

La seconde raison est que les employeurs semblent actuellement majoritairement préférer l'apprentissage. Comme nous le dit un de nos professionnels: « l'apprenti est une aide, le stagiaire est plus un embarras. Si l'on prend un apprenti, c'est qu'on en a besoin, alors que le stagiaire c'est pour rendre service ». A diplôme égal, les employeurs préfèrent embaucher un ex-apprenti qu'un ex-stagiaire, car le temps passé en entreprise lors de sa formation lui confère une évidente supériorité expérientielle, et ce d'autant plus s'ils ont eux-mêmes formé le jeune qu'ils embauchent. Après avoir été pendant longtemps, en termes d'image, une filière mieux considérée que l'apprentissage, la filière scolaire souffre donc de cette préférence des employeurs pour les jeunes ayant été formés en entreprise.

Il existe une autre disparité entre les jeunes en apprentissage et les jeunes en Lycée Professionnel : nous avons en apprentissage (essentiellement pour des raisons de tradition culturelle ou familiale) une surreprésentation d'enfants d'artisans et de commerçants ainsi qu'une présence importante de jeunes issus du milieu rural; une surreprésentation également des garçons par rapport aux filles. Par contre, il y a une sous représentation des jeunes d'origine immigrée. Pour G.Moreau, deux facteurs peuvent expliquer ce phénomène. La raison la plus évidente est que les jeunes qui cherchent un employeur chez qui effectuer leur apprentissage sont, à l'égal de leurs aînés, eux aussi victimes de discriminations à l'embauche. La seconde raison est que l'école a encore pour beaucoup de personnes une fonction d'intégration et une image « d'ascenseur social ». Cette représentation fait que les parents issus de l'immigration ou étrangers vont préférer pour leurs enfants la filière de professionnalisation par la voie scolaire.

Les Lycées Professionnels doivent faire face à d'autres problématiques : celle tout d'abord des élèves étrangers arrivés depuis plus ou moins longtemps sur le territoire

français et qui ont souvent un fort retard dans leur maîtrise de la langue et des savoirs de base. Ils sont en général socialement très fragilisés et il est difficile de solliciter leur famille qui souvent ne comprend pas ou peu le Français. L'intégration en milieu professionnel est de ce fait plus difficile pour eux. Par ailleurs, certains parents ne mesurent pas l'importance des enjeux liés au respect du cadre scolaire: « parfois on a des élèves qui ne peuvent pas faire leur stage parce que les parents ont des billets moins chers pour partir vers le 15 juin, et le jeune ne sera pas admissible à son examen : ça ne vient pas des enfants mais ça vient de la famille. Ce sont souvent des enfants très soumis à la famille ».

Un autre point concerne les filles qui, dans certains environnements culturels ou religieux, sont en état d'extrême dépendance par rapport à leurs parents : « je sais qu'il y a des pères qui accompagnent leurs filles jusqu'à la porte de l'entreprise... La petite sœur était malade et on a gardé la grande sœur à la maison pour s'occuper de la petite : elle n'est pas allée en stage, et ça, ça paraît normal, ça ne gêne pas ».

Une autre problématique est celle des jeunes qui n'ont jamais vu leurs parents travailler et qui n'ont de ce fait aucun modèle de ce que peut être la relation avec le monde professionnel. Là aussi les parents sont difficiles à solliciter, car ils ne peuvent aider à faire respecter un cadre dans lequel ils ne sont eux-mêmes pas insérés: « les parents sont à la maison et ils ne voient pas pourquoi on obligerait leurs enfants à se présenter à une heure précise en entreprise »

Le dernier point enfin, en prise directe avec l'appauvrissement social, concerne les jeunes qui travaillent en plus de leurs cours et de leur stage. La précarité sociale du milieu familial mais aussi, c'est un problème de plus en plus prégnant, de forts besoins de consommation (portables, habits de marque, voiture), font que nombre de jeunes scolarisés en Lycée Professionnel ont un emploi annexe : « souvent, ce travail annexe prime sur le stage, et ça nous pose problème. Des élèves décrochent parce qu'ils ont un travail le Week-end et, s'ils doivent être en stage aussi le samedi, eh bien, ils arrêtent le stage... Certains élèves, quand ils sont en stage plus le travail annexe, font des semaines ahurissantes, et il nous arrive que certains élèves physiquement ne tiennent pas. Il y en a une cette année qui a été hospitalisée parce qu'elle travaillait trop, elle était trop fatiguée ».

➤ ***A chaque métier son public***

Un autre aspect enfin de la disparité des publics selon les cursus poursuivis réside dans le choix du métier lui-même (ou dans son non-choix). « L'orientation, selon les métiers, ne se fait pas de la même façon ...Selon les métiers on n'a pas du tout le même public». Un de nos professionnels nous cite en exemple le CAP d'ébéniste qui ne connaît pratiquement pas de ruptures : « ce sont des jeunes qui ont vraiment choisi ça, qui sont vraiment motivés, bien que de niveau très hétérogène : y'en a qui sortent de troisième, mais y'en a qui sortent de lycée, même de la fac. C'est donc un choix déterminé des jeunes ». L'aspect vocationnel, comme nous l'avions précédemment évoqué à travers l'histoire d'Ophélie et de David, semble donc bien être garant du bon déroulement de la formation. A l'opposé, on a tendance à orienter vers certains métiers « des jeunes qui n'ont pas choisi, qui viennent un peu par hasard ou qui viennent contraints »: « par exemple, pour nous, le CAP le plus problématique est celui des restaurants : serveur, on voit bien qu'on a tendance à orienter vers ce métier des jeunes dont on ne sait pas trop quoi faire ». De plus, ces métiers choisis par défaut sont souvent ceux où les conditions de travail et le code relationnel sont les plus rudes. Le risque de rupture y sera donc plus important.

