

Ecole Nationale de la Santé Publique

**L'ACCES A L'EMPLOI DES JEUNES PEU
QUALIFIES : VALORISATION DES
COMPETENCES ET RESEAU PARTENARIAL**

**Pierre MARLAUD
CAFDES 2000**

PLAN DU MEMOIRE

	Pages	
Introduction	1	
PREMIERE PARTIE		
<u>ACCOMPAGNEMENT A L'EMPLOI DES CHOMEURS</u>		
<u>PEU QUALIFIES ET EVOLUTION DU MARCHÉ DU TRAVAIL :</u>		
<u>PARADOXES DES POLITIQUES D'INSERTION PROFESSIONNELLE.</u>		7
I- Tertiariation des emplois et nouveaux critères de qualification	8	
I – 1 - La question des identités professionnelles	8	
I – 2 - <i>Reconnaissance de la valeur du travail et des qualifications correspondantes dans le tertiaire</i>	9	
I – 3 - <i>Publics en insertion et gisements d'emplois dans les « métiers de la ville »</i>	10	
II- Dégradation de la situation sociale des jeunes accueillis et maturation identitaire à la faveur du parcours d'insertion	12	
II – 1 - <i>Dégradation de la situation sociale des jeunes demandeurs d'emploi 16-25 ans</i>	13	
II – 2 - <i>Les jeunes accueillis par la Mission Locale, population de référence de mon établissement</i>	14	
II – 2 -1/ les caractéristiques repérées par les Missions Locales	15	
II – 2 -2/ les difficultés des jeunes adressés à l'établissement par les ML		
II - 3- <i>Précarité et parcours d'insertion</i>	17	
III- Mission d'aide à l'insertion professionnelle de l'établissement et complexification des politiques d'emploi des jeunes	20	
III – 1 - <i>Les politiques d'insertion des jeunes en France</i>	21	
principes généraux		
III – 2 -<i>Le dispositif CFI et le cadre institutionnel de la mission de l'association</i>	21	
III – 3 -<i>Présentation de l'établissement</i>	23	
III – 3 -1/ les missions	24	
III – 3 -2/ caractéristiques spécifiques des jeunes accueillis	25	
III – 3 -3/ objectifs et moyens de réalisation du projet d'établissement ..	27	
III – 3 -4/ organisation et fonctionnement de l'établissement	29	
III – 4 -<i>Les effets de la complexification des dispositifs sur la mise en œuvre du projet</i>	32	
IV- Deux difficultés dans la mobilisation des jeunes : action partenariale et évaluation des compétences	34	
IV – 1 -<i>Etat des lieux du partenariat institutionnel et professionnel</i>	34	
IV – 1 -1/ sous-traitant ou partenaire de la mission locale ? une marge de manœuvre très étroite pour l'établissement.....	34	
IV – 1 -2/ le réseau d'entreprises d'accueil de jeunes en insertion : objectif illusoire ?	35	

IV – 1 -3/ le cloisonnement des différents acteurs et leurs divergences méthodologiques d'évaluation des compétences des jeunes	37
IV – 2 -L'évaluation des résultats des prestations : la prédominance du quantitatif et de la logique du commanditaire	39
IV – 2 – 1 / la faible pondération des critères qualitatifs	
IV – 2 – 2 / les attentes de la Mission Locale :des résultats appréciés sur un mode binaire	40

**SECONDE PARTIE : LES CONCEPTS OPERATOIRES
POUR L'INSERTION DES JEUNES EN DIFFICULTES**

I - Concept d'insertion et application aux jeunes peu qualifiés	43
I – 1 - <i>Définitions et indicateurs de l'insertion professionnelle</i>	<i>44</i>
I – 2 - <i>Difficultés rencontrées par les chercheurs dans l'étude de l'insertion</i>	<i>46</i>
I – 3 - <i>Pertinence des concepts d'insertion pour l'accompagnement des jeunes.....</i>	<i>48</i>
II - Repères théoriques pour l'aide à l'orientation professionnelle	49
II – 1 - <i>Notion de projet dans les actions collectives d'orientation. Critiques et propositions</i>	<i>50</i>
II – 2 - <i>Notion d'employabilité des jeunes et évaluation de leurs compétences</i>	<i>53</i>
II – 2 – 1 / évaluer pour mieux aider à s'insérer ?	53
II – 2 – 2 / l'acquisition des qualifications sociales	55
II – 2 - 3 / le concept de compétences sociale d'après j.m. Dutrénit ...	57
III - Concepts relatifs aux modalités d'action des intervenants dans le champ de l'insertion	59
III – 1 - <i>Concept d'accompagnement</i>	<i>59</i>
III – 1 -1/ médiation et zone proximale de développement	
III – 1 -2/ le métier d'accompagnateur à l'emploi dans le dispositif RMI.....	60
III – 2 - <i>Concept d'alternance</i>	<i>62</i>
III – 2 - 1/ définitions et objectifs de l'alternance	
III – 2 - 2/ difficultés inhérentes à la cogestion de l'alternance	63
III – 2 - 3/ régulation d'un système d'intervention à plusieurs acteurs ..	64

**TROISIEME PARTIE : EVOLUTION DU DISPOSITIF GLOBAL
ET DES METHODES D'ACCOMPAGNEMENT.....**

_I - Missions, objectifs, et logique d'action pour l'élaboration du projet d'établissement	67
I – 1 - <i>Contexte et Populations</i>	<i>68</i>

I – 2 - Missions, objectifs, moyens, modes d'évaluation	69
I – 2 – 1 / missions	69
I – 2 – 2 / objectifs	69
I – 2 – 3 / moyens opérationnels	71
I – 2 – 4 / modes d'évaluation	71
I – 3 - Modalités de consultation du personnel	72
II - Evolution de la méthode d'évaluation de compétences	
Expérimentation, conséquences.	73
II – 1 - Construction d'un descripteur de compétences sociales (DCS) <i>adapté à la population</i>	73
II – 1 – 1 / les variables du DCS	74
II – 1 – 2 / l'adaptation du DCS à la population accueillie	75
II – 2 - Expérimentation et premières conclusions	76
II – 2 – 1 / l'expérimentation	76
II – 2 – 2 / premières conclusions	77
III - Création d'un réseau partenarial avec la mission locale et les entreprises	79
III – 1 - Objectifs recherchés dans l'établissement du partenariat	80
III – 1 – 1 / avec la ML	80
III – 1 – 2 / avec les entreprises	81
III – 2 - Moyens à mettre en œuvre	82
III – 2 – 1 / vis à vis de la ML	82
III – 2 – 2 / vis à vis des entreprises	83
IV - Prévoir et accompagner le changement	85
IV – 1 - Evaluer les besoins de financement	86
IV – 1 – 1 / surcoûts provenant du manque à gagner en production	86
IV – 1 – 2 / coût d'acquisition de la méthodologie en compétences Sociales.....	87
IV – 2 - Favoriser l'évolution individuelle des salariés en adéquation <i>avec le projet d'établissement</i>	88
IV – 2 – 1 / l'incitation financière	88
IV – 2 – 2 / l'information sur les résultats de l'activité	88
IV – 2 – 3 / projet de changement, mobilisation individuelle et collective	89
Conclusion	90
Bibliographie	93
Liste des personnes rencontrées	95
Liste des sigles utilisés	96
Liste des Annexes	97

INTRODUCTION

Comme le disent un certain nombre d'auteurs contemporains, l'épuisement des mécanismes d'intégration sociale par le travail, affecte les positions idéologiques communes du libéralisme et du marxisme, à savoir que l'activité productive de l'individu, serait le fondement de son identité sociale ; cette identification de l'individu social au producteur, fait l'objet d'une remise en cause, qui se situe précisément au cœur des mutations économiques et sociales actuelles, marquées par la crise du mouvement ouvrier, l'aggravation du chômage, et de l'exclusion sociale ⁽¹⁾.

Les POLITIQUES de l'EMPLOI, ont pour but, dans le domaine de la lutte contre le chômage, en particulier, de corriger les effets excluants d'un marché du travail de plus en plus sélectif, pesant sur l'évolution des qualifications et de leur mode de reconnaissance. Simultanément elles continuent de postuler, en accord avec le courant dominant de la science économique, que le plein emploi constitue l'état d'équilibre normal du système économique. Mais cette position occulte le caractère structurel des mécanismes de création d'emploi. Par exemple, le déversement des emplois, du secteur industriel vers le tertiaire, entre 1954 et 1991, a fait augmenter la proportion de salariés dans les services de 38 à 70% .

Si nous concentrons notre approche des populations touchées par ces transformations socio-économiques profondes pour nous attacher aux problèmes de l'insertion juvénile, nous pouvons citer ce propos du commissaire au plan J.B. de FOUCAULT ⁽²⁾ en 1993 : « Derrière les problèmes d'emploi et d'insertion, apparaissent les bouleversements profonds dans les rapports entre les jeunes et la société....Nous ne prenons pas assez conscience de la globalité du phénomène, et nous le rapportons trop exclusivement au problème de l'emploi, ou à la spécificité d'une culture propre aux jeunes. L'accès à l'emploi ne semble plus fonctionner comme le mode d'accès à l'âge adulte. Ce n'est plus le rite d'initiation qu'il était autrefois ; le fait que les jeunes se trouvent devant un avenir aussi incertain est relativement nouveau. S'il reste de l'espoir ou du désir, la notion de PROJET n'a guère de sens dans un monde sans emploi. Dès lors les jeunes disposent de moins de références pour se construire une identité tant individuelle que collective » .

⁽¹⁾ Perret B. et Roustang G. « L'économie contre la société » - Paris, Seuil, coll. Esprit, 1994

⁽²⁾ de Foucault J.B. in « L'insertion des jeunes », Paris, Actes de la rencontre Elus-Chercheurs, 6-7 Sept. 93, Ministère du Travail de l'Emploi et de la formation Professionnelle, 1994

Dans ce contexte de déclin du plein-emploi ,de développement de la précarité ,et de persistance du chômage, l'opérateur mandaté par les pouvoirs publics pour accompagner à l'emploi ces jeunes 17-25 ans, s'interroge sur le principe intégrateur du travail . Car étant donné la multiplicité des situations professionnelles, l'hybridation accentuée des statuts, au gré des aides diverses, des contrats spéciaux, et stages d'accès successifs ,censés consacrer la véritable compétence, les critères du « vrai travail » se diluent .

Pour le jeune chômeur qui est au centre de notre dispositif, se dessine un cheminement possible, qui va du pôle de la « désaffiliation sociale » ,au pôle de l'intégration professionnelle, en passant par une multitude de situations intermédiaires. Sur ce parcours les différentes situations sont non hiérarchisables, non logiques d'un point de vue d'un processus de socialisation et d'insertion classique ⁽¹⁾: c'est à dire ,l'accès linéaire le plus rapide possible à un emploi durable.

Tous les partenaires institués, par les dispositifs successifs depuis quinze ans, sont d'une part confrontés dans l'accompagnement des populations, à des jeunes faisant preuve d'adaptation à des situations d'incertitude inédites ; d'autre part les cadres conceptuels des politiques d'insertion se rapportant à un modèle de croissance et de plein emploi dépassé, il est nécessaire d'élaborer un autre modèle théorique de référence , pour l'action , qui intègre ces TENSIONS , et ces PARADOXES . Ce cadre différent devrait en particulier répondre à une logique de VALORISATION des comportements de MOBILISATION sociale des jeunes ,quels que soient les détours inattendus qu'ils empruntent, et privilégier la COHERENCE des itinéraires de chaque usager . Pour y parvenir une meilleure maîtrise des aléas du PARTENARIAT entre structures d'accueil, prestataires d'orientation, de formation, et tuteurs d'entreprises devrait être recherchée.

Car, outre le caractère paradoxal de sa finalité, la mission d'aide à l'insertion professionnelle se déploie dans un faisceau de stratégies d'acteurs poursuivant des objectifs propres, ce qui accroît encore la COMPLEXITE de sa mise en œuvre. C'est ainsi que chacune des parties prenantes concernées par les enjeux de l'insertion professionnelle, les pouvoirs politiques, les instances administratives, les opérateurs prestataires, les entreprises, et les demandeurs d'emploi eux-mêmes sont conduits à interpréter la partition de la lutte contre le chômage ,en fonction de leurs intérêts momentanés.

Les **politiques** manifestent une forte sensibilité, en partie pour des raisons électorales, à l'évolution du taux de chômage, en particulier celui des jeunes ; on constate que l'évolution et

⁽¹⁾Nicole-Drancourt Ch. et Roulleau-Berger L. « L'insertion des jeunes en France »,Paris, PUF, Février 98.

l'architecture des dispositifs adoptés, sont caractérisés, par d'incessants changements, tant dans les appellations successives qu'ils reçoivent, que dans leur fonctionnement administratif proprement dit ; sans s'arrêter à ce constat de complexité et d'opacité, qui conduit certains à qualifier la politique d'emploi de « nébuleuse aux contours indéfinissables » ,on peut synthétiser **trois catégories d'instruments** successivement privilégiés par les politiques d'emploi, tous utilisés aujourd'hui à des degrés divers :

- ° des mesures qui visent à **encourager l'embauche** de jeunes par des entreprises, principalement en abaissant le coût du travail,

- ° des mesures qui visent à embaucher des jeunes dans le **secteur non-marchand**, dans un double souci de **répondre à des besoins collectifs non satisfaits** et d'entamer un processus d'insertion professionnelle du jeune.

- ° des **actions de formation pure**, destinées prioritairement aux jeunes les moins qualifiés, leur permettant de répondre aux besoins de main-d'œuvre des entreprises ; dans cette optique, la mise en place du Crédit Formation Individualisé (CFI) en 1989, s'est fondée sur la reconnaissance d'un « **droit à la qualification** » pour toute personne qui en est dépourvue à sa sortie du système scolaire.

De plus, les acteurs politiques se sont diversifiés depuis la **loi Quinquennale** de 1993 ; l'Etat qui avait la maîtrise du dispositif d'insertion des jeunes 16-25 ans, l'a transféré aux Régions depuis le 1-01-99. Celles-ci ont imprimé leur marque,(plutôt restrictive en général par rapport à l'Etat),au Programme Régional de Formation(PRF).

A l'échelon politique enfin, il faut aborder la notion d'évaluation des résultats des actions menées, et relever le caractère quantitatif presque exclusif, de l'indicateur choisi qu'est le **taux de reclassement** des bénéficiaires ; c'est un indicateur pratique, à court terme car facile à mesurer, mais peu pertinent, pour juger des effets d'acquisition, à moyen terme, de nouvelles capacités par les jeunes concernés (en particulier dans les actions de mobilisation et d'insertion plus durable).

Si l'on se tourne maintenant du côté des **opérateurs institutionnels** (Mission Locale, ANPE) et des **prestataires agréés** (tels que mon institution), on constate que le critère d'évaluation quantitatif, conduit en conséquence à sélectionner parmi les populations visées par la mesure, les personnes ayant une assez bonne probabilité de se reclasser ; en effet, une mesure efficace dans cette optique de reclassement, est obligatoirement sélective, puisqu'elle reflète en partie la sélectivité existante sur le marché du travail, qui on le sait, se

repère implicitement au niveau de qualification des candidats. Il est alors facile de comprendre comment toute nouvelle mesure, visant à aider une catégorie de demandeurs d'emploi, produit paradoxalement de la « STIGMATISATION », et perpétue l'exclusion pour ceux qui ne sont pas retenus par l'opérateur, astreint à des résultats de reclassement ; ce qui conduit à légiférer pour créer une « sous-mesure » corrective, mais qui elle-même est prise dans la même logique excluante.....

Le second point ,facteur de complexité, concerne la **position de faiblesse** des opérateurs, face aux **contraintes financières** non modulables, instituées par les commanditaires, qui gèrent l'enveloppe allouée à chaque mesure . Les moyens ne sont pas toujours adéquats aux exigences de qualité, d'individualisation, de suivi des bénéficiaires, posées par les cahiers des charges . Mais face à la concurrence, et de peur de perdre le marché, l'opérateur « fait comme si » les objectifs de qualité pouvaient être maintenus à un prix de l'heure stagiaire avoisinant les vingt-cinq francs . Ajoutons que , malgré des incitations renouvelées de la part des autorités de contrôle, à l'élaboration de projets en partenariat, les opérateurs de ce secteur manifestent des **freins importants** ; la situation concurrentielle face à un client unique, favorise le cloisonnement, la protection exacerbée des méthodes, les jeux de pouvoir, le plus souvent au détriment de la transparence et de la cohérence des prescriptions faites aux demandeurs d'emploi .

Poursuivons notre inventaire des facteurs de complexité de l'action d'insertion professionnelle, en nous tournant maintenant vers une catégorie d'acteurs très courtisés : les **entreprises** que l'on qualifie volontiers, maintenant de « citoyennes » ; leur conception de l'insertion des jeunes, diffère beaucoup selon leur taille, leur culture, et leur souci d'image externe ; sans faire leur procès, force est de constater que les stagiaires, jeunes ou moins jeunes, en processus d'insertion, constituent une « **ressource** » **inespérée**, qui permet de gagner de la flexibilité, surtout dans les activités de commerce et de services, qui ont appris à instrumentaliser les associations soucieuses de placer leurs stagiaires, et de se constituer, parfois avec complaisance, le « fameux » **réseau d'entreprises**, critère invariant de l'excellence, dans les cahiers des charges, depuis le début des années 1990 . Car l'une des clés du succès des dispositifs d'insertion, est détenue par les PME et TPE du secteur privé, reconnues comme la source principale des créations d'emplois, et sollicitées de ce fait par les prestataires de formation, qui, rompus aux arcanes des mesures d'incitation financière, se transforment alors en négociateurs pour arracher quelques embauches, le plus

souvent de courte durée ; mais c'est plus le nombre de reclassements qui compte, que leur stabilité.

Enfin, les **populations** elles-mêmes, en quête d'emploi ont appris peu à peu, à se servir des dispositifs censés les aider à sortir du chômage, en construisant des stratégies de choix à court terme, à partir des coûts et avantages comparés, des diverses options que leur donnent leurs droits ; le RMI par exemple ,est non seulement plus avantageux financièrement que l'allocation de solidarité spécifique, mais il permet d'être exonéré de la taxe d'habitation.....On peut donc s'interroger sur la consistance du récurrent critère de motivation, que tous les opérateurs cherchent à cerner, lors de la sélection à l'entrée d'une action d'insertion ; les jeunes eux-mêmes ont intégré le discours institutionnel, parlant avec beaucoup de conviction, s'ils le veulent, de leur désir de formation, de leur motivation à l'emploi, de leur volonté de prendre un nouveau départ, etc..Car ils savent confusément que la logique dominante de l'insertion, est celle des « savoirs », donc des prérequis, et par conséquent, qu'une demande de remise à niveau peut difficilement être refusée .

La problématique de l'accompagnement à l'insertion professionnelle des jeunes étant esquissée, avec ses lignes de force politiques, ses logiques institutionnelles conflictuelles, ses appétits entrepreneuriaux, son foisonnement de créativité, ses pesanteurs administratives et financières, la question du sujet, de **l'aspiration du jeune citoyen** à prendre sa place dans le collectif, rattrape le directeur d'établissement chef de projet, dans un établissement chargé de favoriser son insertion professionnelle.

Des expériences comme l'opération « **Nouvelles Qualifications** » de B.SCHWARTZ, ou bien plus récemment , celle de l' **Ecole de la Deuxième Chance** à Marseille, ont ouvert des voies de réflexion et amorcé des expérimentations tant au plan pédagogique que dans l'action partenariale.

Il est de la **responsabilité du directeur**, dans un cadre institutionnel existant, en associant les personnels à l'évolution du projet, d'oser se poser explicitement les **questions fondamentales et éthiques**, du **sens** de cet accompagnement, des **valeurs** inspirant son action de lutte contre l'exclusion des jeunes en difficultés, en posant le principe préalable ,que les dysfonctionnements constatés , ne sont pas irréversibles . Il lui incombe de prendre le temps de questionner la **pédagogie du projet professionnel**, d'innover dans le **diagnostic** et la **valorisation** des **compétences sociales** des jeunes, de faire au moins un pas pour progresser dans la **régulation d'un système d'action** comportant **plusieurs acteurs**, travaillant à une **finalité commune** , l'insertion sociale et professionnelle des jeunes 17-25 ans . Il porte donc

vis à vis de ceux-ci, une part de responsabilité dans l'amélioration de la cohérence des dispositifs d'insertion, et à ce titre, doit essayer de faire partager sa vision du changement par ses partenaires, en priorité la ML, mais également les entreprises, pour construire en complémentarité, des dispositifs adaptés aux problèmes rencontrés, et adaptables .

La première partie abordera la **dimension paradoxale** de l'accompagnement à l'insertion professionnelle de jeunes peu qualifiés, sur un marché du travail en mutation, dans le cadre de politiques complexes de lutte contre le chômage, et situera l'établissement dans ce contexte.

Dans la seconde partie, j'aborderai quelques concepts fondamentaux reliés aux missions, aux objectifs, en premier lieu celui d'**insertion**, et également les notions omniprésentes, de **projet professionnel**, d'**évaluation des compétences**, d'**alternance** et d'**accompagnement**.

Enfin dans la dernière partie, nous ferons des **propositions d'actions** permettant de mieux remplir les missions de l'établissement.

PREMIERE PARTIE : ACCOMPAGNEMENT A L'EMPLOI DES CHÔMEURS

PEU QUALIFIES ET EVOLUTION DU MARCHE DU TRAVAIL : PARADOXES DES POLITIQUES D'INSERTION PROFESSIONNELLE

Dans un contexte mondial de **globalisation** des échanges, la **sélectivité** accrue du marché du travail, sur lequel recrutent des entreprises en recherche de **nouvelles qualifications**, contribue à installer en France, la fracture entre **l'économique et le social** ; parmi les populations touchées par ces bouleversements, émergent des **catégories de chômeurs** davantage **pénalisés** en raison de certaines caractéristiques, telles que la **faible qualification**, l'**âge** (- 25 ans, + 50 ans), le **sexe**, l'**origine immigrée**, le **statut familial**. Les **politiques** de lutte contre l'exclusion se sont développées depuis le début des années 80, avec l'instauration du **R.M.I.**, en particulier, en 1988, et depuis, dans le domaine de l'emploi on assiste à une **complexification** croissante du dispositif, en particulier à travers un empilement de mesures d'aide à l'insertion et d'incitation à l'embauche, s'inscrivant toujours néanmoins dans une **logique de plein emploi** ; c'est à dire l'accès le plus rapide possible pour la majorité des D.E. à un emploi durable.