3.1.2 L'émergence de la médiation

Face au nombre très important de ruptures de contrats d'apprentissage, face à l'énorme complexité de leurs causes et à la nécessité d'y trouver des solutions, l'Etat et les Régions, dans le cadre du *Contrat d'Objectifs et de Moyens en vue de développer, moderniser et valoriser l'apprentissage*, ont favorisé la création d'une fonction de médiation. Formalisée entre 2005 et 2007, la création de cette fonction vise la réduction significative (-50% à l'horizon 2010) du nombre des ruptures de contrat d'apprentissage. Ses missions sont de faciliter la communication entre apprentis et employeurs en leur mettant à disposition un espace d'expression et d'écoute, de les aider à analyser de façon objective leurs difficultés et d'accompagner le jeune en cas de rupture. Selon les choix effectués localement, l'espace de médiation peut se trouver au sein de certains CFA ou au sein des CMA. Selon son cadre d'exercice (CFA ou CMA), la fonction médiation n'aura pas exactement les mêmes applications. Interne à un CFA, elle travaille dans une relation de proximité avec les jeunes et l'équipe éducative et peut faire partie intégrante du projet

d'établissement ; en CMA, le cadre institutionnel dans lequel elle œuvre lui permet d'être très rapidement alertée en cas de problème. Mais, quel qu'en soit le cadre institutionnel, les missions sont identiques :

3.1.2.1 Offrir un espace d'écoute et de parole

C'est la mission première de l'espace médiation : « tout acte de médiation est fondé sur la parole ». Le jeune et l'employeur doivent pouvoir y exprimer librement leurs difficultés. Librement veut dire qu'un lien a été préalablement construit, assurant l'instauration d'une relation de confiance, d'une qualité d'écoute, d'un respect de la personne et de sa parole, d'une approche empathique. « La médiation est là pour faire avancer les choses, les poser déjà. On fait parler, on fait évacuer, il y a cette dimension d'écoute qui est importante, aussi bien des jeunes que des employeurs. Ça a une valeur thérapeutique...Des fois, c'est pas grand-chose, il suffit de juste écouter et puis hop, ça repart bien ».

Le premier effet de cet espace de parole est qu'il permet souvent de dépasser la situation de crise : « si on n'a pas cette écoute, il peut y avoir un comportement qui se dégrade, donc du conflit ». On peut ainsi dédramatiser la situation et désamorcer la violence : « on a constaté une ambiance plus tranquille ». L'espace de médiation offre donc la possibilité de porter un regard réflexif sur soi-même et d'amorcer ainsi un changement de comportement.

3.1.2.2 Faciliter le dialogue

« Je pense que si les gens ne se sentent pas jugés... nous on ne juge pas, on essaye de trouver ensemble des solutions, et voilà, ça permet aux gens de dire leurs propres malaises, leurs propres impasses. Tout le monde a des impasses...Il faut dire qu'on a des jeunes pas toujours faciles à manier ! ».

La médiation se pose donc comme un interlocuteur neutre, objectif et non jugeant. Sa posture de « tierce personne » lui permet d'avoir une vue distanciée des difficultés opposant le jeune et son employeur, « parce que ça part souvent de pas grand-chose. L'important c'est de pointer le problème nodal de départ : *regardez, on part de ça, c'est pas grand-chose !* Donc on essaye de gommer tout ce qui s'est greffé sur le pas grand-chose, parce que ça va vite, ça se dégrade vite ».

Les médiateurs se définissent souvent comme des « facilitateurs de dialogue » et des « initiateurs de changement ». Le rôle de la médiation n'est pas de donner des

leçons, mais d'installer les conditions d'une bonne communication : « on accompagne pour qu'une parole bienveillante s'installe ». En se parlant, en s'écoutant, en essayant de se comprendre, les deux parties posent les jalons d'une relation pacifiée.

3.1.2.3 Accompagner le jeune en cas de rupture

C'est la troisième mission de la médiation définie dans le *Contrat d'Objectifs et de Moyens*. Malgré l'intervention de la médiation, le dialogue n'arrive parfois pas à se renouer. Certaines ruptures sont inéluctables, et, parmi elles, certaines peuvent même être de « bonnes ruptures », car révélatrices d'une erreur d'orientation : « ce ne sont pas des ruptures négatives, ce sont des arrêts...Je trouve qu'il y a des ruptures qui sont salutaires, qui constituent une étape dans le parcours du jeune, par exemple on accompagne chaque année des jeunes vers un retour au Lycée, et c'est très bien ». Par ailleurs, nombre d'entre elles se consomment en dehors de la médiation (ruptures d'été, ruptures de septembre, cas où ni le jeune ni l'employeur n'ont saisi la médiation). Le rôle du médiateur va donc être *d'accompagner le jeune dans une nouvelle démarche d'accès à la qualification*. L'important est en fait que le jeune ne disparaisse pas dans la nature. Le maintenir en apprentissage en l'aidant dans sa recherche d'un autre employeur, d'un autre projet professionnel ou l'aider dans son retour vers le Lycée, verbaliser et analyser les conditions de la rupture afin qu'il puisse envisager de façon positive la suite de son parcours, ce sont actuellement les défis de cette nouvelle forme d'accompagnement : « ça, c'est certainement un des résultats les plus importants de la médiation ; c'est qu'avant, un jeune qui arrivait, qui avait des soucis, eh bien il claquait la porte et puis pouf, il disparaissait, on le perdait. Bien souvent il ne voulait plus entendre parler du métier. Il avait beaucoup de mal à dissocier le problème relationnel et immédiat et un intérêt pour un métier. Ca faisait amalgame et c'était plus possible d'en causer. Alors que là, avec tout ce travail d'accompagnement, on a beaucoup fait chuter nos ruptures. C'est vraiment important ».

Les effets positifs de la médiation commencent donc à être tangibles. Le caractère récent de la fonction ne permet pas encore d'en réaliser une réelle évaluation, cependant les structures en ayant été pionnières commencent à pouvoir en prendre la mesure. Les premières données chiffrées sont encourageantes: « au niveau des

chiffres, c'est intéressant. Par exemple, dans l'hôtellerie-restauration, on avait 50% de ruptures, c'était énorme. C'est pour ça qu'on a mis en place la médiation. Et on est arrivé à 20%, ce qui est quand-même une chute importante. 20%, c'est en intégrant les jeunes qui restent dans le même secteur. Ça a beaucoup diminué en trois quatre ans. Donc voilà, on voit bien qu'il y avait un besoin d'accompagnement, d'intervention et d'action ». Les résultats sont également palpables d'un point de vue qualitatif : « on voit bien que ça paye, je vois que les gens maintenant sont demandeurs, ont changé leur façon de faire. Ça crée un équilibre : quand les maîtres d'apprentissage savent qu'il y a la médiation, qu'il y a au CFA un espace où les jeunes peuvent dire *ça va pas, y'a un problème*, ça incite aussi à ce qu'il n'y en ait pas, ça incite aussi à le résoudre ». La médiation, plus qu'un puissant outil dans la lutte contre les ruptures, est le levier essentiel d'une nouvelle façon de penser l'accompagnement dans le cadre de l'apprentissage mais aussi, par extension, dans le cadre des autres cursus de professionnalisation des jeunes.

3.2 Autour de la rupture, comment penser l'accompagnement. Expériences croisées et éléments de prospective

La question des ruptures entre un jeune et l'entreprise dans laquelle il est apprenti ou stagiaire est donc, nous l'avons vu tout au long de cette étude, située au croisement d'un réseau de causes et d'effets d'une infinie complexité. Chaque cas est unique tout en s'inscrivant dans un schéma social bien identifié. On ne peut donc espérer y trouver une solution qui serait applicable à tous, mais plutôt chercher un réseau de solutions pour qu'à chaque cas particulier puisse se trouver à l'intérieur du système une réponse particulière. Suite aux entretiens réalisés avec les professionnels de l'orientation, de l'insertion et de la formation, il semble qu'à l'heure actuelle la lutte contre les ruptures se pense en termes d'accompagnement. Il s'agit d'un chantier ouvert, en pleine recherche de nouvelles pistes d'expérimentation et de construction, de nouveaux champs d'action aux frontières entre singulier et universel. Certains des professionnels que nous avons rencontrés travaillent au sein de leurs structures sur cette frontière, cet « autour » à l'intérieur desquels chaque jeune doit pouvoir trouver

« une petite place à part », et ainsi œuvrent chaque jour à construire l'accompagnement de demain.

La professionnalisation des jeunes, comme nous l'avons vu, se caractérise par sa diversité : diversité des publics, des parcours, des cursus, des cadres institutionnels, des acteurs sociaux. Diversité également des enjeux, des problématiques, de la capacité de chaque acteur et de chaque institution à remettre en cause ses pratiques, à accepter d'initier un changement et à se mobiliser pour agir. Mais, dans cette diversité, il existe deux constantes : la première concerne les causes de rupture qui, nous l'avons vu, sont à peu près similaires quel que soit le cursus suivi par le jeune; la seconde est que tous les cursus s'effectuent dans le cadre d'une relation tripolaire entre le jeune, l'entreprise et la structure qui s'occupe de son parcours de formation ou d'insertion. La lutte contre les ruptures en entreprise ne peut donc se faire qu'en travaillant avec chacun des trois acteurs du système : « je trouve que la lutte contre les ruptures, aujourd'hui, c'est l'accompagnement de tout le monde : des apprentis, des formateurs, par des biais divers, et des maîtres d'apprentissage, tout ça en lien ». Penser cet accompagnement, c'est donc envisager la mise en œuvre de tout un réseau d'actions et d'interactions entre ces trois pôles.

3.2.1 Accompagner le jeune, ou instaurer une relation d'aide

3.2.1.1 Considérer le jeune dans sa globalité

« La première cause de rupture, pour moi, c'est le problème de ces ados qui arrivent un peu comme ça, avec leurs difficultés personnelles, familiales, comportementales et qu'il faut qu'on aide. Ils ont besoin d'aide et non souvent pas été aidés si ce n'est par des sanctions ». Il semble primordial de pouvoir appréhender le jeune dans toute la complexité de sa vie affective et sociale. Le bon déroulement de son parcours de professionnalisation est fortement dépendant, nous l'avons vu, de ses conditions générales de vie. Jeunes marginalisés, livrés à eux-mêmes, sans logement fixe ou qui dorment dehors, sans adresse, sans revenus, avec un fort besoin de socialisation, le problème de la précarisation des situations sociales des jeunes est de plus en plus prégnant. Il en est de même pour les problématiques d'ordre psychologique, voire psychiatrique. « Donc voilà, comment on travaille avec ça ? Comment on est un peu disponible pour ça ? On ne peut pas être que dans l'enseignement : on est dans

l'accompagnement en même temps ». Car plus le jeune doit faire face à des difficultés de cet ordre, plus il aura besoin d'être accompagné.

Les acteurs principaux de cet accompagnement vont être les professionnels : conseillers en insertion, équipes pédagogiques et éducatives, ce sont eux qui vont repérer les jeunes en difficulté, en décryptant dans leur comportement ce qui peut en être le signe. Mais le constat de la difficulté ne suffit pas. Il faut que le jeune accepte d'en livrer quelque chose, ce qui ne peut se faire que si une relation de confiance a été instaurée et lui permet de se saisir d'un espace de parole où il pourra s'adresser à des interlocuteurs de son choix. Ces espaces peuvent être formels. C'est ainsi que, bien que manquant de moyens à cet effet, la plupart des organisations ont mis en place des permanences médico-sociales (psychologue, infirmier[e], assistant[e] social[e]), et font le lien avec des réseaux spécialisés (planning familial, réseaux éducatifs, réseaux de soins) ; dans les CFA qui disposent d'un espace médiation, c'est au sein de celui-ci que les jeunes vont trouver un lieu privilégié d'expression, d'écoute et d'action, un espace-ressource articulé autour de trois missions : être « un outil de prévention, une force de résolution et un lieu de concertation ».

Ces espaces peuvent également être informels : pourquoi tel jeune va-t-il choisir de se confier à tel enseignant, tel formateur, tel conseiller d'éducation plutôt qu'à un autre ? La confiance (et la parole qu'elle génère) relève d'une construction, mais elle est aussi un sentiment totalement subjectif que tout adulte intervenant auprès de jeunes doit être prêt à accueillir. Ceci pose alors la question du glissement des rôles et des fonctions face aux sollicitations des jeunes et aux réponses à construire avec eux.

3.2.1.2 Valoriser l'expérience : l'approche par les compétences

.Notre système scolaire oppose et hiérarchise, nous l'avons vu, la filière générale et la filière professionnelle.

Les jeunes qui intègrent une filière professionnelle ont souvent eu des difficultés scolaires. Parcours émaillé d'échecs successifs, rejets, sanctions, ils ont souvent une image d'eux-mêmes assez dégradée, et leur présence en Lycée Professionnel ou en CFA n'est pas toujours due à un choix véritable. La force de l'enseignement professionnel est qu'il peut leur permettre d'inverser cette tendance car la valeur du jeune va pouvoir s'y mesurer non plus en termes de savoirs théoriques acquis mais

en termes de compétences. De ce fait, toute expérience, quelle que soit la façon dont elle s'est soldée, peut être reconnue en tant que « porteuse de savoirs », ce qui change totalement le regard que l'on porte sur elle.