Dans ce **contexte**, la mission d'accompagnement à l'insertion professionnelle, d'une population de **jeunes en difficultés**, confiée à mon établissement, suscite de nouvelles interrogations à propos du **sens** et de la **cohérence** des modalités de la mise en œuvre des prestations de **bilan de compétences** et d'**orientation**, en particulier ; ce questionnement m'amène à une relecture du **projet mis en œuvre**, et plus particulièrement, de deux de ses dimensions cruciales : **l'évaluation de la qualité** de notre contribution au parcours d'insertion du jeune, et la **pratique des partenariats** avec les commanditaires et les entreprises.

I Tertiariation des emplois et nouveaux critères de qualification

Le développement des **services** dans l'activité économique, constitue un des faits majeurs des trente dernières années ⁽¹⁾ ; en effet l'industrie qui représentait 38% du PIB au moment du premier choc pétrolier, n'en représente plus que 29% au début des années 90, pendant que les services passent eux de 56 à 68 % du PIB ; ainsi en 1996 parmi cent personnes ayant un emploi, 5% travaillent dans l'agriculture, 25% dans l'industrie et le BTP, et **70% dans le secteur tertiaire**. Sur ce marché du travail en restructuration, la majeure partie des créations d'emplois a lieu dans les services marchands et non marchands, où les rapports de production ont la particularité d'être structurés par des **normes sociales**, plus que par des contraintes techniques ; de plus la production elle-même se réorganise en s'adaptant à l'internationalisation des échanges et à l'incertitude des marchés .Les décideurs eux-mêmes, aux prises avec ces mutations structurelles, ne s'engagent pas à long terme dans leur gestion des ressources humaines ; ils privilégient alors des critères de **réactivité** à l'urgence, de **flexibilité** des effectifs, et de manière générale de réduction des coûts de main-d'œuvre, grosse consommatrice de valeur ajoutée dans le tertiaire. On constate que la référence traditionnelle du « plein emploi » se diluant dans la **diversification** et la **précarisation** du travail, avec en arrière-plan un **chômage résistant** , enkysté dans la « longue durée », les **règles du jeu** en matière d'accès à l'emploi et de carrières professionnelles se **brouillent** profondément en l'absence d'alternatives encore bien repérables.

I-1 La question des identités professionnelles

La restructuration des emplois se double d'un mouvement de « **recomposition des identités professionnelles** » ⁽²⁾ ; la qualité sociale des nouveaux emplois créés dans les services en particulier, n'est pas reconnue autant que pouvait l'être celle des métiers artisanaux et industriels. En outre, les qualifications demandées se rapprochent davantage de **capacités relationnelles** que techniques, et ne peuvent être rapportées (à quelques exceptions près) à une production matérielle, qui représente objectivement le degré de compétence atteint par son auteur. Ceci a des conséquences souvent cruciales pour les jeunes

⁽¹⁾ source enquête sur l'emploi de 1996 – INSEE -

en apprentissage qui **doutent** de leur progression, et même de l'utilité de leur rôle dans l'entreprise.

Les facteurs de différenciation sociale à l'œuvre en période de croissance, tels que la montée des cadres, l'élévation des qualifications, la féminisation de l'emploi, la variété des formes d'implication dans le travail, sont toujours agissants ; mais les mutations économiques de ces dernières années, en **réduisent** le caractère **positif** pour l'intégration des **nouveaux arrivants** sur le marché de l'emploi. Un fossé d'**incompréhension** a tendance à se creuser entre des demandeurs raisonnants en terme de métiers traditionnels (« un vrai travail » diront certains jeunes), et des offreurs qui recherchent plutôt des **profils de poste**. Ces derniers sont d'ailleurs amenés à se **recomposer** en fonction des changements techniques et organisationnels découlant de la recherche permanente d'une **productivité accrue** et du souci de **réduire les charges**.

Les chefs d'entreprise se montrent donc très attentifs dans leurs recrutements à la possession de **compétences transversales**, de type relationnel et /ou social, qu'ils n'identifient pas toujours de manière très précise, et qui sont à leurs yeux le meilleur gage d'une adaptabilité future aux évolutions organisationnelles à venir. Mais ce qui pose problème pour une partie des jeunes candidats, provient du fait que les employeurs associent très souvent abusivement l'acquisition de ce type de compétences à la **possession d'un diplôme** général (le bac par exemple) ou à un niveau culturel élevé .

Ce phénomène trouve une illustration dans la répartie désabusée de personnes peu qualifiées objectant qu'elles n'ont aucune chance de retravailler, puisque le baccalauréat est exigé pour occuper un poste de caissière dans un hypermarché, ou d'équipier dans la restauration rapide.

I-2 Reconnaissance de la valeur du travail et des qualifications correspondantes dans le tertiaire

Les tâches d'interface caractérisant les métiers des services demandent des capacités relationnelles et de compréhension fine des systèmes, qui ne s'acquièrent pas beaucoup en formation diplômante ; contrairement au **secteur industriel** où les métiers bénéficient d'une **reconnaissance consensuelle** de technicité, de rigueur scientifique, et d'une institutionnalisation des qualifications consacrant la valeur du travail, le **tertiaire** des « **nouveaux métiers** » n'est pas valorisé socialement par les usagers eux-mêmes .Sans nous attarder sur l'exemple évident des caissières, celui des commerciaux démontre l'incapacité

⁽²⁾ Perret B. et Roustang G. « L'économie contre la société », Paris, coll. Esprit /Seuil, 1994.

des employeurs à **évaluer précisément** les compétences requises, ce qui les conduit à privilégier une sélection souvent injustifiée par la **formation initiale**. Exception faite de la réparation automobile, et de l'hôtellerie-restauration, les salariés des services sont en France **plus diplômés** en moyenne que les salariés de l'industrie.

A titre d'exemple, 33% des salariés de la branche « services aux ménages », ont le baccalauréat, ce qui est supérieur à la moyenne de l'économie. Ce phénomène s'explique par le fait que ce secteur a embauché davantage ces dernières années ; donc des jeunes arrivant sur le marché, et nettement plus qualifiés que leurs parents. Mais ce qui pose problème vient du fait que les postes occupés par ces jeunes ne **correspondent pas à des emplois qualifiés** tels qu'on pourrait les déduire du niveau du recrutement. Les effets conjugués de la surabondance de la demande d'emploi, de l'automatisation de certaines tâches auparavant professionnalisées et de la nécessité d'affronter les changements organisationnels, ont conduit les employeurs à poser une **équation simpliste : diplôme = adaptabilité**. Cette simplification leur fait sans doute gagner du temps (celui qui serait nécessaire pour chercher parmi les non diplômés ceux qui possèdent néanmoins les capacités requises pour ce type de postes), mais elle risque de vouer à l'échec par la suite toute action de motivation de ces personnels occupant des **emplois surqualifiés**, à **faible statut social**, souvent sans grande perspective d'évolution.

Un bon exemple récent de cette inadéquation, nous a été donné par les 80 000 jeunes qui ont concouru pour 100 postes de facteur au plan national, révélant surtout leur stratégie de promotion sociale interne s'exerçant aux dépens de ceux auxquels ce niveau de concours (classe de 3^{ème}) est destiné. On constate dans ce cas du secteur public, aussi bien que dans le privé, les **effets excluants** du marché du travail vis à vis des **jeunes peu qualifiés** tenus ainsi **éloignés** des emplois qu'ils pourraient occuper.

I- 3- Publics en insertion et gisements d'emplois dans les « métiers de la ville ».

L'évolution de la famille et l'allongement de l'espérance de vie, ont produit des besoins **d'assistance à domicile** accrus ; par ailleurs **la politique de la ville** depuis quinze ans a identifié d'autres **types de besoins sociaux** que les agents patentés des services publics, ne peuvent assurer, dans les écoles, les transports, la sécurité publique des quartiers, etc.. .

La tentation d'y voir un **gisement d'emplois** destinés tout naturellement aux publics en difficultés d'insertion, est grande pour les acteurs accompagnant à l'emploi ces personnes.

L'institution des « **emplois-jeunes** » ,fin 1997, constitue une première réponse à ces besoins sociaux non-satisfaits et suggère bien une rupture avec les mesures antérieures TUC ou CES .visant à « caser » provisoirement des personnes en difficultés et non qualifiées. Car on pouvait imaginer ici, que la durée importante du contrat (5 ans), permette d'embaucher majoritairement des jeunes de bas niveau de qualification et de les professionnaliser progressivement ; les premiers résultats du terrain ,révèlent l'embauche massive de jeunes possédant un niveau de formation allant du baccalauréat au doctorat .Un an après le démarrage de la mesure, **70% des contrats** signés l'ont été avec des jeunes de **niveaux 4,3,2,et1**, en région P.A.C.A. ,reflétant de ce point de vue la moyenne nationale. Sans rentrer maintenant dans l'analyse détaillée de cette tendance , nous constatons que les porteurs de projets (le service public en tête), jouent ainsi la carte de la **facilité de professionnalisation** des personnes recrutées ,ce qui est un choix honorable ,mais qui ne va toujours pas dans le sens d'une meilleure intégration des publics de faible niveau .Martine AUBRY a réagi rapidement à cette tendance ,en instituant un quota minimum de **20% d'embauches** pour les jeunes en difficultés des quartiers défavorisés, tous niveaux confondus.

Considérons enfin le secteur des services de proximité où des postes « peu qualifiés » sont à pourvoir en nombre croissant, soit pour remédier à différentes formes de dépendance, soit pour réaliser des services aux ménages de moins en moins assurés par les rôles parentaux traditionnels. Il semble que dans ce cas , le **critère de compétence** ne soit pas le diplôme, mais la possession de **capacités relationnelles** associées à des valeurs altruistes plus ou moins marquées. Avec un peu de recul sur leur pratique, les associations employeurs constatent des **dysfonctionnements** liés semble t-il à la rencontre des **caractéristiques personnelles** des populations en voie d'insertion et d'un **environnement de travail** très particulier, exigeant autonomie et stabilité psychologique.

En conclusion de ce premier point, nous nous interrogeons sur la **valeur sociale** des emplois **créés dans le tertiaire**, qui connaît lui-même les effets déprofessionnalisant de l'automatisation, de l'informatisation des tâches . De plus **l'expertise relationnelle** résultant néanmoins d'un véritable apprentissage propre à ce secteur, n'est **pas valorisée** par les entreprises, que ce soit en termes de **recrutement, de formation, ou de salaire**. Le diplôme général ou professionnel demeure un repère rassurant mais souvent sans rapport avec la qualification du poste et renforce une sélection de l'accès au travail, par la **conformité à la norme scolaire** ,essentiellement celle des **savoirs** et des **prérequis**. Il reste l'émergence des « métiers de la ville » qui offre une réelle opportunité de professionnaliser des savoir-faire développés par des populations, confrontées en première ligne aux besoins sociaux non

satisfaits, et donc doublement intéressées à y remédier en créant leur emploi. Mais la mise en œuvre de cette politique spécifique de création d'emplois est complexe en raison du poids de certaines **contraintes**, dont la principale mais pas la moindre est de **solvabiliser le besoin** pour pouvoir pérenniser le poste ,mais **sans concurrencer** ni le secteur marchand, ni les contrats aidés.

II - DEGRADATION DE LA SITUATION SOCIALE DES JEUNES ACCUEILLIS ET MATURATION IDENTITAIRE A LA FAVEUR DU PARCOURS D'INSERTION

Dans un contexte social marqué par l' **aggravation du chômage**, notamment le taux incompressible de 30% de chômeurs de longue durée, les jeunes 17-25 ans sont confrontés à des aspects **particuliers et aggravés** de ce phénomène qui affecte le marché du travail depuis vingt ans. Cette notion de difficultés d'insertion des jeunes est à replacer dans un **contexte historique** où un nombre de plus en plus important d'entre eux doit affronter une période de **transition** entre l'école et la vie active, **aléatoire et incertaine**. De ce point de vue ils sont **tous en difficulté** par rapport à une période antérieure où ils étaient **attendus** par la société. Aujourd'hui la transition professionnelle nécessite un effort, des réussites et des échecs, de l'opportuniste parfois mais toujours de la combativité et de la persévérance.

Toutefois ces difficultés prennent des formes très concrètes : **l'exclusion sélective** du marché, la **dévalorisation** des postes qualifiés , la **diminution des salaires** en francs constants , la **précarité** accrue des emplois, qui on le verra ensuite, occupe peut-être une **fonction sociale inédite**, pour ces jeunes .

Cette évolution de l'emploi, associée au phénomène de dizaines de milliers de jeunes sortant de la formation initiale **sans qualification**, a provoqué une prise de conscience politique dans les années 80, qui aboutira à la création des **Missions Locales**, structures d'accueil territorialisées, habilitées à traiter les demandes d'insertion émanant de cette population .

La notion de « **parcours d'insertion** » va revêtir alors une signification particulière ; cela peut constituer pour certains, un temps irremplaçable de **décryptage du social** et/ou un outil de report des grands choix de vie ; pour d 'autres, la dernière étape d'apprentissage des codes sociaux relatifs au monde économique et à son fonctionnement. Enfin, ce « parcours » peut en conduire un certain nombre à transiter par des « **espaces intermédiaires** », définis comme des lieux créatifs où s'expérimentent des solutions alternatives au salariat, dans un rapport plus ou moins lointain aux politiques publiques et au marché du travail.

Tous ces tâtonnements contribuent à révéler des éléments **d'identité** individuelle et collective, (au gré des multiples interactions sociales, économiques, culturelles) qui doivent être **pris en compte** par des professionnels de l'insertion.

II-1- Dégradation de la situation sociale des jeunes demandeurs d'emploi 16-25 ans

*Sur le « front » du chômage, de manière générale, le taux de chômage de **longue durée** constitue un **indicateur très significatif** de la progression de l'exclusion sociale ⁽¹⁾; cette distinction des chômeurs selon l'ancienneté remonte à 1973, date à laquelle on en dénombrait 73 000 ayant au moins un an d'inscription (D.E.L.D.) ; sept ans plus tard en 1981, ils sont 460 000, et en 1987, 830 000 .*

L'exclusion est largement liée à la prolongation du chômage. On peut constater que les jeunes présentent même une **vulnérabilité accrue** à ce risque par rapport aux adultes. La spécificité française, en la matière, tient au fait que la part des jeunes parmi les chômeurs ,en 1996, atteignait **19,3%** alors qu'ils ne représentaient que **8%** de la **population active** (chômeurs compris). Le rapprochement de ces deux chiffres, révèle à la fois une **exclusion sélective** du marché du travail, mais aussi une très **faible présence** des jeunes sur ce marché ; entre 1985 et 1995 la part des jeunes salariés de moins de 25 ans est passée de 12,5% à 6%. En réalité depuis dix ans, si le taux de chômage juvénile augmente, le nombre de jeunes au chômage tend à diminuer sous les effets conjugués de l'allongement de la scolarité ,et des dispositifs d'insertion. Depuis une vingtaine d'années on constate même que l'équilibre entre les jeunes actifs et les jeunes scolarisés s'est complètement renversé au profit des seconds.

Cette tendance à étudier plus longtemps (cinq ans de plus en 1995-96, qu'en 1960), liée à la scolarisation, correspond pour l'essentiel à une **anticipation du risque** de chômage par la possession d'un niveau de qualification plus élevé ; car on sait qu'en France le taux de chômage est en **proportion inverse** de l'élévation du niveau des diplômes, jusqu'à Bac+2 ; il frappe également beaucoup plus ,à âge égal, les femmes que les hommes.

Les responsables d'entreprises ont peu à peu généralisé ,pour mieux trier les postulants aux emplois permanents, la pratique du C.D.D et des stages d'adaptation de toutes sortes, incités en cela, par la succession des « **mesures-jeunes** » qui se sont **empilées** depuis vingt ans. Ces dispositifs ont paradoxalement contribué à l'allongement des périodes d'insertion des jeunes,

⁽¹⁾ Nicole-Drancourt Ch. et Roulleau-Berger L. « L'insertion des jeunes en France » Paris, PUF ,1998

en produisant des comportements attentistes systématiques de la part des employeurs à l'affût de nouvelles exonérations à venir.

En définitive, alors que les jeunes sont beaucoup **mieux formés** que leurs aînés, l'emploi ne leur a jamais été **aussi fermé**, associant la **dévalorisation** de leurs diplômes, à la précarisation des statuts, et à un certain **gâchis des potentiels** de développement dont ils sont porteurs.

Dans ces conditions, quel **espoir raisonnable** d'accéder à l'emploi, reste-t'il, aux populations de jeunes sortis **sans qualifications** du cursus scolaire, et cumulant souvent des « handicaps » culturels et comportementaux associés ? Ces jeunes en difficultés, peuvent bénéficier de l'appui des Missions Locales, qui depuis 1982, sont mandatées par les pouvoirs publics pour construire avec la participation des demandeurs un « **parcours d'insertion** » qui puisse les conduire véritablement à occuper un emploi correspondant le mieux possible à leurs capacités et aspirations.

II- 2 – Les jeunes accueillis par la Mission Locale, population de référence de mon établissement

Dans une étude réalisée à la demande de la D.R.T.E.F.P PACA en 1996 par L. Dubouchet intitulée « Les difficultés d'insertion des jeunes accueillis dans les structures d'accueil », se trouvent quelques données quantitatives intéressantes, dont celles-ci. Les jeunes **sans diplôme** sont environ **70 000** à sortir annuellement du système scolaire en France, et sont estimés en 1995 à 1,2 million dont 600 000 sont au chômage (estimation DIIJ) ⁽¹⁾.

Le comité d'évaluation des politiques publiques ⁽²⁾ a retenu en 1993 une catégorisation de ces jeunes , en quatre profils :

- ° insertion plus crise d'adolescence passagère
- ° en voie d'insertion
- ° en révolte
- ° en danger d'exclusion

Il chiffre prudemment ces catégories : 150 à 200 000 seraient en grande difficulté mais ont une attitude réactive qui permet d'espérer une amélioration de leur situation (c'est parmi eux que se trouverait le noyau socialement encombrant de 30 à 40 000 jeunes révoltés et négatifs) De plus ,300 000 jeunes seraient en danger d'exclusion dont **150 000** sont pratiquement **inconnus des dispositifs** , et **50 à 80 000** seraient proches de la **détresse sociale** ou même la vivent déjà .

⁽¹⁾ Rapport d'activité des Missions Locales 1994 ; Novembre 1995- DIIJ-Paris,(cité par L. Dubouchet)

⁽²⁾ L'insertion des adolescents en difficulté ; Rapport d'évaluation ; La documentation française Paris 1993 .

En région PACA, par exemple, Marseille comptait en juillet 96, 71924 demandeurs d'emploi dont 14400 jeunes de 16 à 25 ans, soit 20 % (source direction départementale ANPE). De surcroît, plus d'un tiers des jeunes DE (soit 35%) n'ont aucun diplôme alors que la moyenne nationale se situe à 28 %.

II- 2- 1/ les caractéristiques repérées par les Missions Locales

Dans l'étude commandée par la DRTE-FP ⁽³⁾, un échantillon représentatif de 279 jeunes « en difficultés », c'est à dire ceux pour lesquels l'engagement ou le maintien d'un processus d'insertion est le plus complexe , a permis de dégager six caractéristiques **socio-démographiques** (l'âge ,le sexe ,la nationalité, l'origine culturelle , la situation matrimoniale l'état de santé) et cinq facteurs **socio économiques** (le logement , le contexte familial , l'éloignement de la scolarité , le niveau scolaire , l'éloignement de l'emploi).

Ces indicateurs s'avèrent pertinents pour les jeunes accueillis et sont détaillés en annexe 1.

II-2 -2/ les difficultés des jeunes adressés à l'établissement par les Missions Locales

La ML nous adressent des jeunes avec une commande de deux prestations spécifiques :

- un bilan de compétences
- un travail d'orientation approfondi

Les difficultés rencontrées par ces jeunes sont de deux ordres , **techniques** et **comportementales** , et peuvent donner lieu à différentes possibilités de croisement de ces caractéristiques .

Les caractéristiques techniques renvoient principalement à des **difficultés professionnelles** (niveau scolaire , manque d'expérience et de savoir-être , statut social précaire) , des **difficultés familiales** (situation des parents , lieu d'habitation , vie matrimoniale) , des **difficultés de santé** (toxicomanies, alcoolisme , problèmes psychiatriques , séro-positivité , handicaps sensoriels) pour 41% d'entre eux .

Les **caractéristiques comportementales** sont constituées d'attitudes que les correspondants jugent néfastes pour l'insertion des jeunes . Elles se rapportent à trois catégories :

- **refus de conformité** aux normes socio-professionnelles (retards chroniques , absences injustifiées , tenues vestimentaires inadaptées , hypersensibilité au contrôle hiérarchique , passages à l'acte divers) .

⁽³⁾ Difficultés d'insertion des jeunes et structures d'accueil ; Louis Dubouchet consultants- sept 1996- Chateaufort le Rouge -13790

- **conduite d'échec** , inhibition , repli sur soi (incapacité à entrer en contact « utile »,renoncement à une action proche de son aboutissement).
- **perception irréaliste** de la sphère sociale et économique (prétentions financières exorbitantes , représentations négatives des « patrons », simplification abusive de l'accès à la reconnaissance professionnelle).

Il en découle différents **types de freins** repérés en ML , et qui se confirment le plus souvent lors de la mise en œuvre de nos prestations avec ces jeunes ; le facteur comportemental s'avère assez déterminant dans le diagnostic des difficultés que nous essayons de poser dès les premières rencontres individuelles et regroupements ; ceux-ci permettent d'ailleurs de révéler rapidement par le jeu de la dynamique du groupe ,les caractéristiques comportementales néfastes que nous évoquions ci-dessus . Mais ce **diagnostic** demeure jusqu'à présent très **subjectif** et donc **difficilement communicable** au jeune , pour pouvoir servir de base de travail acceptable à une **intervention « éducative » sur les qualités sociales**.