Accompagner le jeune dans la valorisation de son expérience veut dire que l'on va lui permettre d'analyser celle-ci pour qu'il puisse en dégager les compétences qu'elle lui a permis d'acquérir, de comprendre « comment cette expérience peut être constructrice, comment elle peut être une vraie étape sur laquelle ils vont s'appuyer. Pour qu'elle le soit, il faut qu'ils sachent ce qu'ils savent ».

Le premier effet de cette approche par les compétences est qu'elle modifie la vision reçue de l'orientation : « je pense que l'orientation se fait par l'expérience, et malheureusement, quand on sort de troisième en échec, comment peut-on s'orienter ? On ne peut pas... Alors, qu'est-ce qu'on demande à ces ados ? Proposons-leur des expériences ! Moi, ça m'arrive tout le temps de recevoir des ados qui disent : *j'sais plus... J'sais pas si je suis fait pour ce métier. Mais on s'en fiche ! Et l'expérience ? Qu'est-ce qu'elle donne ? Il faut les aider à se déculpabiliser parfois. Ils se sentent complètement coupables de ne pas savoir ce qu'ils veulent faire... Et du coup, si ce n'est pas le métier, au moins j'aurai appris : je peux en faire un jalon dans un parcours qui soit vraiment constructif ».*

Cette approche modifie aussi le regard porté sur les ruptures, car elle les dédramatise. Si, après une rupture, le jeune peut identifier ce qu'il a appris en entreprise, peut donc nommer les compétences qui sont devenues les siennes, il peut faire le choix de continuer dans le métier ou de changer d'orientation en s'appuyant sur les compétences transversales qu'il a acquises et qu'il va pouvoir transférer dans un autre métier : « c'est important qu'ils pensent qu'ils sont bons à quelque chose, qu'ils savent des choses, parce que, quand-même, ce qu'on pourrait reprocher à l'école, c'est qu'ils en sortent en pensant qu'ils sont bons à rien, et donc, nous, on les reconnaît porteurs de savoirs, porteurs de compétences ».

L'intérêt de cette approche est qu'elle instaure une dynamique positive, tout d'abord parce qu'elle aide à reconstruire l'image que le jeune a de lui-même, et ensuite, ce qui est primordial, parce qu'elle ouvre la porte au choix, et permet ainsi au jeune de se projeter dans l'avenir, même s'il ne sait pas ce qu'il veut vraiment faire. De ce fait, ne pas être sûr de son orientation n'est plus vraiment un problème puisque l'expérience est en elle-même un parcours d'orientation. « En leur disant : *au bout*

de deux ans vous aurez votre diplôme et vous continuerez à chercher, à choisir, vous continuerez dans ce secteur ou dans un autre, ça les aide à finir. C'est très important qu'on tienne ce discours à un adolescent d'aujourd'hui...Et ce qui est intéressant, c'est que beaucoup de ceux qui arrivent ici par hasard continuent, sous des formes diverses peut-être, ils bifurquent, mais ils continuent ».

3.2.1.3 Individualiser les parcours

Face à l'hétérogénéité des niveaux et des parcours, et pour ne pas reproduire la spirale de l'échec scolaire, il semble que, de plus en plus, l'enseignement professionnel oriente sa pédagogie vers l'individualisation : « ça, c'est aussi un moyen de lutter contre les ruptures, c'est-à-dire de gérer les parcours, de reconnaître les acquis et de ne pas mettre tout le monde dans le même moule ». Par exemple, depuis peu, dans quelques CFA, certains jeunes ayant été déscolarisés un certain temps peuvent, si les acquis de leur expérience sont reconnus, bénéficier de cursus d'apprentissage en un an. Il en est de même pour des jeunes ayant choisi la voie professionnelle après avoir suivi un cursus scolaire en Lycée ou à l'Université. Cette souplesse permet à ces jeunes d'aller au bout d'un parcours de professionnalisation dont la plupart d'entre eux aurait décroché s'il avait duré deux ans : « ils ne tiendraient pas, c'est trop long. Souvent, quand ils viennent, ils savent pourquoi, ils sont disponibles pour faire, et donc, on voit bien, ça marche...C'est super important qu'ils puissent faire au plus vite les diplômes et les formations qu'ils souhaitent faire ».

Parallèlement, de plus en plus, les jeunes ont la possibilité, au sein de leur établissement, de bénéficier de contenus pédagogiques personnalisés et adaptés à leur niveau et à leurs besoins. Ainsi, les jeunes très faibles dans certaines matières scolaires peuvent combler leurs lacunes en travaillant individuellement ou en petits groupes. De même, les jeunes ayant un niveau scolaire supérieur au reste du groupe peuvent, eux aussi, bénéficier de parcours individualisés.

Une des clefs de la réussite consiste donc à trouver le point d'articulation entre la contrainte du social et la singularité du jeune. Accompagner le jeune dans cette recherche nécessite la mise en place d'une relation d'aide portée collectivement par les adultes qui l'entourent. Instaurer une relation de confiance, ouvrir des espaces de

parole, repérer les difficultés, aider le jeune à chercher des solutions aux problèmes et conflits qu'il rencontre, assurer le suivi des situations, encourager, accorder à chacun le temps qui lui est propre pour trouver sa place singulière dans un système dont il ne possède pas encore les clefs, tels sont les enjeux majeurs des nouvelles formes d'accompagnement que doivent inventer les professionnels qui œuvrent aux côtés de jeunes en devenir professionnel : le jeune « ne doit pas être pour nous celui qui ne sait pas, il doit être un jeune qui vit des expériences, qui se forme et qu'on doit accompagner. C'est donc un changement de posture. C'est à ça qu'on est tous confrontés aujourd'hui...Il faut se mettre au travail ! J'aurais envie de dire que les ados d'aujourd'hui nous mettent au travail ! ».

3.2.2 Accompagner les employeurs, ou multiplier les modes de coopération

3.2.2.1 Créer du lien

Nous l'avons vu précédemment, le principal reproche que les employeurs adressent aux établissements de formation est le manque de contact. Qu'il s'agisse de contact préalable, d'articulation pédagogique ou de suivi du jeune en entreprise, le nombre de visites est jugé insuffisant, le lien souvent inexistant. Les professionnels de la formation que nous avons rencontrés sont tous unanimement conscients de ce manque. Problème de temps, de moyens, souvent également réticences de certains d'entre eux à aller vers l'entreprise, nous le voyons, les deux univers sont parfois éloignés, et ce manque de proximité nuit à la formation du jeune. Il semble donc important de créer des ponts afin que les deux parties puissent faire connaissance, sortir des représentations qu'elles ont l'une de l'autre, puissent communiquer et se faire confiance. « L'accompagnement aujourd'hui, pour nous, est autant du côté des apprentis que des maîtres d'apprentissage : agir avec eux, agir auprès d'eux, on n'est pas des donneurs de leçons, on fait avec, on travaille avec. Eux ont leurs contraintes, leurs savoir-faire, leurs expériences, nous on en a d'autres. On voit bien que ça paye ».

Depuis deux ans, la Région apporte une aide financière à la formation des maîtres d'apprentissage. Cette action est perçue positivement par les professionnels de la formation qui y voient un pont intéressant entre les établissements et les entreprises.

Certains CFA investissent cet espace commun comme un lieu de coopération, de co-construction, de réflexion et d'information. L'un de ceux que nous avons rencontrés a placé la médiation au cœur de cette action : la médiation permet de travailler « avec les maîtres d'apprentissage dans la durée...On a créé un club Qualité pour accompagner les maîtres d'apprentissage dans la construction d'un autre mode relationnel, sachant que la difficulté relationnelle, ce n'est pas forcément volontaire...Bon nombre d'entre eux ont été formés de façon un peu rude, alors ils savent pas trop y faire...Donc on a un vrai travail d'accompagnement avec eux, et on voit bien que la médiation permet ça. Certains employeurs maintenant s'emparent de la médiation ».

3.2.2.2 Mutualiser

Le cœur de ce travail entre les établissements de formation et les employeurs repose sur la mutualisation. Mutualisation de l'information, des savoirs, mais aussi des difficultés rencontrées. Le CFA que nous venons de citer a mis en place avec les employeurs un travail en plusieurs temps, et qui a lieu dans l'établissement. Les groupes d'employeurs sont constitués «de façon très hétérogène» avec des professionnels issus de différents métiers. Le premier temps consiste à leur fournir des informations pratiques et des informations plus générales, ce dont ils ont apparemment tous besoin car ils connaissent peu les Institutions et leurs acteurs. Ensuite est fait un travail sur les gestes et postures professionnelles et un questionnement sur la façon de les transmettre aux apprentis. Puis, dans un troisième temps, un Groupe d'Analyse de Pratiques animé par la médiation est mis en place : « ça, ça les surprend et ils adorent ça, parler d'une impasse, on a tous des impasses, parler d'une difficulté, se rendre compte que les autres les ont aussi, et comment on réfléchit ensemble sur nos difficultés. Ils voient bien qu'on n'est pas là pour les juger. On est là pour réfléchir ensemble, tout le monde fait des erreurs, personne n'a la solution...Ca permet vraiment de mutualiser, de se parler, de sortir de la plainte, de trouver des astuces, d'appréhender l'importance de la parole, quelle parole on peut poser ».

Le dernier temps est consacré à l'échange autour du référentiel de formation. « C'est un temps avec les formateurs : qu'est-ce qui est important, qu'est-ce qui est dans le référentiel, qu'est-ce qu'on n'aborde pas assez... Qu'ils puissent dire un peu leurs

attentes, c'est intéressant, et là aussi, ça conforte l'idée qu'on travaille en *co* ». De ce fait, travailler avec les maîtres d'apprentissage sur le référentiel permet d'ajuster les contenus de formation aux attentes réelles des employeurs et d'harmoniser le travail du jeune en entreprise avec ce qu'il apprend en formation « Ce travail avec les maîtres d'apprentissage nous a vraiment permis de revoir l'ordre suivant lequel on abordait le référentiel. Donc on le fait de plus en plus et on l'actualise en permanence. Du coup les jeunes s'y retrouvent, parce que quand ils vivent les deux lieux complètement juxtaposés et sans lien, ils s'y perdent, et c'est aussi une cause de rupture ».

3.2.2.3 Solliciter

Une autre façon de travailler en relation étroite avec les employeurs est de les solliciter pour faire des interventions concernant leur spécialité au sein de l'établissement de formation: « ça fait partie de la lutte contre les ruptures : comment dans la pédagogie est-ce que j'intègre ce que je viens d'apprendre en entreprise ». L'intérêt de ces interventions est fort, puisqu'elles génèrent une double reconnaissance : celle du maître d'apprentissage en tant que spécialiste, et celle des jeunes dont le travail en entreprise est valorisé par la compétence reconnue de leur employeur : « on voit de plus en plus de jeunes qui disent : *moi, mon maître d'apprentissage, il est spécialiste de ça* ». Et, apparemment, la plupart des employeurs participent volontiers à cet exercice.

Dans les structures plus spécialisées dans l'insertion, telles les Missions Locales, et dans certains organismes de formation, des collaborations avec les employeurs ont été mises en place sous la forme d'actions de parrainage. Les parrains suivent des jeunes ayant un projet professionnel déjà défini dans le but de leur faciliter l'accès à l'emploi. Préparation aux entretiens de recrutement, aide à la rédaction de CV ou de lettres de motivation, conseils, informations sur leur domaine d'activité, mise en relation avec des entreprises ou des employeurs potentiels, telles sont les principales missions confiées aux parrains. Le parrainage, parce qu'il instaure une relation de proximité et de confiance entre le jeune et un employeur, semble être un bon levier pour favoriser le rapprochement avec le monde professionnel. Il pourrait être intéressant de le généraliser afin de désamorcer les peurs liées à la période de stage en entreprise et d'éviter ainsi certaines ruptures.

3.2.2.4 Changer de posture pour changer de regard,

Un dernier aspect enfin de ce travail d'accompagnement est qu'il peut permettre aux employeurs de changer le regard qu'ils portent sur leurs apprentis ou sur leurs stagiaires. Nous avons déjà évoqué le travail de fond que la médiation permettrait d'impulser en accompagnant les maîtres d'apprentissage, par une prise de conscience de leurs propres difficultés de communication, dans la construction d'un mode relationnel différent avec leurs jeunes. Ce chemin à faire ensemble ne peut s'accomplir que si « une parole bienveillante » a pu s'installer, et que la confiance est suffisamment forte pour que chacun puisse livrer quelque chose de ses interrogations ou de ses failles.