Dans l'ensemble , notre expérience de travail depuis dix ans avec cette population nous permet de souscrire à **quatre catégories de profil** de jeunes élaborées à partir des freins repérés par les structures d'accueil

Pour **30%** d'entre eux ,les jeunes ont **au moins un frein professionnel et un frein familial** à l'insertion ; à l'intérieur de cette catégorie les trois quarts ne s'inscrivent pas dans une conformité sociale suffisante pour pouvoir s'insérer comme ils le souhaiteraient . Ensuite viennent ceux qui ont **uniquement un handicap professionnel (22%)**. mais dont le tiers présente aussi un manque de conformité sociale.

Puis on évalue à **20%** ,ceux qui n'ont **aucun frein professionnel**, mais qui dans leur grande majorité manifestent des attitudes nuisibles à leurs chances d'insertion .

Enfin **20% des jeunes cumulent toutes les difficultés** , professionnelles ,familiales , santé ; et pour la plupart de ceux-ci , il s'ajoute des comportements sociaux inadéquats à la prise d'emploi .

Il faut préciser que nous ne recevons pratiquement pas de jeunes relevant du dernier profil , car d'une part la ML les dirige plutôt sur une mesure de mobilisation longue et que d'autre part si elle nous les adresse (après un diagnostic un peu hâtif), ils abandonnent très rapidement le suivi de la prestation.

A ce propos l'ensemble des partenaires notent une **aggravation récente de certaines attitudes** .

Le phénomène de **rupture soudaine** et prématurée d'un accompagnement naissant , associé au refus de l'investigation-diagnostic , et à la peur du jugement d'autrui .

L'incapacité accrue du jeune à **différer la satisfaction** de sa demande , surtout lorsqu'elle revêt un caractère d'urgence ; cela peut se traduire par un départ impulsif de l'accueil s'il n'est pas reçu tout de suite, ou ne peut vérifier que l'on s'occupe effectivement de sa requête . Nous constatons également une recrudescence des signes de **pauvreté matérielle** des jeunes qui ont du mal à respecter les horaires , la régularité des sessions , parce qu'ils sautent un repas par jour , ou bien ne disposent que d'hébergements multiples hasardeux , ou encore, ne peuvent avancer l'argent nécessaire aux transports , tant qu'ils n'ont pas encaissé leur indemnité de stage .

Nous pouvons en conclure ,que notre établissement , de par les contraintes sociales qu'il institue ne reçoit que les jeunes ne présentant pas de problèmes aigus de socialisation , ce qui n'exclut pas pour autant l'interférence croissante des **phénomènes de précarité** dans les **parcours d'insertion** de ceux que nous accompagnons pendant deux ou trois mois .

II – 3 – Précarité et parcours d'insertion

Une étude du CEREQ ⁽¹⁾ a montré que la phase de stabilisation de la vie professionnelle des jeunes est de plus en plus longue ; cette transition entre la formation et l'accès à un emploi relativement stable se traduit par de multiples **situations intermédiaires** relevant de différents statuts : demandeur d'emploi, stagiaire de la formation professionnelle, salarié, travail non déclaré. Cette précarité objective dont les jeunes sont les premiers à se plaindre, résultat d'une politique d'emploi spécifique des entreprises et de dispositifs publics de création d'emplois aidés, remplirait aussi une **fonction sociale** nouvelle, qui permettrait aux jeunes de prendre un temps de « décryptage du social », dont ils auraient besoin pour accéder à l'âge adulte .

A la suite d'enquêtes approfondies⁽²⁾ C. Nicole-Drancourt et L Roulleau-Berger, ont montré que des phénomènes tels que la **stabilité d'emploi**, la **précarité**, voire **l'exclusion de l'emploi**, présentent des facettes très **contrastées** qui ouvrent sur de **nouvelles perspectives** d'analyse.

Quand on parle d'emploi précaire , disent les auteurs, on désigne simultanément trois notions : - un **cadre** (la précarité)

- un **horizon** (le chômage ou l'exclusion)

- un **public désigné** (les jeunes)

⁽¹⁾ insertion des jeunes : instruments d'analyse et enjeux – CEREQ n° 101 – décembre 1994

⁽²⁾ C.Nicole-Drancourt, Le Labyrinthe de l'insertion, Paris,Ed. La Documentation Française, 1991 ;
L. Roulleau-Berger,La Ville-Intervalle,Paris,Ed. Méridiens-Klincksieck,1991 ;

Cette configuration sans cesse renforcée par de multiples travaux sur l'insertion, a pris un caractère évident ; or, la plupart des emplois stigmatisés comme précaires (contrats CDD, intérim, temps partiel), donnent **accès** aujourd'hui à un **statut** et à la **protection sociale** pour ceux qui les exercent.

Les observations de recherche des auteurs, permettent de **déconstruire** cette association entre **précarité et contrats « précaires »**, et montrent que « l'emploi précaire ou le chômage appartiennent aujourd'hui à des **trajectoires sociales et professionnelles très diversifiées** », surtout lorsqu'il s'agit de l'insertion de jeunes adultes. Ceux-ci n'identifient pas systématiquement précarité et occupation d'emplois précaires ; ils peuvent chômer, travailler en intérim, changer d'emploi souvent au gré des opportunités rencontrées, sans vivre systématiquement dans la précarité, ni être menacés de « désaffiliation sociale ».

Pour apprécier véritablement leur situation, il faut cesser de se polariser sur le cadre des situations professionnelles, pour s'attacher davantage à la qualité de leur (non) engagement, et à la « **dynamique des trajectoires sociales** » ; l'observation de l'itinéraire de jeunes mères de familles, par exemple, montre que l'enjeu de la conciliation travail / famille, avec ses ratés et ses avancées, explique l'aspect chaotique et discontinu du parcours d'insertion.

L'enquête suggère alors que « la précarité d'emploi devient, paradoxalement, l'outil privilégié de l'**arbitrage travail / famille**, vers la stabilisation professionnelle » ; et cela concourt à l'accumulation d'expériences hétérogènes, peut-être, mais qui permettent de capitaliser des informations utiles et de mûrir leur autonomie. C'est pourquoi ces comportements de louvoiement entre nécessité de s'intégrer et report des apprentissages professionnels, d'apparence régressive aux yeux des professionnels de l'insertion, doivent être analysés plus objectivement, et leurs acquis, capacités, compétences, reconnus et valorisés, dans une optique de transférabilité. Nous y reviendrons ultérieurement.

A titre de conclusion provisoire, nous dirons qu'il est indéniable que certains jeunes rencontrent des difficultés d'insertion objectives et quantifiables. On sait que le taux de chômage atteint des pics dans certains types d'habitat social, dans les familles d'origine étrangère récemment installées en France, et qu'il est **inversement proportionnel** globalement, au **niveau de formation** acquis. Cependant, il faut se garder d'assimiler la précarité constatable des trajectoires professionnelles juvéniles, à une entrée irréversible dans la marginalisation, voire l'exclusion. Les jeunes, dont un grand nombre parvient à une stabilisation professionnelle vers la trentaine, ne sont pas seulement « **victimes** » d'un système scolaire inadapté et de gestionnaires de personnel privilégiant la rentabilité à court

terme, ils sont aussi des **acteurs** «jouant» avec la multiplicité des statuts qui sont disponibles sur le « marché de l'insertion ».

Les partenaires des dispositifs d'insertion, font tous l'expérience de cette fluidité de leur demande, de la volatilité de leurs comportements ; c'est bien pour cette raison que la notion de **projet professionnel**, clef de voûte de nombreuses mesures-jeunes, appellent un **débat** de fond, que nous aborderons dans la seconde partie, concernant la **pertinence théorique** et la pratique de **l'élaboration du projet** du jeune.

Car des observations de recherche ⁽¹⁾, suggèrent que cette diversité de trajectoires apparemment chaotiques remplit une fonction constructive **d'identité sociale et personnelle**.

Il en est ainsi des « **espaces de création** », lieux physiques, sociaux, et symboliques, où, à partir d'un support musical, théâtral, de la préparation d'un événement annuel, se forment des cultures propres à des groupes de jeunes ; ceux-ci expérimentent des formes de coopération et de conflits souvent inédits avec d'autres groupes, qui les conduisent à gérer des situations d'incertitude, à **développer des savoir-faire**, à innover, tout en se servant de mesures d'insertion, comme les contrats aidés, et en utilisant la souplesse du statut associatif . Il n'est pas toujours question explicitement dans cet espace, de métiers, de salaires, de diplômes, de sécurité d'emploi, mais d'un processus de **socialisation**, indispensable à la **maturation des engagements**, et à l'émergence d'un **authentique désir d'apprendre**, que les dispositifs d'insertion des jeunes ont souvent essayé de **décréter** institutionnellement sans vraiment y parvenir.

⁽¹⁾ L'insertion des jeunes en France ; déjà cité

III - MISSION D'AIDE A L'INSERTION PROFESSIONNELLE DE L'ETABLISSEMENT ET COMPLEXIFICATION DES POLITIQUES D'EMPLOI DES JEUNES

La politique de lutte contre le chômage des jeunes est assez ancienne, puisque sa première expression date de 1975 , avec les premiers **stages de préformation** ; c'est à partir de 1977 qu'elle prend un réel essor, avec les trois **pactes pour l'emploi** des jeunes, 1977, 1978,et1979.

De nombreuses décisions institutionnelles font ensuite écho au rapport Schwartz de 1981, et opèrent d'incessants changements dans les appellations, comme dans le fonctionnement administratif .

Ce n'est qu'à la fin des années quatre-vingt, avec la mise en place du **crédit-formation individualisé** (CFI), que les actions de pure formation pour les jeunes ont pris davantage d'importance ; les **Missions Locales** (ML) créées en 1982, avec les **PAIO** (permanence d'accueil d'information et d'orientation), constituent le réseau d'accueil et d'orientation des jeunes de moins de 26 ans, et de ce fait, sont amenées à jouer un rôle important dans la réponse à l'offre de formation . Cependant il apparaît rapidement que ces structures à vocation généraliste ne possèdent pas les compétences spécifiques pour pouvoir effectuer le travail de bilan et d'orientation nécessaire à la pertinence des prescriptions ,vis à vis des jeunes non qualifiés et demandeurs de formation .

Mon association s'est créée en 1989 pour répondre à cette finalité: contribuer, en partenariat avec la ML de Marseille, à **l'insertion des jeunes du centre ville**, en les mobilisant grâce à une prestation de **bilan de compétences** ou **d'orientation professionnelle** approfondie.

Toutefois, la **succession de mesures** correctrices des effets excluant des précédentes, **l'évolution des populations**, la **décentralisation** de la formation professionnelle, la **réduction** des budgets de fonctionnement, et une **logique de sas d'insertion** sans véritable débouché, ont produit une **complexité** accrue, qui questionne fortement la mise en œuvre du projet et le sens de notre action auprès des jeunes .

III- 1- Les politiques d'insertion des jeunes en France

Principes généraux

Soucieux de remédier aux risques sociaux encourus par les jeunes dans la période transitoire d'insertion professionnelle, les pouvoirs publics centraux ont élaboré une philosophie (cf. lois sur le CFI, le bilan de compétences, validation des acquis, politique de la ville) reposant sur la nécessité de faire accéder les jeunes en emploi précaire à une situation stabilisée sur le marché du travail. Dans cette optique l'action projetée se fonde sur trois principes moraux et politiques : **l'équité, la médiation, l'insertion par la culture**.

L'**équité** implique de « combler les déficits d'intégration sociale et économique, par l'invention de nouveaux instruments de solidarité dans les zones de désaffiliation sociale »⁽¹⁾

L'implantation de l'Ecole de la Deuxième Chance dans les quartiers nord à Marseille va dans ce sens.

La **médiation** a pour objectif de corriger le décalage entre système d'insertion et système de production dans un territoire donné. Les nouveaux acteurs ainsi promus et institutionnalisés (cf. la création des coordonnateurs emploi-formation en 1990), se trouvent alors amenés à créer des espaces facilitant la mise en relation, et les accords entre partenaires de l'insertion.

Quelques médiateurs peuvent également aider les jeunes à se mobiliser sur des projets professionnels, de façon à être mieux entendus des institutions et des entreprises.

L'insertion par la culture, dans l'optique de développement des quartiers, vient aussi compléter les politiques économiques et sociales ; elle favorise le renforcement des solidarités locales, en valorisant les événements culturels axés sur la rencontre de jeunes d'origines géographiques différentes, par exemple.

III-2- Le dispositif Crédit Formation Individualisé (CFI) et le cadre institutionnel de la mission de l'association

Le **CFI-jeunes** instauré à l'automne 89, est un prolongement lointain mais logique de la réflexion approfondie menée par le professeur **B. SCHWARTZ**, à la demande du premier ministre P. MAUROY, et formalisée dans un rapport remis en septembre 81.

Dans ce rapport ⁽²⁾, B. SCHWARTZ recommande de ne plus réfléchir à des mesures sectorielles, mais de « tenter d'établir une **articulation** entre tout ce qui constitue le monde

⁽¹⁾ L'insertion des jeunes en France, op. déjà cité

⁽²⁾ Schwartz B. « Vers une politique intégrée d'insertion professionnelle et sociale des jeunes », Paris ,septembre 1981

dans lequel vivent, apprennent, et travaillent les jeunes » ; un objectif majeur étant de chercher à « **sortir** des juxtapositions, des sectorisations, et des **cloisonnements** » .

Les premières intentions énoncées sont :

- ☒ de **garantir une qualification professionnelle** et sociale, pour tous les jeunes de 16-18 ans, par des formations qualifiantes d'un type nouveau (préfiguration du CFI ?).

- ☒ de **favoriser l'insertion professionnelle** des jeunes de 18-21 ans.

Schwartz évoque des **modalités d'action** telles que la pédagogie de la réussite, l'alternance pédagogique, la validation et capitalisation des acquis, qui furent toutes reprises ensuite dans le CFI.

Le second prolongement important de ce rapport sur le plan institutionnel, fut la **création des missions locales** en 1982 à titre expérimental (validées en 89), auxquelles étaient assignées **quatre fonctions** essentielles :

- ☒ la connaissance des jeunes
- ☒ l'accueil et l'orientation
- ☒ la relation avec les entreprises d'accueil
- ☒ la relation avec les organismes de formation

Ces fonctions devaient s'exercer selon le principe de la **discrimination positive**. Les ML devaient d'abord servir les « 16-21 ans » qui rencontraient le plus de difficultés.

Elles avaient l'objectif d'amener les jeunes vers la formation qualifiante et l'emploi ; cependant les aspects de la vie quotidienne, comme la santé, le logement, la famille, devaient aussi être pris en compte attentivement, car en interaction évidente, avec la première finalité, l'insertion professionnelle

C'est donc, dans cette « filiation » contextuelle, que se met en place en 89, le CFI-jeunes, où les actions de « pure » formation prennent une importance plus grande.

C'est l'**incapacité** dans laquelle se sont trouvées les **formations en alternance**, à prendre en charge, les jeunes les moins qualifiés, qui est le **facteur déclenchant** de cette mesure. L'apprentissage d'une part, en majorité chez les artisans, ne pouvait plus absorber l'ensemble de ce public peu qualifié ; les formes ultérieures d'alternance (Qualification, Adaptation) d'autre part, se sont montrées plus sélectives.

L'**impuissance** accrue du **système scolaire** traditionnel à mener ces jeunes jusqu'à l'acquisition d'un diplôme professionnel, ajoutée au dysfonctionnement déjà cité, est à l'origine de l'instauration du CFI à l'automne 89, confirmée par la loi du 4 juillet 1990. Cette mesure affirme la reconnaissance d'un « **droit à la qualification** » pour toute personne qui en sort dépourvue du système scolaire. Elle organise dans ce but un parcours comportant

plusieurs étapes : l'accueil ; le bilan de compétences ; l'orientation ; la formation qualifiante professionnelle reconnue .

Pour en terminer avec ce point, mentionnons la **loi Quinquennale** pour l'emploi du 20 décembre 93 qui a profondément modifié l'organisation des mesures de formation en direction de ce public (nous y reviendrons) , en instaurant une **décentralisation des actions** au niveau régional, qui s'est achevée début 99.

Très rapidement dès les premiers mois de mise en place du CFI, il est apparu que les ML avaient des difficultés à faire face à la demande de formation des jeunes, qui le plus souvent n'exprimait pas de projet professionnel précis ou suffisamment réaliste ; de plus elles ne possédaient ni les outils, ni les compétences pour évaluer le niveau des acquis des candidats à l'entrée en formation CAP ou BEP. C'est pour répondre à ce besoin ,en partenariat avec deux PAIO de Marseille, de l'époque, que s'est constituée mon association .Elle s'est créée en1989 dans le **cadre du CFI**, et plus particulièrement sur la proposition à la Direction Régionale de la Formation Professionnelle de l'époque (DRFP) Provence Alpes Côte d'Azur, d'expérimenter pour les jeunes demandeurs de formation, le passage préalable par un Atelier Permanent d'Orientation (APO).

On peut souligner dès maintenant deux aspects particuliers, reliés au contexte de sa création :

☒ le **lien étroit avec les structures d'accueil** qui repèrent les besoins des jeunes, avant de les envoyer à l'association avec une **commande précise**, formalisée, et par conséquent une **attente de résultat**.

☒ la **problématique des jeunes** adressés, qui est supposée concerner le « **défaut de projet** », et /ou « **le niveau des connaissances** », deux dimensions hypersensibles chez des jeunes en difficultés, qui sont associées à un échec scolaire. .

III – 3- Présentation de l'établissement

L' association créée en juillet 1989, à Marseille est établie dans des locaux dans le centre ville ; j'y occupe le poste de chef de projet, depuis 1992. A cette époque, j'ai eu la responsabilité d'un second site implanté à Vitrolles, où j'ai mis en œuvre un projet similaire à celui de Marseille, sur le bassin d'emploi Est Etang de Berre. Ce site n'existe plus actuellement, par suite d'une restructuration intervenue en 1996.

Je présenterai successivement, les missions telles qu'elles sont définies par les textes, les populations accueillies, les objectifs généraux et opérationnels, les moyens d'action.

III-3- 1 / *Les missions*

Les **statuts de l'association** à l'article II prévoient que :
«plus généralement elle recherchera tous moyens et effectuera toutes démarches visant à une meilleure orientation des jeunes, et à une meilleure adaptation ou adéquation des hommes et des femmes à un métier, à un poste de travail, ou à l'emploi ».

Les **textes législatifs** d'encadrement de notre action sont les suivants :

✘ la **loi 90-579** du 4-07-90, **relative au CFI**, à la qualité et au contrôle de la formation continue

✘ la **loi 91-1405** relative à la formation professionnelle et à l'emploi, particulièrement le chapitre II concernant les dispositions relatives au **bilan de compétences**.

✘ **trois circulaires** de la Direction de la Formation Professionnelle (DFP) précisant les dispositions de la loi 90-579 et relatives aux modalités d'accès au dispositif des personnes sans emploi et de celles relevant du CFI : **circulaires 93-13** du 19-03-93, **93-14** du 29-06-93, **93-21** du 30-09-93.

✘ la **loi Quinquennale** du 20-12-93 particulièrement le titre III, relatif à la **décentralisation de la formation** professionnelle continue des jeunes.

✘ la loi du 20 07 1992 relative à la **validation des acquis** professionnels

✘ la **loi 98-657** du 29-07-98, relative à la **lutte contre les exclusions**

L'habilitation de l'établissement est délivrée pour trois ans et renouvelable, par la Direction Régionale du Travail et de la Formation Professionnelle (DRTE-FP).

Sans entrer dans le détail des textes, il faut préciser que la loi 90-579 précise que le **CFI** a « pour objet de permettre à toute personne d'acquérir une telle qualification » (énumérées en début d'article) et « donne **droit** à un **bilan de compétences** et à l'**élaboration** d'un **projet personnalisé** de parcours de formation ». La réalisation du bilan de compétences est par ailleurs **codifiée très strictement** dans la loi 91-1405, à la fois dans ses aspects **déontologiques**, de **contenu** (quantitatif et qualitatif), et **administratifs**.

Par ailleurs le programme « **Atelier Permanent d'Orientation** » mis en œuvre par l'établissement depuis 1990 a fait l'objet d'un **nouveau cahier des charges** DRTE-FP en 1996, se référant aux circulaires de 93 déjà citées, et à la loi Quinquennale pour recadrer les objectifs des programmes de formation des jeunes, jusqu'alors financés par l'Etat ;

Ils consistent à « permettre à toute personne de 16 à 25 ans sans qualification et sans emploi d'accéder : ✘ soit à une **insertion professionnelle durable**

✘ soit à une **formation alternée** permettant l'obtention du premier niveau de qualification professionnelle validé de niveau V(CAP-BEP) ».

☒ soit à un contrat en alternance

Le **dispositif territorialisé du CFI** constitue le cadre de mise en œuvre des parcours personnalisés de formation et d'insertion ; se référant toujours aux circulaires de 93, le texte recommande de donner la **priorité** aux jeunes en difficultés qui **ne peuvent accéder directement à ces contrats**, faute d'avoir défini au préalable une orientation professionnelle pour certains. Cet objectif conduit notamment à **renforcer la place de l'orientation** (en utilisant les APO), qui sous l'impulsion de la DRTE-FP depuis 91, favorisent la diversification des stratégies individuelles d'insertion.

Notre **mission** qui est de **contribuer à l'insertion professionnelle des jeunes**, doit donc prendre en compte cette volonté institutionnelle de professionnaliser la démarche de construction du projet ; cette mission est donc **articulée** avec la fonction d'accueil des ML, chargées de repérer les éventuels besoins d'orientation lors de la première étape de leur parcours.

III- 3- 2 / *Caractéristiques spécifiques des jeunes accueillis*

Il est de première importance pour tout directeur de bien connaître les problématiques des populations accueillies. Après une première approche de leurs difficultés perçues par la ML, qui nous paraît pertinente (chapitre II- 2) ; nous préciserons maintenant à quels **critères** qualitatifs répondent les jeunes qui nous sont adressés par les deux antennes de la ML, et tenterons de mieux cerner leurs caractéristiques **psychosociologiques** .

Les jeunes sont domiciliés dans les arrondissements centraux (1er au 8^{ème} inclus) . Si nous prenons l'année 97 comme référence, sur 375 jeunes reçus il y a une majorité de femmes (57%) ; ils sont presque tous majeurs : 89% de plus de 18 ans, dont 47% 18-21 ans, et 42% 22-25 ans .

Du point de vue des **niveaux scolaires** déclarés, 31% sont de niveau V (CAP-BEP ou brevet des collèges) ; 21% du niveau V bis (classe de 5^{ème}), 18% du niveau VI (maîtrise des « savoirs de base » plus ou moins acquise) . Mentionnons également 30% de jeunes accueillis de niveau IV et plus.

Ces données permettent un premier constat . Du point de vue sociologique, ces jeunes du centre ville contrairement à ceux des quartiers plus défavorisés du nord de la ville, ne présentent pas (à quelques exceptions près) de cumul de difficultés techniques et comportementales, telles qu'elles ont été définies précédemment.

Les jeunes filles sont plus nombreuses et sont aussi plus impliquées en général dans leur recherche d'une solution. Elles se présentent plus adaptables que les garçons.

Ces jeunes, presque tous majeurs, ayant même atteint la majorité absolue pour plus de la moitié, sont estimés **trop âgés** par d'éventuels employeurs intéressés par la formation en alternance, et qui recherchent des profils plus jeunes offrant une meilleure garantie d'adaptabilité.

Les niveaux qu'ils déclarent posséder à leur sortie du cursus scolaire, sont très **hétérogènes** et ne correspondent pas toujours à la réalité ; ceux qui possèdent un diplôme (CAP, BEP, ou BAC général), 10 à 15 % environ, affirment souvent qu'ils ont suivi cette filière malgré eux en raison de circonstances fortuites, scolaires ou familiales.

Sans chercher à homogénéiser artificiellement cette catégorie de jeunes dits « en difficultés », qui regroupe des individus aux histoires de vie singulières, il nous est possible toutefois de définir quelques caractéristiques à partir des observations de terrain.

Ils n'ont **pas ou peu travaillé** ; ils n'ont pas réussi non plus à se faire reconnaître dans la formation, sauf exception ; ils ont donc été conduits à **construire leur estime de soi** dans **d'autres champs** (les copains, le quartier, les travaux « au noir », les petits trafics, la musique,.. ..etc) . Mais ces expériences sont très souvent **minimisées**, et à leurs yeux ne sont **pas productrices** de savoir ou de savoir-faire ; il s'agit d'un monde parallèle en quelque sorte, où ils se « débrouillent », mais dont les acquis ne peuvent servir dans le milieu professionnel, qui de leur point de vue, ne reconnaît que les possesseurs de diplômes (ce en quoi ils sont assez réalistes). Il s'en suit une forte **ambivalence** vis à vis du savoir ; un rejet des propositions d'approche un peu théorique, peut être suivi le lendemain par un souhait explicite d'une remise à niveau, qui comblerait une fois pour toutes ce « raté » scolaire, qu'ils rendent maintenant responsable de leur situation d'échec actuelle.

Mais, comme le constate également F. Saujat, responsable pédagogique de l'Ecole de la Seconde chance : « ces jeunes se trouvent souvent dans le malentendu sur la **nature** et les **exigences** d'une activité de formation et d'apprentissage ». Ils manifestent une certaine **passivité** consistant à être présent physiquement, à exécuter les tâches demandées par le formateur et « croient » que cette attitude **dépourvue d'engagement** personnel et de mobilisation intellectuelle, suffit pour acquérir des compétences.

Ces difficultés cognitives produisent aussi un mode de fonctionnement du type « **tout ou rien** ». Beaucoup n'entrevoient devant une situation nouvelle que **deux termes** dans leur positionnement possible :

- ☒ on ne sait pas / on sait
- ☒ on ne peut pas / on peut
- ☒ on n'aime pas / on aime

comme s'il n'y avait pas entre les deux pôles de chacune de ces oppositions, un **moyen terme** qui soit – *apprendre / essayer / goûter*. Car le point commun à apprendre, essayer, et goûter, c'est la **prise de risque** consistant à explorer l'inconnu, à perdre ses certitudes, à renoncer à des satisfactions immédiates, et donc d'ébranler une position subjective de toute puissance. Cette position leur permet d'ailleurs de **maintenir** leur cadre de **repères habituels** qui les enferme mais les **sécurise**.

Dans le travail d'orientation par exemple, ce type de fonctionnement les empêche de **tirer profit** d'une période d'**incertitude**, pendant laquelle ils se tiendraient à distance de plusieurs options, pour mieux les connaître en s'informant, pour les expérimenter en stages d'entreprises, et donc mieux les évaluer. La plupart du temps, ils « s'agrippent » à un **choix préformé**, se ferment vis à vis des propositions d'enrichissement, et n'y renoncent que s'ils sont confrontés à un obstacle matériel ou réglementaire. Il semble donc capital de leur présenter ce moment de déconstruction comme une **étape d'apprentissage indispensable, normale**, efficace à moyen terme dans la construction du projet.

Ce qui ressemble à un refus de l'effort de leur part, renvoie plutôt à une **difficulté personnelle** à entrer dans une activité de pensée qui s'inscrit dans une durée, qui implique de se distancier, de différer la satisfaction de la réponse, et donc au rapport au temps.

Et F. Saujat de conclure : « Lorsqu'on est dans l'incertitude quant à l'avenir, et héritier d'un passé qui ne permet pas toujours de trouver ses marques dans le présent, on tient d'autant plus à l'ici et maintenant qu'il est le seul à être connu ». Cette analyse rapide des caractéristiques psychosociologiques des jeunes accueillis dans la structure, nous conduit à nous poser la question centrale de la **pertinence** d'un objectif d'accompagnement rattaché à la **logique du projet** ; alors qu'il est déjà délicat pour des personnes expérimentées d'entrer dans une telle démarche, nous pouvons avancer dès maintenant l'idée que le problème (au moins dans un premier temps), est moins avec les jeunes en difficultés d'insertion de les aider à produire du projet que de se demander quels paramètres psychiques et sociaux en viennent à inhiber cette capacité. Et par conséquent nous devons nous interroger sur les conditions à mettre en place pour modifier ce contexte subjectif et objectif.

III – 3 – 3 / *Objectifs et moyens de réalisation du projet d'établissement*

Notre **projet d'établissement** n'est **pas formalisé** en tant que tel. Il apparaît à travers les différentes réponses aux appels d'offres qui font l'objet de rédactions successives, depuis les dix ans d'existence de l'association. L'objectif général que l'on retrouve dans la majorité des réponses est de « Permettre à chaque personne d'élaborer

un projet professionnel réalisable et de définir son parcours d'insertion ». Depuis 1996, ces objectifs généraux se sont élargis à l'aide au reclassement professionnel, en particulier depuis notre conventionnement comme organisme prestataire de l'Unité Technique de Reclassement de l'ANPE (UTR) de Marseille.

Plus récemment, cette tendance s'est accentuée, car depuis fin 1998, nous collaborons à la mise en œuvre du Plan National d'Accompagnement à l'Emploi avec l'agence ANPE des Caillols. L'énoncé qui va suivre se limite volontairement à l'accompagnement des populations de jeunes 16-25 ans.

▣ **Les objectifs**

Au premier rang, ils consistent à aider les jeunes qui nous sont adressés par la Mission Locale à **construire et valider un projet professionnel** ; au second rang on peut distinguer d'une part, l'objectif de **créer les conditions de mobilisation** de la personne, et d'autre part, l'objectif de **mobiliser l'environnement** ; nous entendons par là tous les interlocuteurs extérieurs potentiels des jeunes (entreprises, tuteurs, conseillers ML, responsables de formation, associations).

▣ **Les moyens**

Ce sont en interne, des **mesures techniques**, des **ressources humaines**, sur lesquelles nous reviendrons, et à l'extérieur les **partenariats**. Les mesures techniques sont au nombre de quatre : *le bilan de compétences, l'atelier permanent d'orientation (APO), l'atelier d'auto-documentation, l'atelier de recherche d'emploi.*

Le ***bilan de compétences***, est une prestation dont la commande incombe à la mission locale, et qui représente une vingtaine d'heures d'accompagnement réparties sur un mois maximum.

L' ***atelier permanent d'orientation***, fait également l'objet d'une commande de la ML pour un groupe de quinze jeunes, bénéficiant de cent soixante heures de suivi en moyenne, sur une période de deux à trois mois ; pendant ce temps le jeune peut effectuer des aller-retours entre des sessions de réflexion dans l'établissement et des expériences de validation en entreprise (jusqu'à concurrence de soixante dix heures).

L' ***atelier d'auto-documentation***, est proposé en accès direct, ou complémentaire des deux moyens précédents ; il ne fait pas en général l'objet d'une commande spécifique.

l'atelier de recherche d'emploi, est utilisé à la demande des jeunes dont la réalisation du projet passe par un contrat de formation en alternance, ou un emploi direct.

On constate donc, qu'en ce qui concerne le public jeunes 16-25 ans, nous n'agissons qu'après commande passée par la ML, en fonction de certains critères prédéfinis. En 1998, la commande passée sur l'APO a concerné environ quatre cents jeunes, et sur le bilan, environ une centaine.

III- 3 – 4 / *Organisation et fonctionnement de l'établissement*

▣ *L'organigramme*

C'est la même personne qui assure la fonction de direction depuis la création de l'association. J'occupe moi-même le poste de chef de projet, en collaboration avec quatre intervenants techniques. Le secrétariat, deux personnes (1,5 ETP), assure les tâches administratives et l'accueil, qui est un aspect très important de notre activité.

Ces postes sont pérennes ; toutefois selon la charge de travail, deux ou trois intervenants supplémentaires en CDD, sont appelés en renfort, mais ce ne sont pas toujours les mêmes.

▣ *Analyse du fonctionnement de l'établissement*

Le **taux d'activité** représenté par le nombre de jeunes accueillis en APO et en Bilan se maintient ces trois dernières années, avec une légère chute de 10% en effectif en 1998. Pour 322 places correspondant à 45000 heures/stagiaires conventionnées en centre et 22540 en entreprise, 334 jeunes ont été reçus.

Sur un **plan qualitatif**, la fonction direction-administration, portée par le directeur et le secrétariat, correspond à 26% du total ETP, et la fonction d'animation et d'encadrement du dispositif, à 74%. Cette importance relative de la première, s'explique par la lourdeur des procédures administratives, d'une part, pour tout ce qui touche aux dossiers de rémunération des stagiaires (relations avec le CNASEA), et d'autre part pour ce qui concerne la circulation des informations concernant les jeunes, en direction des missions locales.

La masse salariale représente environ 80 % du budget.

Les dépenses de fonctionnement représentent un peu plus de 15 %.

L'investissement est une part négligeable, et correspond à de l'équipement informatique pour le secrétariat, jusqu'à présent.

▣ *Les profils techniques des personnels*

Le profil de référence recruté habituellement pour les interventions en bilan ou en orientation est celui de **psychologue** (enfance, clinique, travail). Une bonne capacité d'animation de

sessions en groupe, ainsi qu'une connaissance de terrain des différents milieux professionnels, et des postes de travail, sont également recherchées.

Il faut ajouter ensuite, un technicien du **traitement des informations** relatives aux métiers, aux formations, aux mesures d'insertion, et qui possède également la capacité de transmettre ces informations à des publics en majorité rebutés par la lecture de documents.

Enfin depuis quelques années les financeurs ont mis l'accent, dans les cahiers des charges, sur la nécessité de la présence, dans les organismes du secteur de l'insertion, d'un **chargé de relations avec les entreprises** (CRE). Son expérience antérieure en entreprise ainsi qu'un profil plutôt « commercial » doivent être mis au service de la constitution d'un réseau d'entreprises partenaires, de la collecte de leurs offres d'emploi, et de la mise en relation des personnes accueillies dans la structure, susceptibles de convenir à l'offre. Nous avons embauché un CRE, en 1997, mais la définition du poste a évolué en **s'éloignant** peu à peu du profil initial, sous la pression des conditions internes de fonctionnement et des contraintes financières. Nous en reparlerons dans la dernière partie pour faire des propositions. Seuls, le directeur et le chef de projet ont le statut cadres.

□ *La gestion des ressources humaines*

Toujours essentielles dans notre domaine, elles sont envisagées ici comme internes et externes, du fait de l'obligation d'action partenariale. Le personnel dans l'ensemble possède une **bonne technicité** et une ancienneté dans la fonction comprise entre **7 et 25 ans**. L'âge moyen est de **42 ans**. Il n'existe pas de fiches de poste formalisées. La grille de référence des rémunérations est celle de la convention collective des organismes de formation (C.C.N. du 10/06/1988, modifiée en 88, en 91, en 93, et 94). La convention ne prévoit pas d'attribuer le statut cadre aux psychologues diplômés. Les modalités d'application de la convention ont permis de maintenir la masse salariale à un **niveau modéré** compte tenu du niveau de qualification et de compétence des salariés. Les salaires du personnel d'animation et d'encadrement se situent entre 110 000 et 168 000 F bruts annuels.

Cette équipe constituée de personnes expérimentées, manifeste une **faible motivation**, qui provient pour une part, de l'**opacité** et de l'**immobilisme institutionnel**. L'autre part peut être imputée aussi à la **difficulté des missions**, dans le contexte actuel des politiques d'emploi et des contraintes administratives, orientées vers le **quantitatif** et le contrôle d'exécution de type **comptable**, négligeant l'aspect qualitatif.

Malgré tout, l'équipe cultive un **sentiment d'appartenance assez fort**, alimenté par l'humour et la dérision vis à vis de sa propre situation. Grâce à une communication informelle facilitée

par un effectif restreint de sept personnes, ce groupe professionnel s'identifie à **des valeurs** de compétence technique, de respect des engagements contractés envers les usagers, d'acceptation des contraintes et de distanciation vis à vis des discours institutionnels concernant l'insertion professionnelle.

En **l'absence de projet d'établissement** explicite, **l'animation de l'équipe** se traduit par quelques réunions ayant pour objet la programmation semestrielle et la répartition de la charge de travail. **L'analyse des pratiques** et **l'adaptation des méthodes**, me furent déléguées en tant que chef de projet à une époque.

Depuis la restructuration de 1996, je suis chargé de l'organisation et du suivi des actions de reclassement des DE adultes, et aussi d'animer des temps de réflexion sur la mise en œuvre des objectifs, mais les réunions mensuelles, ne peuvent être conduites véritablement par manque de régularité. **L'urgence** et la rentabilité des temps de production l'emportent régulièrement sur le bien fondé de ce type de réunion. Le refus de faire de l'analyse des pratiques un **objectif essentiel**, pour améliorer la qualité de l'accompagnement et maintenir la motivation des intervenants, est fondé sur un principe d'**organisation à court terme**.

Le **style de management** de la direction oscille entre des moments de **directivité** concernant des points de détail et des modes de délégation assez **laxistes**, aux contenus et critères d'évaluation variables. Le contenu des délégations n'étant **pas défini explicitement**, on constate un certain flottement dans le déclenchement de l'action et les prises d'initiatives.

La **fonction de direction** se focalise sur les domaines **administratif et financier**. Le respect des procédures vis à vis des commanditaires et la réalisation des prestations au moindre coût en personnel, constitue globalement l'unique point de contrôle des délégations.

La **mobilité** des intervenants entre les « publics jeunes » et « adultes » a été ébauchée, mais l'inégalité des flux respectifs a **compromis** cet objectif de diversification des compétences et de lutte contre la routine.

Enfin, il n'existe pas d'ébauche de **plan de formation** du personnel ; à tour de rôle les intervenants assistent aux journées de formation proposées par le Centre de Ressources Régionales (DRTE-FP), axées sur le bilan de compétences ces dernières années. Les **échanges** avec d'autres organismes de notre secteur, entreprises, associations intermédiaires ou d'insertion sont **inexistants** ou pour le moins extrêmement rares.

C'est une **configuration très répandue** dans le secteur de l'insertion professionnelle qui provient de son **mode de financement**. Une **évolution** sur ce point ne peut être envisagée que sous une forme collective en **s'associant** par exemple avec un partenaire comme la ML pour **mutualiser les moyens** de formation.

En terme de **stratégies** de direction ,la seule qui soit lisible par le personnel, consisterait à se **maintenir sur le « marché de l’insertion »** dans les créneaux déjà investis, en acceptant au besoin des rémunérations ne correspondant pas à la qualité exigée dans la réalisation des prestations. Ceci conduit nécessairement à des pratiques incohérentes sur le terrain et provoque des **tensions** pour les intervenants, tiraillés entre leur **souci éthique** vis à vis du public accueilli et le respect des **directives de rentabilité**.

En effet, ceux-ci aspirent à une plus grande **transparence** concernant la marge d’exploitation de l’établissement. Leur démobilisation. n’a pas de caractère individuel marqué, et doit être plutôt rattachée à la dimension globale d’évolution du dispositif. Nous reviendrons sur ce point dans la dernière partie.

III- 4- Les effets de la complexification des dispositifs sur la mise en œuvre du projet

Les dix dernières années sont marquées par la **complexification des dispositifs** d’insertion des jeunes et par l’accroissement important (jusqu’en 1995) des sommes qui leur sont consacrées ; on assiste à un **empilement des mesures** afin de corriger les effets de la sélectivité dans l’accès aux parcours qualifiants.

Ainsi à partir de 1990, le niveau scolaire des jeunes à l’entrée du dispositif global s’élève, et un certain nombre de jeunes se trouvent de ce fait exclus du CFI, par manque de mobilisation préalable efficace ; pour y remédier, en janvier 92 le gouvernement complète alors le CFI avec le programme PAQUE (Préparation Active à la Qualification et à l’Emploi).

L’établissement dans la mise en œuvre de l’Atelier Permanent d’Orientation, se trouve alors en concurrence directe avec cette nouvelle mesure rapidement convoitée par les jeunes, puisqu’elle donne accès à douze mois de rémunération, au lieu de deux chez nous. Nous sommes alors obligés pour « survivre » de redéfinir avec les Missions Locales les **critères d’éligibilité** au programme PAQUE, au plus près des textes. Cet exemple met en lumière **l’importance du diagnostic** des besoins prioritaires des jeunes lors du premier accueil, afin d’éviter le risque de répondre hâtivement et de manière inappropriée, à une demande pressante présentée dans un contexte d’urgence.

Le **second facteur** de complexité provient de **l’application de la loi Quinquennale** n° 93-1313 du 20-12-93, dont le titre III en particulier prévoit la décentralisation de la formation professionnelle continue des jeunes, dans les cinq années suivantes. Il s’en suit une période transitoire au cours de laquelle les mesures d’insertion

passent successivement sous le contrôle de la Région, qui énonce peu à peu de nouvelles règles d'éligibilité, produisant ainsi un **brouillage des repères** pour les acteurs.

A titre d'exemple, l'accès à la formation qualifiante est restreint aux non possesseurs de CAP ou BEP. Ce durcissement relativement à la gestion précédente par l'Etat, implique le rejet des jeunes, possesseurs d'un CAP obsolète, et surtout de ceux qui se sont trouvés obligés de suivre une formation non choisie par manque de places dans la filière ou simple incurie des personnels scolaires publics. Pour ceux-ci le CFI n'offre plus de seconde chance. De même pour ceux qui ont entamé et interrompu un parcours qualifiant ; il n'y a plus de droit à l'erreur. Quand on considère les caractéristiques de cette population, comme précédemment, on s'étonne qu'un dispositif d'insertion, probablement dans un souci de bonne gestion, ne fasse pas preuve d'une plus grande souplesse, ainsi que d'une moindre sélectivité.

Enfin au cours de cette période, les dispositifs de **gestion territorialisée** de l'insertion professionnelle produisent de nouvelles normes, dont celle de la **nécessité d'un partenariat** qui, s'il crée de l'échange, ne crée pas moins de **fortes concurrences**. Pour répondre à certains appels d'offres (par ex. la mesure PAQUE), il est impératif de présenter une réponse collective impliquant deux ou trois organismes à compétences complémentaires ; cette **injonction à coopérer** apparaît comme un consensus imposé, envisageable sur le papier (pour emporter le marché), mais dont la mise en œuvre ensuite pose rapidement des problèmes dans la collaboration d'équipes d'origines différentes. Car en filigranes ,c'est la répartition de l'enveloppe qui est en jeu, sous divers prétextes de pertinence pédagogique.

En conclusion, on peut retenir que les populations ainsi que le contexte des missions ont **beaucoup évolué** depuis la création de l'association. Les jeunes de plus en plus désocialisés, inadaptés à un marché du travail en proie à la flexibilité, exigeant compétence technique, et adaptabilité se retournent vers les **dispositifs d'insertion**, qui sont devenus **complexes et sélectifs**. Face à cette dégradation, mon établissement ne pouvant s'appuyer sur le dynamisme d'un projet revisité, essaie de se maintenir en tant que prestataire de service. L'action en partenariat qui pourrait également renforcer l'efficacité et la cohérence de chacun des acteurs s'avère délicate à concevoir, et rencontre des obstacles que nous allons évoquer.

IV - DEUX DIFFICULTES DANS LA MOBILISATION DES JEUNES : **ACTION PARTENARIALE ET EVALUATION DES COMPETENCES**

Dans l'architecture actuelle du dispositif d'insertion des jeunes, notre intervention est **étroitement liée** en amont à la **commande** passée par la Mission Locale d'une part ; ensuite, elle n'est porteuse de sens pour les jeunes, que si les **entreprises** acceptent de leur servir de **terrain d'expérimentation**, et donc de prendre leur part dans la facilitation d'une maturation professionnelle de cette génération qui souhaite travailler, mais pour laquelle cela reste très abstrait. Dès que l'on envisage de faire participer les entreprises, il est impossible dans notre contexte économique, de ne pas soulever la question du « **prix à payer** » pour cette contribution. Car nous sommes d'emblée dans un **système à plusieurs acteurs**, porteurs de stratégies propres, qui soulève donc la question des **modes de régulation** à mettre en place. Simultanément, l'évolution des jeunes dans une telle configuration, pose d'un point de vue psychopédagogique la difficulté de la **construction de la fonction référent** dans un dispositif complexe.