Plus encore que ce changement dans leur mode relationnel, cette forme d'accompagnement peut permettre aux employeurs de changer le regard qu'ils portent sur le jeune. Certains d'entre eux, lorsqu'ils sont confrontés à un jeune qui a de fortes difficultés d'apprentissage, se sentent eux-mêmes remis en question. Ils se sentent dévalorisés par ce qu'ils vivent comme un échec personnel, chose qu'ils répercutent sur le jeune. Mais si l'employeur et l'établissement de formation sont en lien, un travail commun, une interaction pédagogique peuvent s'élaborer autour des difficultés du jeune afin de l'aider à progresser. L'employeur ne porte alors plus seul le poids de l'échec du jeune, mais devient un véritable acteur de sa formation : « quand X (la médiatrice) y va et dit : *au CFA on est content, ça progresse, y'a des choses qui marchent, y'a des difficultés c'est vrai mais ça progresse, on s'est aperçu que très souvent ça change le regard du maître d'apprentissage sur l'apprenti. On l'aide à changer de posture, à le regarder comme quelqu'un qui peut avancer, qui peut progresser, on le sort lui aussi de son échec comme ça* ». De ce fait, la considération portée au jeune est totalement différente, les rôles et places de chacun clarifiés, et le statut du jeune au sein de l'entreprise peut s'en trouver considérablement modifié. Ce changement de regard et de posture de l'employeur vis-à-vis du jeune est un des leviers majeurs de la lutte contre les ruptures car, nous l'avons vu, le manque de considération, le manque de reconnaissance et les difficultés relationnelles en sont des causes importantes.

Créer du lien, favoriser la rencontre, développer toutes les formes de coopération possibles, inventer de nouvelles façons de travailler ensemble, l'accompagnement

des employeurs consiste à trouver comment « cheminer en même temps » au sein d'un espace coopératif. Plutôt que d'enfermer chacun dans un rôle, il semble primordial d'arriver à décroiser les univers et de « se mettre au travail ensemble », afin que chacun puisse devenir instance de concertation et force de proposition. Au cœur de cette problématique, les enjeux de l'accompagnement sont de co-construire ces nouveaux chemins afin que chaque employeur puisse porter sur chaque apprenti ou chaque stagiaire « un regard qui soit la reconnaissance d'un futur professionnel : qu'il projette quelque chose d'une réussite future ».

3.2.3 Accompagner les professionnels au sein des structures

3.2.3.1 Interroger les pratiques

Conseiller, formateur, enseignant, médiateur, éducateur, animateur, et d'autres professionnels encore sont acteurs de l'orientation, de la formation et de l'insertion professionnelle des jeunes. Ils ont donc de fait tous un rôle à jouer dans la lutte contre les ruptures. Nous l'avons vu, la multiplicité des causes de rupture et, plus largement, des causes d'échec dans le processus de professionnalisation des jeunes ne permet pas de penser qu'une solution unique pourrait être trouvée pour remédier à ce problème. Par contre, dans sa pratique quotidienne, chacun bricole, invente des solutions pour que quelque chose « tienne » avec le jeune qu'il a en face. Les professionnels ne peuvent faire autrement que travailler à partir de la réalité singulière de chaque jeune. Leur action se situe donc dans une logique expérientielle qui vient se substituer à des habitus traditionnellement plus « applicationnistes ». Ce phénomène, par le glissement progressif des missions, des rôles et des places qu'il génère, vient profondément bouleverser les pratiques professionnelles : quel est, actuellement, le rôle d'un enseignant en Lycée professionnel, d'un formateur en CFA, d'un conseiller en CIO ou en Mission Locale ? Comment chacun voit-il son métier ? Comment l'exerce-t-il ? Comment ces jeunes viennent-ils bousculer les pratiques de chacun ? Comment gérer le doute, la perte de repères, comment accepter de se remettre en question ? Construire des réponses à ce questionnement, à terme inévitable, ne se fera que par une volonté institutionnelle d'accompagner les professionnels dans cette nouvelle quête de sens.

3.2.3.2 Mettre en dynamique

Cette quête de sens est tout d'abord individuelle, puisqu'elle consiste à mettre en lumière la professionnalité de chacun, c'est-à-dire sa singularité, la part de lui-même qu'il investit dans l'exercice de son métier. Mais cette recherche serait vaine si elle ne trouvait pas écho dans un projet collectif au sein duquel les différents acteurs, dans toute leur hétérogénéité, vont pouvoir se reconnaître. L'accompagnement va donc se situer dans ce point d'articulation entre l'individuel et le collectif, dans un mouvement où dynamique personnelle et dynamique institutionnelle vont se nourrir mutuellement.

Instaurer la confiance, créer des espaces de parole, mettre à disposition des espaces de médiation, échanger sur les pratiques, reconnaître chacun dans son identité personnelle et professionnelle, professionnaliser les acteurs par des actions de formation, faciliter le travail en commun des équipes, donner à chacun un champ de liberté suffisant pour lui permettre de développer sa créativité, *l'accompagnement de la structure exige une volonté de chercher des solutions au fur et à mesure que les questions se posent, non pas dans des modèles préétablis mais parmi les ressources internes, dans notre environnement, en réinterrogeant les organisations établies, en se remettant en cause, en se faisant collectivement confiance* (Lecoq, C, 2002, Education Permanente n°153).

3.2.3.3 Initier le changement

Accepter de questionner sa pratique porte en soi l'amorce d'un changement. Car à la base de toute interrogation se trouve le constat d'une difficulté, voire d'un dysfonctionnement, et toute démarche pour y remédier nécessite une remise en question personnelle.

Dans des métiers paradoxalement potentiellement solitaires, où la tentation de la « position haute » par rapport au jeune (être « celui qui sait ») peut générer des comportements plutôt directifs, les réticences et résistances au changement peuvent être importantes. Se mettre en dynamique nécessite une volonté d'ouverture. Il s'agit d'accepter de changer de posture : « si on est dans une position : *je sais, je suis celui qui sait, et je vais diffuser la bonne parole*, ça ne marche pas, ni avec les jeunes, ni avec les collègues, c'est dans une autre posture qu'il faut qu'on soit... Par exemple, un formateur qui est passionné par un métier, si un jeune arrive et lui dit : *moi j'en ai*

rien à faire de votre truc, il se sent dévalorisé lui-même, pas reconnu, remis en question, et ça c'est un travail à faire avec le formateur. Et du coup ils peuvent avoir une autre parole avec l'apprenti, un autre registre, on n'est plus dans du frontal ». Cette volonté d'ouverture c'est aussi accepter de changer de regard : « comment on apprend à travailler ensemble, à reconnaître le jeune acteur, porteur de savoirs, ça c'est sans doute une question fondamentale : quel regard sur l'autre, quel regard sur le jeune ? Qu'on sorte, nous, du regard scolaire ! ». C'est enfin de s'ouvrir à des partenariats, tant internes qu'externes, en participant au décroisement des différents univers acteurs de la professionnalisation du jeune.