La **seconde difficulté** dans ce mode d'action, qui à certains égards pourrait être rapproché de la sous-traitance, consiste enfin à **évaluer** si la prestation réalisée correspond ou non aux attentes des différents acteurs. Il est bien évident que l'association doit se **référer en priorité** aux **objectifs opérationnels** librement contractualisés au moment de l'engagement mutuel dans l'accompagnement. Cependant une autre évaluation, également importante pour l'établissement, puisqu'elle conditionne aussi sa **pérennité économique**, est signifiée « de facto » par le commanditaire qui gère les flux d'entrée, et par le financeur, attentif le plus souvent au respect de critères quantitatifs. Cette **dissociation** du « client » et du payeur induit des tensions au moment de la mise en œuvre, car nous devons alors intégrer des contraintes administratives non négociables et génératrices d'effets pervers, par rapport aux objectifs d'individualisation et d'adaptation aux besoins spécifiques du jeune.

IV- 1- Etat des lieux du partenariat institutionnel et professionnel

IV-1 –1 / Sous-traitant ou partenaire de la Mission Locale ? Une marge de manœuvre très étroite pour l'établissement.

Les ML ont une mission d'accueil, d'information, et d'orientation, de nature à favoriser l'insertion sociale des jeunes 16-25 ans ; en matière d'orientation professionnelle, elles se trouvent assez vite démunies, face à des jeunes ne formulant pas de demande précise

sinon celle de « faire un stage », ce qui signifie en clair une rémunération, dans l'attente d'une opportunité plus attrayante. Les structures d'accueil, disposent alors, de deux outils d'« investigation » externalisés, le bilan de compétences, et l'atelier d'orientation, intégrés au dispositif, susceptibles de les aider dans leur propre tâche d'orientation.

Mais se pose alors la question des **critères d'envoi** sur ces mesures ; bien qu'ils soient définis dans les cahiers des charges respectifs, ces critères sont appréciés, voire interprétés par chaque correspondant en fonction de la **stratégie d'action** qu'il développe en face de chaque jeune. Il en attend évidemment des résultats permettant de progresser dans le parcours, ou même de débloquer certaines situations d'échec répétitives.

Pour essayer d'améliorer la concertation lors des décisions d'orientation des jeunes, une **commission technique locale** comprenant tous les acteurs concernés (ML, unité bilan, APO, organismes de formation, ANPE,), tient une réunion hebdomadaire dans chaque ML. Chaque dossier impliquant une entrée ou une sortie éventuelle du jeune, compte tenu des diverses options possibles, devrait être apprécié, discuté, en vue d'arrêter une décision collégiale.

La pratique révèle d'importantes **difficultés de communication** qui semblent tenir à la fois, aux positionnements techniques spécifiques, à l'absence d'outil de diagnostic commun, et à la pression de contraintes institutionnelles internes, délicates à expliciter. Ce climat conflictuel conduit quelquefois à des **préconisations inadaptées** aux besoins des jeunes, et par la suite à des résultats qui ne satisfont personne. Un constat comportant de nombreuses similarités peut être fait à propos de nos relations avec les entreprises.

IV- 1- 2 / *Le réseau d'entreprises d'accueil de jeunes en insertion : objectif illusoire ?*

La plupart des cahiers des charges relatifs aux actions d'insertion, depuis le début des années 90, stipulent que l'opérateur doit disposer d'un **réseau d'entreprises** susceptibles d'accueillir des jeunes en stages pratiques, et éventuellement de les embaucher à l'issue de cette rencontre. On ne peut que souscrire à ce souci pragmatique des autorités de contrôle, d'éviter le risque de dérive, d'un dispositif fonctionnant en vase clos et perdant peu à peu de vue l'objectif d'accès à l'emploi de sa création.

Cependant, il apparaît rapidement que les entreprises qui raisonnent habituellement en terme de **comparaison « coûts-avantages »**, évaluent aisément le premier (relatif à l'accueil d'un jeune), mais plus difficilement le second ; cet écart se creuse encore lorsqu'il ne s'agit pas d'un stage d'application, mais d'un jeune en orientation, à la découverte d'un métier, et qui apparaît de ce fait, pour l'employeur, particulièrement encombrant et « non rentable » dans un processus de production. Il est vrai que cette réticence à jouer son rôle d'entreprise citoyenne,

s'atténue avec l'augmentation de la taille et le souci d'image des entreprises qui définissent alors une politique de communication externe ; mais hélas ce ne sont pas celles-ci qui sont le plus susceptibles de créer des emplois.

Avec les **petites entreprises**, éventuels partenaires, nous avons du mal à trouver des objectifs de stages satisfaisants pour les trois parties, car les attentes respectives se révèlent alors antinomiques. De surcroît nous ne disposons d'aucun financement spécifique pour améliorer les termes de l'échange, comme par exemple, une indemnisation du temps consacré au jeune par les tuteurs.

En effet les **mesures financières** d'incitation à l'embauche, instrument privilégié des politiques d'emploi, ont conduit peu à peu les employeurs à « marchander » dès qu'on leur propose d'intégrer un chômeur dans leur effectif ; ce réflexe joue pleinement maintenant vis à vis de l'accueil des jeunes. Si l'activité de l'entreprise s'y prête, et si le candidat présente des capacités à produire, ainsi que des qualités sociales de base, la convention conserve une bonne probabilité d'être signée ; mais dans le cas contraire, ce qui reste fréquent avec les populations accueillies, l'accord ne sera pas obtenu, ou bien s'il l'est, le stage n'ira pas jusqu'à son terme, en raison de cet **écart** entre les **attentes de l'entreprise**, et la **réalité des profils** des candidats. Et c'est pourquoi, favoriser le développement de ces capacités sociales, peut très naturellement constituer un des objectifs de l'APO.

En outre d'un point de vue **gestionnaire**, seule la présence du jeune dans l'établissement est financée, à raison d'un volume moyen de 160 heures ; mais les 70 heures conseillées en moyenne en entreprise, bien qu'elles exigent concertation, suivi, évaluation, de la part du référent ne font l'objet **d'aucune indemnisation** de la structure pour le service rendu. Si l'on ajoute que l'heure-stagiaire est rémunérée 24 francs, et que les modules réalisés en groupe (environ 300 francs de l'heure) rééquilibrent un peu le surcoût de l'accompagnement en individuel, il paraît **risqué financièrement** parlant de payer un chargé de relations entreprises revenant à 120 francs de l'heure, pour suivre individuellement les jeunes en stage, autant de fois que la situation l'exige.

Constituer et faire vivre le réseau d'entreprises dans un contexte exigeant de nombreuses rencontres destinées à expliciter les intérêts communs et à négocier les objectifs du stage, représente un **investissement** productif certes, de **qualité** à long terme, mais dont les ressources a priori ne peuvent être dégagées dans les conditions actuelles de financement.

Peut-être faut-il innover en adoptant des méthodes d'action en direction des entreprises qui impliquent l'ensemble du personnel et pas seulement un professionnel dans une démarche de type commercial dont les retombées ne sont pas évidentes dans le domaine de l'insertion.

Nous ferons des propositions dans ce sens dans la dernière partie.

IV -1- 3 / *Le cloisonnement des différents acteurs et leurs divergences méthodologiques d'évaluation des compétences des jeunes*

Ce qui ressort d'un premier constat concernant l'arrivée des jeunes en Mission Locale, c'est qu'il y a **peu de transfert** des diagnostics sociaux d'un agent à l'autre, surtout (ce qui est paradoxal) lorsque les difficultés sont cumulatives et complexes. Il ne s'agit pas d'un phénomène propre à ce dispositif, mais seulement d'un fait **commun à toutes les situations cliniques**. La demande de transfert d'informations se heurte à **trois points de résistance** :

✕ le **principe déontologique** qui veut que l'information transmise par le jeune dans un entretien clinique soit protégée par l'agent qui la reçoit : la confidentialité de l'information.

✕ **l'absence de mise en forme** des informations qui pourraient être transmises. C'est la tradition orale qui prévaut et qui conduit à l'inexistence de dossiers synthétiques et structurés.

✕ le **concept** plus ou moins partagé selon lequel il faut **éviter de marquer** les jeunes, de les enfermer dans des déterminismes institutionnels ; l'omission volontaire de certaines informations permettrait à ces jeunes de saisir une **nouvelle chance** lorsqu'ils se présentent dans une nouvelle structure.

Ces points de vue méritent d'être **discutés et relativisés** au regard des économies de temps et d'énergie passés en **investigations répétitives** (comportant des effets déstructurants pour le sujet lui-même), que permettrait la production de **diagnostics partagés**.

« Il manque dans la construction des premiers contacts entre le jeune et la structure, un système d'observation qui puisse engendrer un **diagnostic à double détente** » ; telle est la conclusion de l'analyse de L. Dubouchet (déjà cité), que je partage en tant que partenaire de terrain des ML.

Le **premier diagnostic** permettrait d'analyser la **complexité du cas**, au regard des caractéristiques **techniques** et **comportementales** que nous avons déjà évoquées, et donc de déterminer ce que la ML peut ou non lui apporter. Apprécier rapidement si le jeune possède un minimum de prérequis sociaux pour pouvoir bénéficier « a minima » des services de la ML, paraît être un préalable structurant dans la perspective d'initier un **parcours qui ait du sens**.

Or, à défaut d'un tel diagnostic, la ML a tendance à préconiser un **bilan de compétences**, pour « tester » la motivation du jeune et avec l'intention d'utiliser ultérieurement les éléments de la synthèse pour lui proposer une orientation dans le dispositif. Mais bien souvent les résultats ne **répondent pas aux attentes** du commanditaire, car un bilan de ce type ne comporte pas l'objectif de rechercher l'existence d'un bloc de **compétences sociales de base** ;

les textes sont assez clairs sur ce point ; il s'agit seulement de rechercher avec le bénéficiaire s'il **identifie un ou des projets**, et de mettre alors en parallèle les compétences requises par ce(s) projet(s) d'une part, et celles qui paraissent acquises (ou en voie de l'être) par le jeune, d'autre part. Les textes **réprouvent** même explicitement l'utilisation des **résultats d'investigation psychologique**(s'il y en a eu), dans la rédaction de la synthèse transmise à la ML après autorisation du jeune.

Le **second diagnostic** devrait aider à programmer le **contenu** et la réalisation de l'accompagnement social, et constituer un repère qui aide ensuite à **mesurer les effets** des mesures prescrites, dans une perspective plus globale que celle du strict parcours qualifiant et professionnel. Car pour un certain nombre de jeunes repérés comme « ne maîtrisant pas les savoirs de base » par exemple, l'envoi en mobilisation longue (comportant un objectif fort de remise à niveau) ne semble pas produire le déclic espéré. Ce qui semble aller de soi , agir sur le point faible, revient à fournir « **toujours plus de la même chose** », ou en d'autres termes à mettre le doigt une fois encore, « là où ça fait mal », et probablement à perpétuer la conviction de l'intéressé, que plus on lui demande d'apprendre moins il sait ; et que de ce fait, son cas « désespéré » requiert encore plus la sollicitude de son correspondant (qui se sent lui-même un peu moins compétent à chaque nouvel entretien).

Ces exemples simples montrent bien que **l'évaluation des compétences** des jeunes, prises au sens le plus large, qu'ils soient adressés par des travailleurs sociaux ou soient demandeurs directs, est au **cœur de la méthodologie** des décisions d'orientation ; car l'adéquation des préconisations à la situation évolutive du demandeur, depuis le premier accueil, constitue un pronostic favorable pour la réussite du parcours ultérieur. De plus, l'orientation dans l'accompagnement à l'insertion est une question **récurrente**, à chaque fin d'étape, et devrait s'appuyer sur un **outil de diagnostic** et d'**évaluation en continu** reconnu et utilisé par les différents partenaires, ou du moins les deux, ML et APO ,qui ont **en commun la mission d'orientation**.

Car le bilan de compétences, pour apporter une véritable aide à la décision du conseiller de la ML, ne doit pas être restreint à l'une de ses **fonctions mineures** : l'évaluation du **niveau des connaissances générales** ; en effet pour un jeune, en échec scolaire, ce type de positionnement dont les résultats sont défavorables en général, ne fait que générer **fatalisme et culpabilité**, et va donc à l'encontre de toute dynamisation. Cela commence mal pour une « seconde chance », valeur emblématique du CFI lors de sa création.

IV – 2 – L'évaluation des résultats des prestations : la prédominance du quantitatif et de la logique du commanditaire

La priorité donnée à l'**aspect quantitatif** par les autorités administratives est visible dans l'ensemble des dispositifs d'insertion professionnelle. Il faut **toutefois nuancer** cette affirmation si l'on parle du **bilan de compétences**. Le bilan est une prestation transversale à tous les publics (y compris les salariés) d'une part, et a fait d'autre part l'objet d'une codification qualitative très poussée(formalisée dans une loi 91-1405). Des procédures de labellisation, suivies d'audits annuels d'évaluation des prestations réalisées sont mises en place par la DRTE-FP.

IV – 2 – 1 / *La faible pondération des critères qualitatifs*

En ce qui concerne l'atelier permanent d'orientation, les comptes rendus d'exécution annuels privilégient les données de cadrage telles que le taux de réalisation relatif au nombre de places conventionnées, le volume moyen d'heures-stagiaire en centre et en entreprise, la catégorisation des projets des jeunes, le nombre d'abandons.

A chaque nouvelle habilitation (triennale), le cahier des charges extrêmement précis **ne questionne pas** l'évolution des pratiques, devenue nécessaire en raison de l'évolution des jeunes et du contexte socio-économique. L'orientation professionnelle est **assimilée à de la formation** en alternance, et les **prestations** donnant **droit à un financement** sont les heures d'animation de modules « papier-crayon », similaires à des cours. Le rôle essentiel de l'expérience en milieu professionnel n'est pas valorisé et son coût, escamoté.

L'évaluation **plus qualitative** se réfère à quelques critères comme l'évolution de l'âge des jeunes à l'entrée, les niveaux scolaires et diplômes, l'expérience professionnelle.

Une variable aussi importante que le **délai d'attente** du jeune depuis la préconisation APO faite en commission technique jusqu'à l'entretien (postérieur à sa sortie d'APO),de mise en œuvre du projet avec son correspondant , ne fait l'objet d'aucun questionnement ; il est pourtant manifeste que dans ce cas, les lenteurs institutionnelles ont un effet de découragement pour les jeunes en situation de fragilisation, et vont à l'encontre de l'objectif de remobilisation énoncé.

L'**évaluation en interne** de notre action auprès des jeunes, est réalisée actuellement par un questionnaire de satisfaction proposé au jeune en fin d'accompagnement. Cependant cette appréciation « à chaud » reflète trop souvent la « cote d'amour » de l'intervenant. Cette

évaluation pourrait être affinée et objectivée dans un suivi qui interviendrait plusieurs mois après l'orientation, en coordination avec les informations recueillies par la ML sur la suite des parcours. Elle devrait faire partie du projet d'évaluation du processus du jeune, au cours des dernières étapes, dans le cadre d'un **partenariat** dont nous constatons une fois encore la nécessité.

IV – 2- 2 / *Les attentes de la ML : des résultats appréciés sur un mode binaire.*

Lorsque la ML envoie un jeune en APO, elle attend qu'il en sorte avec un **projet professionnel clair et validé**. Cela simplifie évidemment la tâche du correspondant qui prend le relais. Mais l'existence d'environ **20% de jeunes** qui sortent **sans projet** ou interrompent le travail d'orientation pose la question de la validité de ce critère binaire à propos de l'atteinte de l'objectif de « construction d'un projet ». Car on sait que la notion de projet est déjà sujette à de **nombreuses controverses** quant à sa réelle efficacité opératoire, lorsqu'on l'applique à des populations adultes possédant une expérience professionnelle ; à plus forte raison doit-on demeurer prudent lorsqu'il s'agit de personnes peu qualifiées et inexpérimentées.

L'expérience acquise au contact de ces jeunes me permet d'affirmer que les plus socialisés deviennent rapidement des **acteurs à part entière** des dispositifs d'insertion, et comme tels adoptent des **stratégies conformes** aux normes de cet environnement. En un mot ils deviennent capables de tenir un discours de projet, d'agir dans ce sens, d'anticiper les questions délicates, dès l'instant où ils comprennent que c'est un **passage obligé** ; que c'est un « sésame » qui ouvre d'autres portes à venir.

Les autres, plus révoltés, **plus en difficultés** sociales ou comportementales, se trouvant confrontés à la page blanche, invités à y tracer quelque chose, sont saisis par l'angoisse ou la colère, sans qu'ils sachent trop l'expliquer. Sinon que ce sentiment d'étrangeté face à une tâche mal balisée, pour laquelle les outils naturels sont des mots plutôt compliqués et même parfois inconnus, les ramène pour la plupart à une période dont ils gardent un mauvais souvenir : l'école. **Cruelle méprise**, pour ces jeunes qui demandent majoritairement un travail, ou du moins à ce qu'on leur donne l'opportunité d'agir, de **faire leurs preuves**.

Il paraît donc indispensable **d'affiner les critères d'évaluation** de ce que les jeunes acquièrent pendant leur travail d'orientation, non seulement en termes classiques de projet mais surtout en termes d'émergence, de **reconnaissance** ou de **renforcement positif des acquis**, et de validation des **nouvelles capacités** développées dans l'échange social et professionnel.

Dans cette optique, les synthèses d'orientation, axées sur l'argumentation du projet, que nous rédigeons actuellement, paraissent peu pertinentes ; ni pour le jeune qui a du mal à la lire (en raison de ce qui a été dit plus haut), ni pour le correspondant, qui y trouve peu d'éléments éclairants attendus, susceptibles de l'aider dans ses décisions futures.

En conclusion de ce chapitre traitant des difficultés rencontrées dans la mise en œuvre du projet, nous dirons qu'il est primordial de ne pas les minimiser. Ce n'est pas l'affaire de quelques réunions de concertation ; car les logiques d'action, les contraintes internes, les **cultures organisationnelles**, sont tellement **spécifiques** (notamment avec les entreprises), qu'il n'est pas aisé de parvenir à voir la situation avec le regard du partenaire.

Le **chantier prioritaire** à ouvrir est celui de la production d'**objectifs** et de **diagnostics partagés** avec les agents de la ML, pour remobiliser l'équipe sur le dispositif global, ce qui aura aussi des répercussions sur la cohérence des projets individuels. L'évaluation des compétences doit absolument faire l'objet d'un réexamen de pertinence collectif en regard de notre objectif de mobilisation des jeunes.

Vis à vis des entreprises le partenariat souhaité demande un **travail de longue haleine**, destiné à informer, démontrer l'existence d'intérêts complémentaires, de potentialités de services appréciables en gestion de personnel et de contribution commune à l'insertion professionnelle des jeunes; les modalités restent à inventer. Se mettre au tour d'une table pour définir sans langue de bois, ce qu'est l'alternance pour chacun et échanger sur nos contraintes respectives, pourrait constituer un premier pas, sur lequel nous reviendrons.

SECONDE PARTIE : LES CONCEPTS OPERATOIRES POUR L'INSERTION DES JEUNES EN DIFFICULTES

Dans le domaine de l'insertion professionnelle, comme ailleurs, nous utilisons quotidiennement des notions qui paraissent aller de soi, pour caractériser les phénomènes ou des situations auxquels s'applique notre action. Parfois le doute s'insinue dans notre esprit, en particulier lorsque la réalité résiste ou vient ébranler nos catégories, devenues insensiblement des **pseudo-évidences**, voire des préjugés.

Le **concept d'insertion** au premier chef, apparu dans les textes officiels en 1972, puis 75⁽¹⁾, demeure une « *catégorie sociale et politique, floue et incertaine* »⁽²⁾ L'insertion revêt d'une part une multiplicité de significations, et d'autre part constitue un élément du **débat social et politique**, rattaché à la notion d'exclusion, qui sépare les « insérés » (intégrés par l'emploi et la vie sociale) et les « exclus », de ces mêmes domaines.

Rapportée à mon expérience d'accueil de demandeurs d'emploi, cette séparation entre insérés et exclus ne semble pas aussi tranchée . La privation d'emploi, même de très longue durée, n'est pas toujours synonyme d'exclusion. En effet, s'il est évident que des signes de **pathologies associées**, ou de **marginalisation sociale** soient visibles chez un bon nombre de chômeurs de longue durée, il est également indiscutable qu'une autre partie non négligeable, que l'on peut qualifier « d'opportuniste », utilise son statut de DE pour **réaliser un potentiel personnel** qui leur procure le plus souvent un gain qualitatif dans la vie quotidienne.

Pour ce qui est de la problématique des jeunes, depuis le rapport Schwartz, **l'écart** se creuse entre deux perspectives ; l'une, faisant de l'insertion une **simple composante des politiques d'emploi** et l'autre, continuant d'y voir surtout une **phase biographique de transition** entre deux cycles de la vie⁽³⁾.

Dans notre expérience d'aide à l'insertion des jeunes (débordant de fait, le seul objectif professionnel), nous nous référons de manière permanente et non exclusive à ces deux points de vue en fonction de chaque personne accueillie. Néanmoins, la perspective de plein emploi, c'est à dire, l'accès rapide des jeunes à un emploi stable, n'est plus un **cadre réaliste d'analyse**, pour l'action. Un certain nombre d'évidences théoriques concernant la **socialisation professionnelle**, la **qualification pour tous** grâce à la formation alternée,

⁽¹⁾ arrêté interministériel de 72 concernant les clubs de prévention et texte instaurant en 75 les premières actions d'aide à l'insertion professionnelle d'élèves sortant de certaines filières (actions Granet)

⁽²⁾ Claude DUBAR « Réflexions sociologiques sur la notion d'insertion » in « Les jeunes, l'insertion, l'emploi » PUF, PARIS, 1998.

⁽³⁾ Claude DUBAR, op. déjà cité

l'individualisation des parcours, la **mobilisation par le projet**, se heurtent à des réalités nouvelles apparues dans les différents champs, politique, social, et économiques⁽¹⁾.

Que signifie aujourd'hui le concept d'**employabilité**, au regard des critères de sélection sur le marché du travail ? Comment s'articulent les concepts de **qualification** et de **compétence** appliqués à cette population ? Autant de questions qui évoquent la fiabilité et la pertinence de **l'évaluation des acquis** ; car cette évaluation, selon son objectif, sa méthodologie, et la nature des acquis recherchés, devient un **outil de valorisation** ou bien au contraire de **stigmatisation** d'un échec passé.

Enfin du côté des acteurs institutionnels des dispositifs, certains concepts appellent également une remise à plat. Le concept d'**accompagnement**, en vigueur actuellement dans le secteur, au point de générer un nouveau métier (accompagnateur à l'emploi), et associé à l'idée d'un contrat passé avec la personne accompagnée, suscite de nombreuses questions, dont celle concernant la capacité de contracter, dans ce cas d'espèce.

La notion d'**alternance**, qui depuis les travaux de B. Schwartz constitue le point d'appui méthodologique de la formation des adultes, suscite aussi de nombreuses interrogations dont celle de la cogestion des contenus pédagogiques et de la construction de la fonction de référent dans le suivi des parcours des jeunes.

Ce sont ces questions que nous évoquerons successivement dans trois chapitres :

- le concept d'insertion et son application aux jeunes peu qualifiés
- les repères théoriques pour l'aide à l'orientation professionnelle
- les concepts concernant les modes d'action des intervenants de ce champ

I - : LE CONCEPT D'INSERTION ET SON APPLICATION **AUX JEUNES PEU QUALIFIES**

Comme il a déjà été souligné plus haut, c'est surtout à la suite du rapport « L'insertion sociale et professionnelle des jeunes », de Bertrand Schwartz en 1982, que la **notion d'insertion** va prendre une **place centrale** dans les politiques publiques. Pour la première fois aussi nettement, la question de la transition entre l'école et l'emploi est reliée à celle de **l'insertion sociale de la jeunesse**, c'est à dire aux conditions **d'entrée** dans la **vie sociale autonome** aussi concrètes que le **logement**, la **santé**, la **formation qualifiante**, et les **relations** entre les générations.

⁽¹⁾ B. Perret et G. Roustang, « l'économie contre la société », op. déjà cité.

Peu après, la **loi sur le RMI** en 1988, distingue les notions d'**insertion sociale** et d'**insertion professionnelle**, non pas tant pour ordonner absolument la première, comme étape préalable ou englobante à la seconde, que pour maintenir en **tension active** les deux logiques qui les portent. C'est ainsi que la logique de **l'insertion par le travail** d'un côté, et la logique de **l'insertion par la citoyenneté** de l'autre, sont les facteurs de la continuité observée entre les conceptions politiques de l'insertion appliquée aux populations paupérisées et aux jeunes.

Toutefois l'insertion « *catégorie sociale et politique, floue et incertaine* », va susciter une **réflexion scientifique multiforme** qui se construit sur l'observation des **effets des politiques publiques d'emploi** en même temps que par l'analyse des **évolutions de la situation économique et sociale** du pays. Les analyses vont basculer (en l'espace de vingt ans) de l'objet « *ce que pensent les jeunes* », en raison de l'augmentation de leur taux de chômage, vers « *ce que font les jeunes* », et leurs capacités d'insertion face à la restructuration du marché du travail. Plus le taux de chômage juvénile augmente, plus le concept d'insertion va se **restreindre** à la **question de l'insertion professionnelle**, s'éloignant ainsi du problème plus global de l'entrée dans la vie adulte.

I – 1 - Définitions et indicateurs de l'insertion professionnelle

Les définitions de l'insertion sont nombreuses. Après avoir examiné celle de J.Vincens ⁽¹⁾ et les critiques faites à son encontre par L. Tanguy, je retiendrai celle du CEREQ ⁽²⁾.

J.Vincens définit l'insertion sur la base de **trois critères**. Le premier est celui de **l'entrée dans la vie active**, comme rupture du mode de vie précédant ; la personne commence à travailler ou recherche du travail. Le **second** est celui de **projet de vie**, c'est à dire un ensemble d'actes rationnels ordonnés dans le temps. Ces deux critères centrent la notion d'insertion sur le processus construit, et donc sur la période durant laquelle se réalise le projet de vie. Un **troisième critère** complète les deux précédents en définissant le **moment** auquel se réalise le projet et prend fin le processus d'insertion ; il s'agit de l'emploi d'insertion ou **emploi de réserve**. Cette conception implique trois conditions. Tout d'abord l'individu obtient un emploi durable. Ensuite, celui-ci ne possède pas d'informations lui permettant de penser qu'il changera d'emploi prochainement. Enfin, la personne cesse d'utiliser du temps à rechercher un nouvel emploi, ou à faire des études lui permettant d'en obtenir un autre.

⁽¹⁾J. Vincens, *L'insertion des jeunes à la sortie des études postsecondaires*, Institut des sciences du travail, dossier n°2, Université catholique de Louvain, 1981, cité par L. Tanguy, *L'introuvable relation formation-emploi, un état des recherches en France*, Paris, La Documentation Française, 1986.

⁽²⁾ CEREQ, Centre d'Etudes et de Recherches sur les Qualifications

L. Tanguy critique cette conception en premier lieu, en doutant que tout individu puisse développer une telle stratégie. En outre, il pense que ce processus ainsi standardisé n'exprime pas le fait que l'insertion est le reflet, à un moment particulier, d'une **trajectoire individuelle**. Toutefois, on peut retenir dans cette approche que s'insérer correspond à l'enclenchement d'une **dynamique** et à l'engagement dans une **série d'actions**.

Selon un autre auteur R. Lafore ⁽¹⁾, l'insertion est un mot qui recouvre le **dispositif** par lequel on s'insère, et **n'est pas un concept** véritable. L'insertion comme **processus**, renvoie alors au dispositif mis en place dans le cadre des politiques d'emploi, et à son articulation avec la demande d'un jeune en situation d'exclusion.

Par ailleurs, à partir des années 80 se sont développées des **approches dites longitudinales**, dont l'objectif est d'apprécier dans le temps les principaux facteurs qui interviennent dans les **vitesses d'accès** à l'emploi, et d'étudier à l'intérieur de ce processus, les événements ou les états, dans leur **succession** et leurs **interactions**. Les analyses du CEREQ, et plus spécifiquement en son sein, les enquêtes de l'ONEVA ⁽²⁾, font autorité en la matière.

Pour le CEREQ, l'insertion professionnelle est définie comme « *un processus par lequel un individu (n'ayant par ailleurs jamais appartenu à la population active), atteint une position stabilisée dans le système d'emploi* ». A partir de cette définition les travaux sur les cohortes de sortants « *visent à décrire les processus d'insertion, à partir d'indicateurs synthétiques de cheminement, qui rendent compte d'enchaînements d'événements dans le temps* » ⁽³⁾.

Quels sont ces **indicateurs** ? Les plus utilisés sont : la **durée totale passée en emploi** ou au **chômage** ; le **nombre d'employeurs** ; les **vitesses et les modes d'accès à l'emploi stable** ; le nombre de **périodes de chômage** et **d'emplois précaires**.

Les différents travaux concourent à mettre en évidence une **très grande hétérogénéité** des **trajectoires d'insertion** ; un schéma unique de l'insertion ne semble plus se justifier. Cette conclusion était déjà implicite dans la réflexion sur la précarité des emplois des jeunes, et son interprétation possible, comme temps de **décryptage** du social.

Pour autant faut-il en conclure que l'insertion professionnelle ne peut constituer un objet d'étude scientifique ? C'est le point que nous allons traiter maintenant.

⁽¹⁾ R. Lafore, La pauvreté saisie par le droit, in Le revenu minimum d'insertion, une dette sociale, R. Castel et J.F. Lae, Paris, l'Harmattan, 1992, p. 67-92

⁽²⁾ ONEVA : Observatoire de l'Entrée dans la Vie Active

⁽³⁾ M. Vernières, Formation Emploi, Ed. Cujas, 1993, in CH. Nicolle-Drancourt et L. Roulleau-Berger op. cité 1998

I - 2 – Difficultés rencontrées par les chercheurs dans l'étude de l'insertion

Bien que certaines constantes dans les parcours d'accès à l'emploi des jeunes, apparaissent assez nettement grâce à un certain nombre d'observations récentes, **l'analyse des logiques sociales sous-jacentes**, est en revanche **peu développée**. Elle se heurte à **deux obstacles** principaux : la **mesure** du phénomène, et le choix du **cadre d'analyse**.

☒ *les difficultés tenant aux techniques de mesure*

Sans entrer dans les détails théoriques, on peut dire que bien que la maîtrise des traitements statistiques, en particulier dans l'exploitation des données longitudinales de grands échantillons représentatifs, ait beaucoup progressé grâce à l'informatique, ce type de mesure reste ambigu méthodologiquement. Car pour mieux « coller » à la réalité de l'insertion, des informations **de plus en plus fines et variées** sont collectées sur une **durée de plus en plus longue**. Or du point de vue des techniques de traitement ces deux critères sont **antagonistes**. Il faut choisir soit des informations simples sur du long terme, soit des informations fines sur du court terme.

En outre les traitements statistiques tendent à réduire l'interprétation des résultats à des modèles de causalité assez mécaniques. On voit donc que l'insertion qui semble obéir à des **logiques sociales variées** est difficile à appréhender par des méthodologies faisant appel majoritairement à des outils de mesure de type mathématique.

☒ *Les difficultés à choisir un cadre d'analyse*

Les nombreux travaux théoriques produits dans la dernière décennie, divergent sur la question de la **part de responsabilité** à accorder à l'individu dans l'évolution de son parcours. En synthétisant, on peut dire que le courant **constructiviste**, dans un cadre plus systémique, tente de concilier **deux interprétations** des conduites de l'individu : il est « **acteur** » de ses décisions, mais cela n'empêche pas qu'elles soient également « **socialement construites** ». L'intérêt principal de cette approche, est de **prendre en compte la complexité** d'un processus comme l'insertion juvénile, par une analyse s'effectuant à différents niveaux de l'expérience des individus, comme par exemple la **construction identitaire** et le **processus de socialisation**.

Citons brièvement quelques concepts et leurs auteurs.

Pour Claude Dubar l'insertion est l'expression de « **formes identitaires** ». Une forme identitaire c'est « *l'identité sociale revue et corrigée par le contexte de crise qui permet aux individus de se définir eux-mêmes et d'identifier autrui lorsque les catégories légitimes*

dominantes se brouillent »⁽¹⁾. Cette définition renvoie à la difficulté manifestée par ces jeunes à « reproduire » un modèle professionnel en vigueur dans leur entourage, car le chômage et la précarité de l'emploi des parents, ne leur permettent plus de percevoir des repères lisibles. Un tiers des jeunes reçus ne sait pas expliquer simplement ce que font leurs pères.

François Dubet ⁽²⁾ par ailleurs, relève trois logiques structurant l'« **expérience** » de l'individu en insertion, qui combinent des préoccupations d'intégration, de stratégie, et de subjectivation. L'auteur pense que dans l'expérience de la « galère » par exemple, les jeunes bien que marginalisés, sont aussi « *des acteurs non seulement capables d'évaluation et d'élaboration critique envers leur situation sociale mais des individus capables de se mobiliser autour de formes d'action collectives. Les individus sont à la fois dedans et dehors, assimilés et exclus* ». Par exemple, les jeunes se regroupent de manière éphémère dans des réseaux de coopération qui existent en dehors des institutions et du marché du travail. Ils passent facilement d'une activité à une autre, d'un rôle à un autre. En organisant des événements culturels ou militants, en aménageant un squatt, en montant un groupe de rap, ils affirment des **compétences créatives**. Il est primordial qu'elles puissent être **identifiées et reconnues** lorsque les jeunes s'adressent aux dispositifs d'insertion. Mais cela demande une approche **différente de l'évaluation**, que nous envisagerons dans la dernière partie.

A partir de l'approche constructiviste, C. Nicole-Drancourt et L. Roulleau-Berger ont développé une démarche « **biographique** », qui s'attache à comprendre les différentes phases de l'insertion professionnelle, comme des « *événements de vie qui s'inscrivent dans une trajectoire personnelle et y trouvent sens* », rendant compte ainsi de « la face cachée » de l'insertion professionnelle.

Autrement dit, l'approche biographique permet de comprendre dans quelle logique de vie apparaissent les étapes de l'insertion. La personne, placée au cœur du processus (le récit de sa vie), est définie comme **participante à l'évolution de sa situation**, que celle-ci tende vers une meilleure stabilité ou une précarité accrue.

Dans cette approche, le profil d'insertion des jeunes est défini par **deux critères** : le « **rapport à l'activité** » du jeune, d'une part et l'« **autonomie ou sentiment d'être** » d'autre part.

Le « rapport à l'activité », produit de la socialisation, peut être défini comme « **la disposition du jeune à l'idée de travailler** ». La maturité de ce rapport est assez explicite lors de

⁽¹⁾ in « l'insertion des jeunes en France » p. 50 op. cité

⁽²⁾ idem

l'expression d'une nouvelle demande à la ML par exemple ; l'expression « **vrai travail** » tranche par sa précision sur le flou des demandes de « stage », de « formation », et même de « remise à niveau », recouvrant souvent une demande de rémunération.

L'« autonomie », n'est pas l'indépendance, et recouvre plutôt le **sentiment d'avoir trouvé sa place dans la vie sociale**, grâce à l'épreuve d'un engagement dans une activité socialement utile et reconnue. Cette « autonomie » est le **fruit d'un apprentissage**, et on mesure d'autant mieux l'importance attachée aux premières expériences (pré)professionnelles. Par exemple, un tuteur de stage qui de manière assez classique « teste » le jeune en lui faisant faire surtout des tâches ingrates sans l'intéresser à quelque réalisation simple du métier, peut être le vecteur d'une décision du stagiaire, de renoncer à apprendre dans cette voie pendant quelque temps. Pour peu que ce jeune ait déjà un rapport à l'activité faible, cette initiation ratée peut générer une période d'errance, correspondant à une **mise à l'épreuve de soi** au service d'une maturation identitaire, qui va donc « ralentir » le processus d'orientation professionnelle.

Les auteurs proposent une conclusion à propos de la stabilisation tardive des jeunes, avec quelques variantes en fonction du sexe ; le rapport à l'activité manifeste, en effet, une intensité beaucoup plus forte chez les jeunes filles en général. Néanmoins il est possible de dire que dans un environnement social caractérisé par le changement des normes de recrutement sur le marché du travail, les parcours d'insertion subissent les effets déstabilisants des mutations économiques et sociales mais malgré tout, les jeunes eux-mêmes s'avèrent capables, comme de véritables « acteurs », de **tirer parti de ces difficultés d'intégration**, pour prendre le temps de se **construire une identité** psycho-sociale, et par là même, reporter éventuellement leurs choix de vie. L'insertion précaire apparaît alors sous un éclairage différent. Elle semble leur permettre de **concilier**, dans une sorte d'« espace de jeu » (cf. D.W. Winnicott), la **nécessité de s'intégrer** et la **remise en question** des apprentissages. La prise de conscience de ce fonctionnement et de la **part de responsabilité** qui est la leur, est une condition nécessaire pour qu'ils puissent tirer profit de cette succession d'activités. On voit mieux ainsi l'importance de les aider à hiérarchiser leurs expériences antérieures au regard des valeurs émergentes dans leur demande présente.

I – 3- Pertinence des concepts d'insertion pour l'accompagnement des jeunes

Le premier repère susceptible d'être opératoire dans la pratique concerne la **perspective systémique**. En effet ce modèle présente un premier avantage, qui est de respecter l'ensemble des autres grilles d'analyse, psychologique, comportementaliste, sociologique, tout en proposant des « lunettes » différentes pour regarder la réalité. On y voit simplement qu'il est

impossible de ne pas interagir. En second lieu, constatant que l'insertion sociale et professionnelle relève pour une grande part de la **problématique de l'interaction** entre les **individus** et leur **environnement**, l'approche systémique paraît naturellement adaptée pour guider l'action dans ce domaine.

Le second repère théorique utilisable, est la compréhension de l'insertion, dans le cadre « biographique », comme **trajectoire personnelle** qui relie des événements-étapes dont la logique et la signification sont d'abord internes à la personne. Aux prises simultanément avec la lecture d'un environnement en mutation et la construction de leur identité, les jeunes échappent aux schémas linéaires de progression prévus par les dispositifs institutionnels. Leur **désir d'intégration** est un **enjeu réel** dont ils mesurent constamment l'intensité à l'aune des **opportunités de mise à l'épreuve de soi**. L'accompagnement ne peut donc se restreindre à la seule dimension professionnelle. Mais cela ne justifie pas pour autant de renoncer à l'utilisation **d'outils d'objectivation** des processus à l'œuvre dans ces trajectoires trop vite **étiquetées** comme **incohérentes ou régressives**. Bien que dans cette apparente incohérence des compétences se **construisent**, des aptitudes se **confirment**, sur un arrière-plan de rêves évanouis, il ne s'agit pas de se contenter de cette analyse. Toutefois l'intervenant qui possède cette vision globale de la situation peut dédramatiser les discours culpabilisant des jeunes qui se posent en victimes du système, en les aidant à reconnaître les acquis positifs de leurs expériences, et aussi à identifier des situations professionnelles où ils puissent les réutiliser.

II – REPERES THEORIQUES POUR L'AIDE

A L'ORIENTATION PROFESSIONNELLE

Il existe une abondante littérature concernant l'orientation en général, et surtout celle des jeunes en milieu scolaire. S'agissant des jeunes en difficultés, la **question du projet**, c'est à dire, de sa **formulation**, de son **réalisme**, de sa **validité**, se trouve rapidement posée dès le premier accueil en ML. Dès ce moment, il est probable que les **représentations** que chacun se fait de l'orientation, jeunes, correspondants, techniciens d'orientation, sont fort différentes, empreintes d'**attentes** souvent **démesurées** d'un côté et **d'inquiétudes justifiées** de l'autre. En simplifiant un peu, les idées de l'orientation peuvent être situées entre une approche réductrice du type « **sergent orienteur** » et une autre quasiment magique, du type « **métier charmant** », ⁽¹⁾ c'est à dire du métier idéal qui nous attend quelque part, pour la vie.

⁽¹⁾ Marti J.F., Moulira F., « Le mythe du métier charmant », L'Education Permanente, mars 1992, n°109-110, p.90-94

Dans le dispositif d'insertion des jeunes en difficultés, demander à ceux qui n'ont pas de projet d'en construire un, a répondu à un **souci de gestion** rationnelle de la mesure CFI au début, puis à une **contrainte additionnelle** introduite par la Région lorsqu'elle s'est trouvée en charge de la formation de ce public. En effet, à partir de ce moment les jeunes **n'ont plus le droit à l'erreur** dans le choix d'une formation qualifiante. La première tentative doit être la bonne, qu'elle soit achevée ou non. Les référents de la ML assument par conséquent une responsabilité d'autant plus lourde qu'il leur revient de prescrire l'entrée du jeune dans une filière de formation déterminée.

On voit mieux dans ces conditions pourquoi des notions comme l'« **employabilité** », la « **qualification** », la « **compétence** », les « **prérequis** », font l'objet de controverses concernant d'une part leur **définition** et d'autre part leur **évaluation**. La part des acquis cognitifs dans la prescription d'orientation est devenue très importante au fil des années, et concourt à négliger de ce fait, le registre de la « **compétence sociale** » qui semble pourtant constituer le socle sur lequel les autres compétences spécifiques peuvent se greffer. La notion de développement des compétences sociales peut alors être questionnée, à propos d'une première phase préprofessionnelle de mobilisation des jeunes, dont le contenu et la méthodologie actuels produisent peu de résultats.

II – 1 - La notion de projet dans les actions collectives d'orientation.

Critiques et propositions.

Il n'est pas facile pour un intervenant de **définir le projet**, même s'il utilise ce terme comme notion centrale dans son travail d'animation. Ensemble de représentations enchevêtrées, la notion de projet, le mot lui-même, constitue une bonne surface projective pour toutes sortes de thématiques très différentes, et semble capable de les absorber toutes.

Toutefois, on peut en extirper une notion assez consensuelle que BOUTINET ⁽¹⁾appelle « **logique du projet** » qui tend à imposer l'idée d'une projection de soi vers le futur, structurée autour d'objectifs clairement énoncés et rigoureusement planifiés sans laquelle tout parcours serait privé de sens ; d'où sa conclusion : « **pas de trajet sans projet** ». Cette hypothèse appelle néanmoins quelques réserves.

Tout d'abord on peut se demander, de manière un peu provocatrice peut-être, si un projet peut véritablement être **cohérent et rationnel**, comme on le trouve si fréquemment affirmé dans

⁽¹⁾Boutinet Jean-Pierre, Anthropologie du projet, Paris, PUF, 2^e édition, 1992

les objectifs pédagogiques. En effet cela suppose que le décideur (constructeur de projet), soit d'abord **complètement informé** et perçoive les conséquences de chaque maillon de cette chaîne d'informations ; que de plus, très sensible et **éduqué au choix** en fonction de l'utilité espérée, il puisse prendre une décision qui serait **meilleure que toutes les autres**. Cette hypothèse envisageable dans un monde connu, assez stable, donc relativement prévisible, ne tient plus dans notre environnement en mutation, évolutif, incertain. Tout au plus pourrions nous alors faire un **choix probabiliste**, à condition de maîtriser la prévision des conséquences possibles de toutes les actions possibles et la probabilité de réalisation de chacune d'entre elles. Bref, le véritable problème du « décideur de projet », est **d'affronter** et de **gérer l'incertitude**, car il sait devoir agir dans un environnement qu'il ne peut pas connaître exhaustivement. Une **problématique différente** succède à celle de l'individu collectionnant le maximum d'informations pour remplir son devoir de cohérence.

Imaginer l'avenir (ce qui est fondamentalement différent de l'anticiper), c'est vouloir agir dessus, mais sans être en mesure de le prévoir. Avec l'éclairage de ce courant de pensée, la pratique d'orientation des **jeunes** en difficultés, nous amène à critiquer deux conceptions.