Le rôle de l'institution est d'insuffler cette dynamique et d'accompagner les mutations que génèrent ces nouveaux enjeux de la professionnalisation des jeunes. Car c'est par la créativité de chacun, par sa *capacité à créer le monde* (Winnicott, 1969) que pourront se construire de nouvelles ingénieries de la formation et de l'insertion professionnelles. Devenir acteur de cette transformation nécessite d'emprunter des chemins non balisés, d'accepter le risque, l'aventure du changement. *C'est face à ces situations que la dimension anthropopédagogique de l'accompagnement trouve toute son importance. Articulée autour du sens des projets communs, du sens que tout individu donne à sa vie personnelle et professionnelle, elle vise à mettre en dynamique chaque acteur, et à lui permettre d'inscrire son projet dans celui de l'organisation* (Lecoq, C, 2002, Education Permanente n°153).

CONCLUSION

Pour alimenter nos réflexions, quelques pistes de travail...

Considérer le jeune dans sa globalité

La réussite d'un parcours de professionnalisation dont la période en entreprise est, nous l'avons vu, une des parties constitutives, est totalement assujettie aux autres dimensions de l'histoire de vie du jeune. Il semble donc primordial de considérer le jeune dans la globalité de son trajet, et d'appréhender la réalité de sa situation présente. Accompagner le jeune consiste à instaurer une relation d'aide en lui offrant un espace d'écoute, de parole et une attention assez solides pour décrypter, en amont de la rupture, les signes d'une souffrance sociale, professionnelle ou personnelle. C'est aussi construire autour de lui des partenariats et des relais pour lui permettre de résoudre peu à peu, avec le temps qui doit être le sien, les difficultés qui le rendent indisponible à toute tentative durable de professionnalisation et, à terme, d'insertion.

Décloisonner les univers

Il s'agit par là d'instaurer une dynamique de collaboration transversale rassemblant autour du jeune les employeurs et les professionnels de l'orientation, de la formation et de l'insertion professionnelle, mais aussi d'autres acteurs sociaux et bien sûr la famille, quand elle peut être sollicitée. C'est le « travailler ensemble » qui manque encore cruellement dans l'univers de l'orientation et de la formation professionnelle. Pour que le jeune « s'y retrouve », il faut que tous les acteurs de son accompagnement soient inscrits dans un projet commun, coauteurs de la mise en œuvre de nouvelles ingénieries. Apprendre à se connaître, revisiter ses représentations, « sortir de ses murs », échanger, mutualiser, s'écouter, communiquer, c'est en croisant les points de vue et les expériences, c'est aussi en multipliant les modes de coopération, tant en interne qu'en externe, que chacun pourra faire évoluer sa propre pratique et ainsi *favoriser l'émergence d'une compétence collective*. (Lecoq, C, 2002). Mais cette ouverture va dans le sens d'une profonde mutation des rôles, des missions et des postures qui fait que l'on doit aussi apprendre à « travailler avec » le doute et l'incertitude pour que de ce mouvement puissent naître de nouvelles formes de pratiques, de nouveaux modes de communication et un nouveau regard porté sur le jeune.

Généraliser l'instauration d'espaces de médiation

Face à, ou plutôt en appui à ces bouleversements des identités professionnelles et des modes de collaboration, la mise en place de la médiation dans les CFA semble à cet effet exemplaire. Conçue dans un premier temps comme « un outil de prévention, une force de résolution et un lieu de concertation », la médiation, par l'espace d'écoute et de parole qu'elle a ouvert, est en train de dépasser le cadre de la résolution de conflits entre le jeune et son employeur pour s'inscrire comme clef de voûte des pratiques d'accompagnement dans la mise en œuvre des nouvelles ingénieries de la formation. On la voit élargir son champ d'intervention, en interne et en externe, vers de l'appui aux professionnels, de l'analyse de pratiques ou de la coanimation, mais aussi vers de l'animation des groupes de travail avec les employeurs, et même parfois vers du conseil auprès d'eux. Il serait donc intéressant de pouvoir étendre et généraliser la création d'espaces de médiation à d'autres cadres institutionnels que celui de l'apprentissage.

Faire évoluer les pratiques d'orientation

Dans un système scolaire hiérarchisé, les pratiques actuelles d'orientation dirigent vers la filière professionnelle les élèves ne pouvant pas accéder aux filières générales et techniques, concentrant ainsi sur elle les jeunes cumulant le plus de difficultés, tant d'ordre social que d'ordre comportemental ou cognitif. L'orientation vers la filière professionnelle est la plupart du temps vécue comme une orientation « par l'échec », d'autant plus que, l'offre de formation étant assujettie à des impératifs de contingentement ou conditionnée au fait d'avoir trouvé un employeur, le jeune est très souvent inscrit dans un parcours qu'il n'a absolument pas choisi. Il serait donc intéressant de pouvoir faire évoluer les pratiques d'orientation pour qu'elle puissent devenir, à terme, le levier d'un processus d'éducation au choix professionnel qui prendrait en compte et valoriserait d'autres compétences, d'autres formes d'appropriation de savoir que celles purement liées aux savoirs scolaires, et s'attacherait à restaurer l'élève au centre de son projet personnel et professionnel.

Rendre le jeune acteur de son parcours

Etre dans un cursus « par défaut », faire un stage en entreprise si l'on ne sait pas ce qu'on y fait et pourquoi on le fait, suivre des cours dont le contenu est complètement déconnecté de ce qui est fait en entreprise, tout ce qui ne fait pas lien va dans le sens

de la rupture. Le jeune ne peut s'investir dans un parcours de professionnalisation que dans la mesure où celui-ci fait sens pour lui. Parce qu'il fonde ses pratiques sur l'acquisition d'expérience, donc de compétences, il semble primordial que l'enseignement professionnel laisse de côté l'approche scolaire abstraite qui, de plus, renvoie souvent le jeune à des échecs antérieurs, pour valoriser les acquis issus de l'approche expérientielle. S'appuyer sur son expérience en entreprise pour s'approprier un savoir change totalement la posture de l'apprenant et lui ouvre la voie de la réussite « en actes ». Porteur de son projet, capable de nommer ses compétences, pouvant bénéficier d'un parcours individualisé centré sur ses potentialités, le jeune devient producteur de ses propres savoirs et par là acteur impliqué de son parcours de professionnalisation.