☒ Dans celle du projet comme **démarche planifiée**, le but est, de faire bâtir à chaque stagiaire, un projet professionnel organisé qui sera suivi aussi scrupuleusement que possible, dès la fin de l'orientation. Dans la pratique ces plans d'action excellemment faits sont très **souvent abandonnés** par des stagiaires pourtant consciencieux. Car il est irréal de penser pouvoir faire des projets se réalisant à la manière d'une « check-list », lorsqu'on a en mémoire la conjoncture économique, la **réalité mouvante** du monde socio-professionnel, et tous les **aléas** qui caractérisent l'existence humaine.

☒ Dans le projet comme méthode à **maîtriser cognitivement**, le but est de faire acquérir à chaque stagiaire les mécanismes cognitifs lui permettant plus tard et à tout moment, de pouvoir construire un projet qui lui soit adapté. Le projet est réduit ici à une méthode à apprendre, **indépendante de la maturité** personnelle des stagiaires. Si ceux-ci sont assez matures pour l'utiliser tout de suite, tant mieux. ; sinon ils l'utiliseront plus tard quand ils auront mûri (ceci renvoie à la question de l'expérimentation et de ses conditions).

☒ **Notre pratique actuelle** du projet professionnel avec les jeunes se réfère plutôt à la conception de la **démarche planifiée**, où le stagiaire « responsabilisé » décide de son choix dans le cadre de faisabilité défini par l'intervenant. Toutefois en ce qui nous concerne, ce cadre est « **déformable** » sous la pression éventuelle de **deux facteurs**. Le premier, c'est l'apport d'une **information nouvelle** provenant de source identifiable et sûre, susceptible de faire contrepoids à la représentation de l'animateur. Le second facteur d'assouplissement du

cadre, c'est **l'intensité de la motivation** ou des ressources intérieures, inclinant à estimer que ce qui serait un défi intenable pour la moyenne des jeunes, constitue pour celui là spécifiquement, un obstacle surmontable, et de plus signifiant à ce moment précis, un gain de maturité ou de croissance.

La pratique professionnelle de l' « éducation des choix » amène donc l'intervenant à se confronter à une série de doutes, questionnements, tâtonnements, autour du problème posé au jeune de la représentation de soi et de son identité. La méthode ADVP constitue une tentative de réponse à ces questions, et dans ce courant d'autres conseillers d'orientation, ont développé une hypothèse à expérimenter : celle du projet comme espace de développement identitaire, (se reporter à l'annexe 4 pour plus de détails)

Dans notre **pratique institutionnelle**, l'articulation entre session de groupe et relation duale de soutien, d'accompagnement a toujours été défendue et justifiée théoriquement, bien qu'elle soit beaucoup plus coûteuse en heures d'intervention. Car le groupe de travail sur le projet remplit une fonction capitale d' « espace intermédiaire » entre le groupe familial et le groupe social ; quelque part **entre rêve et réalité**, le groupe « conteneur du moi », environnement stable et sécurisant, permet aux jeunes de faire le **deuil d'une partie** d'eux-mêmes et de construire de **nouvelles identifications**.

De plus, dans une interaction dynamique, l'entretien individuel peut alors viser l'objectif de **clarification de l'expérience**, selon un processus similaire d' « exploitation »

(de cette expérience) en trois étapes : **expression du vécu personnel, traitement cognitif** ou **compréhension** de ce vécu, **reconnaissance** des acquis, **intégration psychologique** orientée vers l'action. Ce qui peut se formuler ainsi pour le jeune : « quels changements dans ma personne, dans ma vie, puis-je imaginer à partir de ce que j'ai vécu, fait, et compris ? »

Cette forme d'exploitation de l'expérience permet d'**alterner** les **moments intérieurs** où l'on est tourné vers soi et les **moments collectifs**, extériorisés, reproduisant par là une oscillation que Winnicott donne comme caractéristique fondamentale de **l'espace potentiel**, qui permet la **nécessaire superposition** entre la réalité intérieure de l'enfant et la réalité extérieure ; par exemple la superposition entre le désir du jeune, et le projet de ses parents ou de l'intervenant, pour lui, alimente cette oscillation qui débouche sur un choix personnel, ou bien parfois aussi sur l'incapacité de décider.

II – 2- La notion d'employabilité des jeunes et l'évaluation de leurs compétences

Au cours de l'accueil d'une personne en quête d'emploi, nous sommes obligés de poser assez rapidement la question de son **employabilité**. Pour un adulte, l'analyse de l'expérience antérieure, associée à quelques critères complémentaires tels que l'âge, la formation, la durée de chômage, permet de faire un premier pronostic. Lorsqu'il s'agit d'un jeune possédant de ce fait, peu d'expérience, la question subsiste, mais s'avère beaucoup plus complexe à instruire. Car apparaît rapidement la nécessité de **l'évaluation de ses compétences** prises au sens large. Et l'intervenant est alors confronté à l'imprécision de quelques concepts de signification voisine, tels que **qualification, capacité, habileté, aptitude, qualité**.

Répondant à la nécessité de baliser ce domaine, et en **l'absence de théorie stabilisée** permettant de **définir précisément la notion de compétence**, nous dirons, en reprenant les propos de F. Saujat, de l'Ecole de la Seconde Chance, que celle-ci se situe, et c'est ce qui est déterminant pour la suite de l'analyse, à **l'intersection de trois champs** :

- ☒ le champ de la **socialisation et de la biographie**
- ☒ le champ de **l'expérience professionnelle**
- ☒ le champ de la **formation**

Par exemple l'accès à un emploi est subordonné à l'utilisation de ressources et au dépassement d'obstacles qui **ne relèvent pas exclusivement** du sous-système professionnel, mais aussi de la **sphère familiale, amicale, relationnelle, de la formation, etc..**

Nous n'envisagerons pas ici les définitions et critères permettant de différencier employabilité et compétence (se reporter à l'annexe 5) .Nous concentrerons notre propos sur la place de **l'évaluation** dans le trajet d'insertion professionnelle et sur le concept de **compétence sociale**.

II – 2 –1 / *Evaluer pour mieux aider à s'insérer ?*

C'est en effet la question récurrente qui se pose à chaque nouvel accueil d'une personne en quête d'emploi. Qu'il s'agisse de **bilan de compétences, d'orientation approfondie**, ou d'un simple **positionnement** précédant une entrée en formation, la préoccupation de l'accompagnateur, de **mesurer le niveau** de connaissances générales, ou le potentiel d'apprentissage est toujours assez forte.

Cela tient à plusieurs raisons, institutionnelles, personnelles parfois, mais la mieux partagée, réfère à la **notion de prérequis** déjà mentionnée. En effet, que l'on en ait conscience ou non, la **culture scolaire est dominante** et ne reconnaît pas d'autres modalités de penser le réel,

même lorsque celles-ci se fondent sur des différences culturelles ou sociales. Les tuteurs des « Nouvelles Qualifications » eux-mêmes (cf. B. Schwartz), ouvriers formés sur le tas bien souvent, montraient par leur résistance à la démarche, qu'ils adhéraient complètement à cette culture académique.

Deux chercheurs, Biarnès et Azoulay ont construit un **préalable**⁽¹⁾ dont ils proposent la lecture à tous ceux qui aujourd'hui participent à l'insertion des publics en exclusion. Ils constatent que les jeunes dits en échec scolaire à leur sortie de l'école **ne sont pas sans connaissances de base** quoiqu'on en dise. Ils pensent que les « stratégies de décryptage du réel et d'action sur lui » de ces jeunes, sont **invisibles dans l'espace scolaire** et/ou de formation, car les systèmes d'évaluation utilisés privilégient « l'équation qui définit les écarts entre les données plutôt que l'équation la plus adéquate pour réduire ces écarts ». Dans cette logique académique, ces savoirs particuliers invisibles pour les évaluateurs, « **deviennent indicibles pour ceux qui les portent** ». C'est pour cela que ces populations, lorsqu'elles abordent l'inventaire de leurs acquis antérieurs, à l'occasion d'un bilan par exemple, répondent le plus souvent qu'elles sont nulles, qu'elles ne savent pas grand chose, avec un malaise qui manifeste **une sorte de honte**. La fréquence et l'insistance des jeunes que nous accueillons, à demander qu'on leur fasse faire une remise à niveau, comme une sorte de remède miracle à leur situation, surprend toujours l'intervenant. Elle montre que le rejet de l'école peut coexister paradoxalement dans leur esprit, avec une adhésion complète à l'idéologie dominante du « **manque à combler** » concernant les « têtes mal faites ».

Les **acteurs sociaux n'échappent pas** eux-mêmes à la **prégnance de cette préconception**. Il suffit d'examiner comment sont conduites les actions de « **mobilisation longue** » qui ont succédé à PAQUE, avec un objectif similaire de permettre aux jeunes de **maîtriser les savoir de base**, en vue d'une phase qualifiante ultérieure. Les résultats sont très décevants relativement aux objectifs, bien que la technicité des formateurs, d'un point de vue scolaire ne soit pas en cause, face à des jeunes, demandeurs ambivalents d'un hypothétique savoir.

Les auteurs proposent alors la **pédagogie du « double décentrement »**. Elle implique pour tous les acteurs travaillant avec des jeunes en exclusion professionnelle, **d'accepter deux postulats** :

- ☒ « *ces jeunes possèdent des savoir et des compétences que je ne sais pas voir ;*
- ☒ *pour réussir à les voir il ne faut pas que je fasse du même, de ce qu'ils ont déjà connu, mais que je fasse autrement, que je regarde le réel autrement ».*

⁽¹⁾ Biarnès Jean, Azoulay Albert, chap. 21, Pour co-construire une démarche d'insertion centrée sur le sujet : « le bilan de compétences intégré à l'acte formatif », in Les jeunes, l'insertion, l'emploi, Paris, PUF, 1998,p.262-280

Quand on a dit cela, le plus difficile reste à construire, évidemment ;.mais le fait de reconnaître et de **tenir cette posture de principe** semble être effectivement un appui irremplaçable pour « faire autrement ». La difficulté provient d'une part, pour l'acteur social, de la nécessité de **prendre du recul** « *par rapport à ses acquis professionnels antérieurs, par rapport à ses représentations du jeune en difficulté, vu essentiellement comme porteur de manques et non de potentialités* ». De plus, la réalisation de ce « **décentrement** », se heurte à la **pression des cadres institutionnels** porteurs de cette idéologie des lacunes et non du potentiel à faire émerger. Enfin le jeune lui-même ayant **intériorisé la norme dominante** va essayer d'obtenir qu'on lui redonne du « même médicament » qu'il sait pourtant au fond de lui, inopérant. Ce qui met donc à la charge de l'accompagnateur également, d'aider rapidement le jeune à **se distancier de cette « adhérence »** aux représentations qu'il se fait de lui même et des autres.

Ce qui ne signifie pas pour autant que toute forme d'évaluation soit inutile ; car le repère de sa progression demeure précieux, surtout lorsque ses valeurs et représentations évoluent.

II – 2 – 2/ L'acquisition des qualifications sociales

S'il paraît relativement « simple » (compte tenu des réserves énoncées), de former les jeunes à une discipline technique, de leur transmettre des savoir-faire, **l'acquisition de savoir-être** par contre, hormis les injonctions éducatives, ou thérapeutiques, est **assez peu théorisée**.

Comment concevoir un cadre de formation dont l'objectif serait l'acquisition de confiance en soi, l'augmentation de la motivation ou de l'adaptabilité ? Il est vrai que la plupart des projets d'action d'insertion comportent un objectif de cette nature, relatif au renforcement de l'image de soi, à la redynamisation de la personne, à l'amélioration de sa capacité à communiquer. Mais **l'atteinte de ces objectifs n'est pas évaluée** en général, par défaut de méthodologie précise d'une part, et en raison d'autre part, **du primat du critère quantitatif** des placements. Il existe cependant quelques recherches en expérimentation au Danemark et en France, avec les travaux de Jean-Marc Dutrénit.

L'expérience tentée au sein des écoles de production Danoise ⁽¹⁾ a pour finalité de développer des « **life skills** » ou « **compétences de vie** », plutôt que des compétences professionnelles, considérées comme 'secondaires' pour l'insertion sociale et professionnelle de ce public. Cette notion vise le **décloisonnement** des qualifications générales et

⁽¹⁾ Le Dantec Caroline et Le Marois Henri, Les compétences de vie, des « savoir être » pour l'emploi ?, Agora Débats Jeunesse, juillet 1998, n° 14, p. 45-52

professionnelles souvent opposées. Les « compétences de vie » d'une personne sont « *constituées de ses connaissances, de ses savoir-faire, de ses expériences, de ses opinions tous acquis à différentes étapes et à différents moments de sa vie* ». Le caractère **mouvant, continu, non hiérarchisé**, de cette acquisition provient du **fait même de vivre**, avec les aléas, les changements, développements et régressions ; diplômé ou non, un individu s'avère relativement **capable de gérer sa vie, d'agir collectivement, de prendre des décisions, d'augmenter son savoir faire**. Si l'on oppose à cette hypothèse, le cas de personnes très marginalisées socialement, qui ne seraient plus susceptibles d'acquérir quelque compétence, il faut y regarder de plus près. Sans entrer dans ce débat ici, il est possible d'avancer l'idée qu'il existe probablement des compétences spécifiques à acquérir et à mettre en œuvre quotidiennement, pour l'individu qui se situe de fait en dehors de la norme sociale .

Dans la pratique, l'objectif de ces écoles **n'est pas de former à un métier particulier**, mais de permettre aux élèves une **réelle intégration sociale ultérieure**, grâce à l'acquisition pendant un an, de qualifications personnelles et sociales. Celles-ci couvrent les **savoirs culturels de base**, des **savoir-faire sociaux** comme le travail en équipe, des **savoir-faire physiques** comme l'endurance, la dextérité, des **capacités morales de base** comme l'indépendance, la confiance en soi, l'adaptabilité, la curiosité, le courage. La finalité de ce type d'école est de « *former des individus citoyens, responsables et intégrés socialement, l'hypothèse étant que l'accès à l'emploi en découlera assez naturellement, les employeurs assurant les qualifications techniques nécessaires à l'emploi* ». Cette hypothèse doit certainement être replacée dans le contexte danois où un nombre important de chômeurs vit de transferts sociaux, et où simultanément se creuse l'écart entre le nombre de postes vacants et la main-d'œuvre potentielle pour les occuper. L'idée intéressante toutefois, éventuellement transposable dans notre environnement, consiste à **donner la priorité, dans l'accompagnement des exclus**, au développement d'un **socle de « compétences de vie »**, responsabilité, sociabilité, autonomie, maîtrise optimisée de l'espace, goût de l'effort, sur lesquels peuvent se « greffer » des qualifications professionnelles plus spécifiques, qui sont transmises par l'entreprise. Il revient alors aux personnes devenues capables de s'intégrer et de vivre en citoyen de faire ou non le choix (laissé libre au Danemark) de l'emploi ou d'une activité plus porteuse de reconnaissance sociale, à leurs yeux.

Dans ce même **courant théorique de la « requalification sociale »** préalable, se situent les travaux de **J.M. Dutrénit**,⁽¹⁾ qui ont déjà donné lieu à des expérimentations dans plusieurs

⁽¹⁾Dutrénit Jean-Marc, La compétence sociale, diagnostic et développement. Paris, l'Harmattan, coll. Technologie de l'action sociale, 1997.

établissements sociaux et médico-sociaux, et qui intéressent maintenant le milieu de la formation professionnelle (J.M. Dutrénit a été invité à donner une conférence à l'AFPA de Marseille en novembre 99).

II – 2 – 3 / *Le concept de compétence sociale d'après J.M. Dutrénit*

Le développement de ce concept s'est produit en lien avec le **contexte de mutation** économique et la profonde interrogation concernant **le rôle des travailleurs sociaux** au cœur de ces bouleversements. Depuis de nombreuses années, l'auteur écrit que le travail social produit de la **réciprocité** et de **l'intégration sociale**. Dans cet ouvrage il ajoute que l'**efficience** du travail social passe par **la production de compétence sociale chez l'utilisateur** ; celle-ci, peut être **diagnostiquée, développée** par des actions de travail social **ciblées** en fonction du diagnostic antérieur, afin de se **rapprocher d'une norme spécifique** à chaque groupe social, norme permettant de quitter la marginalité pour parvenir à l'intégration dans l'emploi, la formation, ou d'autres activités sociales. Le **niveau de compétence sociale** est mesuré par le **rapport de réciprocité** entre la totalité des **contributions** réalisées par l'utilisateur et la totalité des **rétributions** dont il a bénéficié au cours d'une période donnée. Sans entrer dans le détail des arguments avancés pour étayer cette hypothèse, on peut mentionner quelques fondements théoriques de ce rapport de réciprocité.

Depuis Mauss (1926), on sait que la recherche de l'équilibre entre don et contre don est universelle. Vers 1960, O. Benoît a établi que plus le rapport contribution / rétribution est équilibré, plus la personne concernée joue un rôle dynamique d'entraînement dans son groupe social. La notion d'équité paraît bien également traverser tous les systèmes sociaux comme l'a montré R. Boudon (1991) dans diverses études d'anthropologie comparée.

Enfin les recherches de J.M.Dutrénit (1989), montrent que la force des contributions et des rétributions est indépendante de l'âge, du sexe, de la catégorie socio-professionnelle, et qu'un « *travail social conséquent les fait progresser de façon très significative* ».

Venons en à la définition précise de la compétence sociale donnée par l'auteur. L'observation empirique de nombreuses situations de travail social lui permet de dire : « *la compétence sociale consiste en la capacité de mettre en œuvre à tout moment des facteurs tels que : motivation, anticipation, image de soi positive, sens des responsabilités, maîtrise de l'espace, utilisation des acquis, dans les disciplines implicites de la vie quotidienne (donc du travail social) que sont la gestion de : sa santé, son budget, sa formation, son emploi, sa famille, son logement, ses loisirs* ». L'auteur ajoute que cette compétence n'est complète que si elle se révèle par des **actes** manifestant des **contributions** du « client » à la vie sociale, et

des **rétributions** données par son entourage, l'ensemble constituant la **réciprocité positive**, dont l'universalité a été explicitée plus haut.

En conclusion de ce chapitre, il me semble intéressant de dégager les repères théoriques susceptibles d'étayer les **modifications** apportées au **projet d'établissement**.

En ce qui concerne la **pédagogie du projet professionnel**, je retiendrais les notions d'« **espace potentiel** » de développement personnel, de « **pédagogie expérientielle** » préférant des mises en situation interactives à la seule logique des apprentissages cognitifs. Pour ce qui est de l'employabilité des jeunes, il me semble que les concepts reliés à la notion de « **qualifications sociales** » ont une portée mobilisatrice qui fait défaut à celui de prérequis qui renvoie toujours le jeune à la norme scolaire et occulte de ce fait ses savoirs propres ou « compétences de vie ». Enfin le concept de « **compétence sociale** » et la méthodologie de **diagnostic et de développement** qui en découle, me paraît très opératoire dans l'accompagnement à l'emploi des jeunes ; cela demande évidemment une adaptation et une expérimentation.

III - LES CONCEPTS RELATIFS AUX MODALITES D'ACTION DES INTERVENANTS DANS LE CHAMP DE L'INSERTION

Depuis une quinzaine d'années le **champ de l'insertion** a pris une importance croissante, en résonance dialectique avec celui de « la ville », à un point tel, que le travail social traditionnel fut l'objet de critiques véhémentes dénonçant son inadaptation aux mutations sociétales, en particulier à travers les rapports qui ont été à l'origine des politiques sociales transversales (rapports Schwartz, Dubedout, Bonnemaïson). On parle aujourd'hui des **nouveaux métiers de la ville** et de **l'insertion**, comme d'une nébuleuse professionnelle encore incertaine, au sein de laquelle se retrouvent d'ailleurs un certain nombre de professionnels du travail social. Dans un article de J. Donzelot et J. Roman ⁽¹⁾, on peut lire que la mission des nouveaux métiers du social, « est devenue l'apanage de ceux qui arrivent à faire tenir ensemble les fragments épars du tissu social, à le rapiécer avec les ressources de l'écoute, la force du verbe et l'astuce de micro-initiatives ».....et plus loin : « Plutôt que la défense des victimes du système, c'est la restauration du **modèle d'intégration** qui importe aux protagonistes des nouveaux métiers sociaux ». Ceux-ci dans leur détermination à « produire la société », s'appuient pour la plupart, et particulièrement dans l'insertion des jeunes, sur deux concepts que nous allons expliciter : *l'accompagnement et l'alternance*.

III – 1- Le concept d'accompagnement

Cette idée de tenir lieu de compagnon à quelqu'un pour aller vers un but, n'est pas nouvelle en soi, mais ce qui est nouveau c'est la manière dont elle a tendance à **envahir tout le champ** des relations d'aide. On est passé de concepts internes au travail social à des concepts plaqués sur des situations aussi différentes que : les soins palliatifs, le sida, les jeunes majeurs, les allocataires du RMI, Les jeunes chômeurs 16-25 ans. Simultanément des notions voisines mais anciennes comme le **tutorat**, le **parrainage**, et plus récentes comme celle de « référent », reviennent en force sur la scène sociale.

Ce retour en force se concrétise aussi par la dénomination assez largement répandue et acceptée aujourd'hui du métier d'« **accompagnateur à l'emploi** » qui a fait l'objet d'une étude en 1997 cautionnée par le CEREQ. Au plan théorique, deux concepts voisins éclairent ce qu'on entend par accompagnement dans le champ de l'insertion : il s'agit de celui de

⁽¹⁾ Jacques Donzelot, Joël Roman, « 1972-1998 : les nouvelles donnes du social », Esprit mars-avril 98, A quoi sert le travail social ?, p.7 à 25.

médiation, développé par plusieurs psychologues dont R. Feurstein ⁽¹⁾ plus récemment et celui de **zone proximale de développement**, dont les définitions synthétisées sont regroupées en annexe 6.

On peut en retenir, que le rôle du « médiateur » entre le monde et « l'apprenant », par exemple l'adulte pour l'enfant, est déterminant non seulement au moment du recueil des informations, mais aussi pour l'aider à agir, c'est à dire organiser ses gestes, choisir des réponses proportionnées, et des comportements adaptés aux différentes situations. Dans le cas où cette médiation fut de mauvaise qualité pour des raisons familiales, sociales, génétiques, un auteur comme R. Feurstein, avance l'hypothèse que le développement est toujours possible, et que l'on peut aider une personne, quelque soit son âge à restaurer des fonctions cognitives défectueuses.