Les ruptures, « lutter contre », mais aussi apprendre à « faire avec »

C'est donc par un réseau de solutions articulant problématiques individuelles et exigences sociales que va pouvoir continuer à s'élaborer la lutte contre les ruptures. Celles-ci existeront cependant toujours. C'est pourquoi il semble important de pouvoir les inscrire au cœur d'un travail avec le jeune de façon à ce qu'elles ne soient pas vécues comme un échec, mais comme une étape dans son parcours de professionnalisation. « Parler » la rupture, l'analyser, en mesurer la part de responsabilités de chacun, mais aussi en mesurer les acquis expérientiels, tels sont les enjeux de l'accompagnement à mettre en place. L'approche par les compétences va être à cet effet un puissant levier : apprendre ce que l'on a appris de l'expérience, *savoir ce que l'on sait*, nommer ses compétences vont permettre de dédramatiser la rupture, mais surtout de se reconnaître comme « porteur de savoirs ». De là, le jeune pourra décider s'il a envie de continuer dans la même voie ou de s'appuyer sur les compétences transversales acquises pour se diriger vers un autre secteur professionnel.

Conclusion générale

Nous avons tenté, au cours de cette étude, de mieux comprendre les mécanismes conduisant à la rupture entre un jeune en période de construction de projet ou suivant un cursus de formation professionnelle, et son entreprise d'accueil.

Au centre de cette problématique se tient le jeune bien sûr, avec tout ce que ce mot porte de fragilité, d'incertitudes, d'excès, mais aussi d'énergie et de promesses. Quelle place lui fait-t-on dans l'entreprise ? Quel est le mode relationnel qui va y fonder ses rapports sociaux et affectifs ? Que sait-il de ce qu'il y fait, et qu'en fait-il ? Comment peut-il s'y construire ? Quel regard porte-t-on sur lui, et quel regard porte-t-il sur son environnement ? Manque de reconnaissance, difficulté à communiquer, déficit de sens, c'est donc essentiellement autour de ces problématiques et de leur prise en compte que va se jouer la réussite du parcours du jeune en entreprise. Mais il serait réducteur et illusoire de limiter le problème des ruptures à la seule qualité de l'interaction relationnelle et pédagogique entre le jeune et l'entreprise : la rupture peut advenir aussi lorsque les conditions d'une bonne relation sont réunies, tout simplement parce que le jeune n'est pas encore prêt à assumer son passage dans le monde professionnel : échec scolaire, problématiques sociales, problématiques familiales, problématiques comportementales, toutes les difficultés auxquelles il doit faire face parasitent fortement les actions mises en place pour favoriser des processus d'orientation ou de professionnalisation.

C'est donc à l'épreuve de cette difficulté personnelle et sociale qui touche tout spécialement les jeunes déscolarisés en recherche d'orientation et les jeunes suivant des cursus professionnalisants, c'est aussi face à une quête de sens faisant écho à une perte de repères généralisée que va se jouer la lutte contre les ruptures. Cette lutte va se situer non pas dans la recherche d'une impossible solution prédéterminée et applicable à tous, mais dans la mise en œuvre d'un large processus d'accompagnement reliant autour du jeune tous les acteurs intervenant dans son parcours, pour permettre l'émergence de solutions articulant sa singularité, la dynamique collective et la réalité extérieure afin de l'aider à construire son identité personnelle et professionnelle.

Remerciements

Un grand merci à Baptiste, David, Oliver, Julie, Charlène, Michaël et Ophélie

Nous tenons à remercier

Pour leur précieuse collaboration à cette étude :

- ***Les employeurs***

| | |
|----------------|--|
| Mr. Constant | Restaurant « Le grand chancelier » Cheverny |
| Mr. Coullon | AGRIDIS Stockage Fosse Parrain à la Mission Locale du Blésois |
| Mr. Germain | Jardinerie Truffaut St Gervais-La-Forêt |
| Mr. Gravellard | Employeur retraité Bâtiment/BTP Parrain Senior à la Mission Locale du Blésois |
| Mme Mérillon | Mérillon Motoculture& Loisirs Vendôme |
| Mr. Rodriguez | Société Dubuis Villebarou Parrain à la Mission Locale du Blésois |

- ***Les professionnels de l'orientation, la formation et l'insertion professionnelle***

| | |
|------------------------|---|
| Christophe Bourguignon | Médiateur au CFA de la Chambre de Métiers et de l'Artisanat de Loir et Cher |
| Pierre Creiche | Formateur à l'AFPA de Blois |
| Sandrine de Deus | Déleguée départementale de l'AFEC de Blois |
| Béatrice Dodelin | Directrice de la Maison Familiale Rurale de Saint Firmin des Prés |
| Estelle François | Conseillère au CAD de la chambre de Métiers et de l'Artisanat de Loir et Cher |
| Catherine Janvier | Conseillère au CAD de la chambre de Métiers et de l'Artisanat de Loir et Cher |
| Christine Lecoq | Directrice du CFA de la Ville de Tours |
| Françoise Lépassier | Déleguée aux Entreprises au Lycée Professionnel Sonia Delaunay de Blois |
| Dominique Momaud | Coordonatrice de Retravailler à Blois |
| Philippe Valroff | Conseiller à la Mission Locale du Blésois |

Pour leur aide dans la préparation de cette étude, les membres du réseau AIOA 41

| | |
|--------------------|--|
| Isabelle Berlu | CAD de la chambre de Métiers et de l'Artisanat de Loir et Cher |
| Joël Brehier | AFPA de Blois |
| Patrick Dedieu | GIP ALFA CENTRE |
| Laurent Delcoux | Mission Locale du Vendômois |
| Odile Isambert | CIO de Vendôme |
| Thomas Prigent | Mission Locale du Blésois |
| Leila Salhi | Mission Locale du Romorantinais |
| Isabelle Scarpitta | BIJ de Blois |
| The Long Truong | CIO de Blois |

Et pour leurs relectures avisées et constructives

Thomas Prigent
Aurélie Larricq
Renate Stypinski

Cette étude a été réalisée grâce au soutien financier de la Région Centre