Sans entrer plus avant dans l'explicitation de chaque palier de la remédiation, on peut considérer que les douze critères proposés (voir en annexe 6), fournissent un **balisage du champ des actions** qui peuvent être pertinentes dans le cadre d'une relation d'aide, dont l'objectif explicite est la **mobilisation**, le **projet professionnel**, l'**emploi**, etc.. mais où très souvent, **apparaissent d'abord** des besoins de « remédiation », manifestés par l'improductivité ou la stérilité des premiers entretiens.

Il ne sert à rien dans ce cas de continuer à exiger des contributions de la personne seule dans son environnement, alors qu'elle a d'abord besoin de penser, d'agir, d'oser faire ce qu'elle juge a priori impossible, **en présence et sous le « contrôle »** de l'animateur ou du formateur. Le chômage, surtout lorsqu'il est « de longue durée », entraîne à la suite du traumatisme initial une **déstructuration** d'autant plus prononcée que sa durée est importante. L'effet de cette déstructuration peut être comparé à celui d'un **défaut de médiation**.

▣ *L'exemple du métier d'accompagnateur à l'emploi dans le dispositif RMI*

Un effort de conceptualisation ⁽²⁾ répondant à une commande du Conseil Général des Bouches du Rhône, a tenté de définir le contenu de ce nouveau métier et de cerner les « **savoirs en action** » nécessaires à son exercice. L'accompagnement y est considéré comme une **pratique qui a toujours existé**, dès lors que sont identifiés « des publics **trop démunis pour gérer seuls** leur insertion sociale et professionnelle ». Pour les auteurs, cette pratique, apanage pendant longtemps des travailleurs sociaux, ne fait que s'**élargir** aux « interventions de **nouveaux acteurs d'interface** chargés d'établir des passerelles entre les exclus et la

⁽¹⁾ J.F. Marti, F. Moulira, « Le mythe du métier charmant », L'Education Permanente, mars 1992, n° 109-110, p.90-94

⁽²⁾ R. Cappello, O. Liaroutzos, S. Brochier, V. Barbarin, « Le métier d'accompagnateur à l'emploi », Marseille, Collège Coopératif Provence Alpes Méditerranée, 1997 .

société », l'une de ces passerelles, d'ailleurs problématique, étant l'accès à l'emploi des populations concernées.

La finalité globale du métier est définie ainsi : « Proposer une **relation de confiance** et un **appui technique** à des personnes en situation d'exclusion pour leur permettre d'accéder à l'emploi en les inscrivant dans une **logique de construction durable**, pour qu'elles **surmontent progressivement** les problèmes rencontrés ». Cette définition est intéressante car elle accentue **trois aspects** de l'accompagnement à l'emploi :

- la **qualité de la relation**, que l'on peut caractériser par l'empathie, la distance adéquate, l'attention aux besoins de médiation

- la **technicité de l'appui**, que l'on peut relier au diagnostic, à l'orientation, à la construction d'étapes personnalisées, à la mise en relation avec des offres d'insertion, à la mobilisation de l'environnement, et à toutes les actions d'organisation et de gestion administratives afférentes.

- l'**effet durable** de la construction amorcée, qui renvoie à une **évaluation** de la «**compétence sociale et professionnelle** » acquise et au **suivi après l'obtention d'un emploi**, qui n'est pas forcément une fin en soi, selon le cas.

Enfin les auteurs soulignent la **tension**, le **tiraillement**, qui naît de la rencontre de deux **exigences contradictoires** de ce métier. L'accompagnateur revendique d'une part, la **pluridisciplinarité** de son action dans la longue durée, réticent à « découper le problème » d'une personne en catégories qui seraient traitées séparément par les réglementations et les spécialistes prévus. D'autre part, confronté à ses **limites**, et aussi à la question de son **identité professionnelle**, il éprouve la nécessité de passer le relais mais il a des difficultés à déterminer le **meilleur endroit pour le faire**. Dans ce métier (mais ce n'est pas le seul) le piège tendu par l'**étendue de la palette des modes d'action** est de dériver insensiblement vers une forme de **toute-puissance**, résultant de la volonté personnelle de recueillir le fruit **ultime** de tous ces efforts : la stabilisation dans un **emploi durable**.

En conclusion, ce que nous pouvons retenir de ce concept d'accompagnement, c'est qu'il implique l'idée de **continuité**, de suivi dans un **temps institutionnel assez long**. Il signifie également une **adaptation de son contenu** aux besoins spécifiques diagnostiqués chez des personnes le plus souvent déstructurées. D'où l'intérêt des **repères** de « médiation » qui permettent de faire des **propositions ciblées**. L'accompagnement implique aussi d'agir sur l'environnement, de ménager des ouvertures, en **suivant une progression** dans la reconstruction du lien social : on fait pour, on fait avec, la personne fait seule. On rejoint par là, le critère du développement du « rapport de réciprocité positive ».

Enfin l'accompagnement bien compris devrait intégrer une **évaluation continue** qui permette aux protagonistes de **repérer les acquisitions d'autonomie**, de compétences, et qui facilite la **détermination du terme** de l'accompagnement.

Mais tout au long de cet accompagnement, réunissant deux personnes, il est souvent question explicitement ou à mots couverts, d'une **troisième entité**, le patron, l'entreprise, objets de désir et de ressentiment à la fois, qui constitue aussi une première **épreuve de réalité**. Cette mise à l'épreuve peut se réaliser progressivement dans un espace transitionnel reconnu et structuré par les principes de l'alternance.

III – 2- Le concept d'alternance

C'est depuis les recherches et expérimentations menées par B. Schwartz (Opération Nouvelles Qualifications 1983-86, en particulier), que le principe de l'alternance de périodes de formation en « école » et en entreprise, est devenu **un des deux piliers** méthodologiques de la formation qualifiante pour adultes, le second étant le découpage des savoirs en unités capitalisables, condition de l'individualisation de la formation. Toute innovation générant ses **excès**, l'alternance devint un **constituant obligatoire** de toutes les mesures d'insertion professionnelle avec des objectifs diversifiés, mais pas toujours très clairs. Certains commencèrent à critiquer la prégnance du « **mythe de l'entreprise salvatrice** des jeunes en échec scolaire ». Les difficultés de mise en œuvre sont réelles, car impliquant **plusieurs acteurs**, dont les valeurs et les buts ne convergent pas forcément.

L'alternance renvoie aux notions de **partenariat**, de **tutorat**, d'**évaluation**, de **validation des acquis**, mais nous insisterons plutôt ici sur la **variabilité** des objectifs, sur les conditions de son **efficacité**, et sur les hypothèses envisageables concernant la **régulation de ce système** d'action à trois pôles, dont l'un devrait si possible être occupé par le « **tiers référent** », en quelque sorte garant de l'issue constructive et valorisante de la délicate relation formateur-formé.

III –2 –1 / Définitions et objectifs de l'alternance

Je définirais l'alternance comme un **cadre méthodologique formatif** , prévoyant la mise en réalité **régulière** et **séquencée** à travers l'entreprise, comme un élément fondamental du **processus d'insertion sociale et professionnelle**.

Le terme de formation est entendu ici au sens **large**. C'est le mouvement d'apprendre qui porte sur les interactions entre soi-même, l'environnement technique de la production, et les autres acteurs présents dans cet environnement.

A partir de cette définition il est plus facile de comprendre **l'évolution des objectifs** de l'alternance propres aux différentes mesures du dispositif d'insertion (qualification, diplôme, évaluation, réentraînement au travail). Enfin elle peut, pour des jeunes en particulier, avoir une finalité de **découverte de l'entreprise**, des métiers, et de révélation de leurs aptitudes, qui les aide à définir un projet. Cette **diversité des objectifs** de la période en entreprise pratiquée par les acteurs du dispositif d'insertion, peut générer un premier dysfonctionnement.

III – 2 –2 / Difficultés inhérentes à la cogestion de l'alternance

La pratique de l'alternance implique **trois personnes**, dont **deux d'entre elles** exercent une **fonction formatrice** vis à vis de la troisième, mais décalée dans le temps. Ce décalage temporel peut être aggravé par une divergence des représentations des apports respectifs au formé. Autrement dit la dérive assez souvent constatée, est l'apparition d'un **cloisonnement** de plus en plus **étanche** des conceptions, des méthodes, des discours, des contenus, qui alimente en outre une **rivalité** et une lutte pour la **suprématie pédagogique**, entre tuteurs et formateurs, par stagiaire interposé. Cette définition de l'alternance qui opposerait école et entreprise comme deux lieux d'apprentissage différents, ou qui subordonnerait l'une à l'autre, serait un **non-sens** qui de plus s'avérerait rapidement destructurant, notamment pour des jeunes en difficultés. Pour éviter ce risque, il faut que chaque espace soit au clair avec les **compétences qu'il peut et doit travailler** avec le jeune et qu'il y ait une cohérence dans ce travail entre tous les intervenants des différents apprentissages. On voit bien alors pourquoi l'alternance, pour fonctionner correctement, suppose préalablement l'établissement d'un **partenariat** clarifiant les **intérêts, contraintes et engagements mutuels** (se reporter à l'annexe 7 concernant l'ébauche d'une charte de partenariat).

Le **second « remède »** suggéré dans une étude récente ⁽¹⁾, concerne davantage l'organisme de formation, et consiste à mettre en place un vrai travail sur le **retour d'entreprise**. Il s'agit d'un travail de mise à distance dont l'objectif est de réfléchir en termes de demande des entreprises et d'offre des stagiaires en formation. La compréhension de **l'écart entre offre et demande** étant l'occasion pour le jeune stagiaire, d'une part de **prendre conscience** des **compétences** construites, en cours de construction, ou à construire ; d'autre part d'**apprécier son investissement**, sa mobilisation dans la progression nécessaire. En outre, il faut veiller à ce que la réflexion s'applique non seulement aux tâches demandées, mais plus largement aux **situations globales de travail**, et aux difficultés qui y sont rencontrées. Cette approche seule,

⁽¹⁾ CATEIS, « Professionnalité des formateurs face aux publics en difficultés d'insertion », Marseille, DRTEFP PACA, 1996.

permet d'évaluer les compétences mobilisées par le jeune pour faire ce travail dans son **contexte social**. Ce dernier point, ainsi que les précédents, montre à quel point une **co-formation des tuteurs** et des **formateurs** représente un enjeu central pour une régulation de la formation en alternance.

III – 2 – 3 / Régulation d'un système d'intervention à plusieurs acteurs

La critique qui est fréquemment formulée par les professionnels de l'insertion des jeunes concerne la « **segmentation** » des individus dans des **dispositifs successifs**, dont la cohérence d'ensemble a été oubliée, ce qui risque à terme d'ôter toute crédibilité à l'appareil de formation, tant du côté des publics que de celui des professionnels et des décideurs.

Les évaluations **de dispositifs d'insertion massifs** comme PAQUE pour les jeunes, ou le RMI pour les adultes, ont mis en évidence un dysfonctionnement provenant de la **multiplicité** des « **référents** », désignés ainsi dans les cahiers des charges. Ils se succèdent auprès de la personne, chargés d'un rôle de conseil et de suivi, occupent le devant de la scène pour un temps déterminé le plus souvent par les **modes de financement**, puis laissent la place au référent de l'étape suivante à laquelle participe la personne en insertion.

Celui qui accompagne l'utilisateur à **long terme**, le correspondant de la ML, ou le travailleur social du dispositif RMI, et qui a défini l'objectif de la nouvelle étape, ne s'est pas concerté nécessairement avec le référent de cette nouvelle action. Ces modes de fonctionnement empêchent une vision cohérente du parcours de la personne, et sont susceptibles de **favoriser** des « **jeux** » (au sens de l'Analyse Transactionnelle), où chacun occupe successivement les rôles de « **victime** », « **persécuteur** », et de « **sauveur** », et qui se terminent, sinon par des ruptures, tout au moins dans une grande confusion.

Pour remédier à cette situation, dans un article relatant une pratique développée au Havre dans les années 92-93, l'auteur Patrick Gros⁽¹⁾, propose deux concepts articulés entre eux : « **la présence du tiers** », et la « **contractualisation** », comme ébauche de réponse.

⊠ La présence du tiers

Elle désigne celui des deux intervenants, qui agit dans une échelle de temps différente de celle caractérisant habituellement l'acte d'orientation, ou de formation (3 à 8 mois). Sa **place à distance** des organismes, permet de trouver une issue favorable à la relation formateur-formé, en permettant en particulier au formé de **s'affranchir de la prégnance du formateur**. Mais pour se préserver des « **jeux triangulaires** », il faut que la présence du tiers s'inscrive dans la « **contractualisation** ».

▫ *La contractualisation*

Sa définition se réfère à la passation d'une convention, entre trois personnes qui s'obligent les unes les autres. Elle se réfère aussi au mot **actualisation**, qui signifie passage d'un état **virtuel** à l'état **réel**. A chaque étape, les trois interlocuteurs, « **formé** », « **formateur** », « **tiers** », s'engagent sur un **objectif commun**, librement discuté, sur lequel se fonde ensuite l'acte pédagogique.

L'auteur suggère pour illustrer son propos, une représentation de type géométrique, telle une **pyramide triangulaire** ou tétraèdre. Le sommet représente l'objectif commun. Chaque relation duelle est représentée par une face latérale de la pyramide. La base du tétraèdre exprime l'affirmation **de chacune des trois identités**, dans sa propre démarche, et également engagée vis à vis des deux autres. L'espace du volume intérieur, représente « l'alchimie de la socialisation ».

Cette construction représente un étayage qui favorise dans les différentes situations rencontrées dans le parcours d'insertion, **l'émergence du désir du sujet** .

Car bien souvent, chez les jeunes en voie d'exclusion, on peut repérer une **problématique de désir abîmé**, étouffé, confus, et il est alors d'autant plus indispensable dans l'accompagnement, d'avoir un mode de fonctionnement qui permette de **dépasser** une **relation de protection** ou de maternage, sans déclencher pour autant une colère **agie** en **rupture**, qui risquerait d'annuler les effets réparateurs des étapes précédentes. La contractualisation semble pouvoir faciliter ce passage, la ML assumant son rôle de tiers.

En conclusion, il apparaît que les intervenants de ce secteur disposent pour agir, d'une palette étendue allant du soutien psychologique à la négociation de conventions d'alternance et/ou de contrats. Leur métier en pleine évolution leur ménage des possibilités d'innover mais à l'intérieur de dispositifs assez segmentés. Dans la pratique, deux points paraissent devoir être retenus.

Il semble nécessaire d'avoir recours à un outil de diagnostic et d'évaluation qui aide à déterminer le type d'accompagnement le mieux adapté, et fournisse des repères communs facilitant le passage de relais au partenaire.

D'autre part, vis à vis des entreprises, dans l'intérêt de la clarté du parcours des jeunes, il faut que l'accompagnateur insiste pour contractualiser l'objectif commun réalisable, en regard des ressources et contraintes, propres à chacun, dans une recherche de transparence.

⁽¹⁾ Gros Patrick, « Insertion : le tiers indispensable », Bulletin du COPAS, Lille, novembre 1994, n°7, p.9-11.

TROISIEME PARTIE : EVOLUTION DU DISPOSITIF GLOBAL
ET DES
METHODES D'ACCOMPAGNEMENT

Mobiliser c'est **co-construire un itinéraire d'insertion** qui ait du **sens** pour le personnel et le jeune, en terme de **développement personnel** de l'utilisateur, et de **réponses possibles** aux **attentes** de **l'environnement**. Le **projet de vie et/ou professionnel**, objet explicite de la commande institutionnelle, ne doit plus représenter le prérequis implicite auquel le jeune adhère sans se sentir impliqué par la suite. Le projet **ne peut être figé** dans une synthèse administrative. Il demeure **ouvert**, laisse la place à **l'imagination**, aux **opportunités**, ainsi qu'à la **prévision rationnelle**, mais il est essentiellement la résultante du **trajet réel**, succession d'expériences interactives et de mises à l'épreuve de soi-même et des autres. Pour favoriser cette dynamique il faut tendre vers une pratique de l'orientation qui permette au jeune d'**identifier** et de **mesurer ses acquisitions** en terme de **développement de ses compétences** sociales et/ou professionnelles, à chaque étape de son trajet. Il ne faut pas miser exclusivement, comme c'est encore trop répandu dans le dispositif d'insertion, sur une reconnaissance prenant la forme d'un **emploi ou d'un diplôme**, résultats dont la **probabilité** de réalisation est **souvent faible** dans le contexte décrit précédemment. Ce principe de valorisation des « savoir indicibles », de développement ou de transférabilité des compétences sociales, appelle une **formalisation** du **projet d'établissement**, la conception de **nouvelles méthodologies** à l'interne, ainsi que la définition de **nouveaux objectifs partenariaux**. Ceux-ci devront par un décloisonnement progressif et une harmonisation des critères respectifs rechercher une **meilleure cohérence** des diverses **interventions d'accompagnement**, dans la durée du parcours d'insertion.

Il s'agit donc pour le directeur de créer les conditions de la mobilisation des acteurs impliqués et pour accomplir cette tâche il doit en priorité se définir comme **porteur du projet**, aussi bien à l'intérieur qu'à l'extérieur de l'institution.

Le poste de chef de projet que j'occupe dans l'établissement m'a permis de cerner les aspects problématiques de nos pratiques professionnelles. La délégation que j'ai reçue pour animer la mise en œuvre des missions m'a conduit à travailler sur les principes d'élaboration du projet d'établissement. et à commencer à expérimenter certains outils susceptibles d'améliorer la qualité des prestations.

Il me revient après avoir **explicité les objectifs**, de lancer le travail de réflexion avec l'équipe qui pourra ainsi se l'**approprier**. La progression des travaux exige une animation ponctuelle, mais régulière de ma part ; des **moyens adéquats** en matériel et en temps seront nécessaires . D'un point de vue **gestionnaire**, je serai amené à anticiper les **conséquences financières** des innovations pédagogiques et ce qui est plus délicat, à estimer le **coût du changement des attitudes et des pratiques**. En effet s'il est relativement aisé de chiffrer le financement d'équipements informatiques, le coût en temps passé à accompagner le changement, à écouter les résistances individuelles, paraît plus complexe à quantifier. Enfin d'un point de vue **stratégique**, l'**effort de communication** avec notre partenaire naturel, la Mission Locale, devra être conçu avec le souci de ménager les susceptibilités du commanditaire. Pour ce qui concerne le **réseau d'entreprises**, les moyens de le faire vivre sont à **personnaliser**, à **adapter** à nos **contraintes budgétaires**, qui ne nous laissent qu'une étroite marge de manœuvre.

Dans un premier chapitre, je rassemblerai les **éléments fondamentaux du projet** d'établissement destinés à servir ensuite de **fil conducteur** à la réflexion du personnel dans le cadre d'une **consultation générale**, afin que l'élaboration du projet tienne compte des réalités de terrain.

Le second chapitre traitera de l'**évolution** de la **méthodologie du travail d'orientation** .

Dans le troisième chapitre il sera question du **renforcement des partenariats**, des avancées possibles et des limites.

Le dernier chapitre traitera de l'**accompagnement** de cette **évolution** d'un point de vue de directeur, c'est à dire de la politique de management du changement, en particulier en gestion des **ressources humaines** et dans le domaine **financier**.

I - MISSIONS , OBJECTIFS , ET LOGIQUE D'ACTION POUR L'ELABORATION DU PROJET D'ETABLISSEMENT

Dans mon établissement, les seuls projets formalisés sont des **réponses spécifiques** à des **appels d'offre**, émanant de la DDTE ou de collectivités locales, concernant des mesures d'**évaluation**, d'**orientation**, de **reclassement**, des demandeurs d'emploi, jeunes de moins de 26 ans, ou adultes. En ce qui concerne le dispositif global d'accompagnement des jeunes, objet de ce mémoire, la première chose à faire d'un point de vue de directeur, consiste à **élaborer** et **communiquer** les **orientations fondamentales** qu'il retient, à la lumière des observations et analyses précédentes.

Ce premier texte décrivant les missions, précisant les orientations générales, les finalités, et la logique d'action qui en découle, pourra servir ultérieurement de **cadre de réflexion** lors d'une **consultation du personnel**. Auparavant, un travail d'**information** concernant la problématique générale des jeunes, ainsi que la connaissance plus précise de notre public, sera entrepris. Le but de cette phase préliminaire est de faire en sorte que l'équipe s'**approprié** et comprenne bien **l'environnement** et les **enjeux** du **projet global**, la **place** de l'établissement, et le **rôle** de chacun en interne. Dans cette optique, les membres du personnel seront interpellés, à partir d'une méthode d'implication, sur les finalités actuelles de l'établissement, les caractéristiques, les besoins des jeunes, leur conception du projet individualisé, la représentation de leur rôle professionnel, leurs valeurs, leurs objectifs actuels à l'égard des usagers, l'adéquation des moyens utilisés, l'image qu'ils se font de l'établissement. L'élaboration du projet prendra ainsi en compte les **attentes** et **observations** des praticiens du terrain, et pourra donc constituer un puissant **facteur de ressourcement** pour la mise en œuvre de **nouvelles méthodologies**, résultant de cette réflexion.

I – 1 - Contexte et populations

Les textes d'encadrement des missions de l'établissement sont récents (années 90), et sont détaillés au chapitre III, paragraphe 3. Les statuts de l'association remontent à 1989.

Le cadre institutionnel est celui du **dispositif CFI** (.chap.III- 2) qui reconnaît un droit à la qualification pour toute personne qui en sort dépourvue, du système scolaire. Le point à souligner ici est **l'articulation particulière** de notre action avec celle de la Mission Locale, qui est le pivot institutionnel du dispositif d'insertion des jeunes, mais qui pour autant **n'a pas** été dotée de la **maîtrise complète** du processus d'orientation de cette population. Elle se trouve impliquée dans une collaboration de fait, avec mon établissement, ne pouvant répondre elle-même directement aux besoins spécifiques de bilan et d'orientation.

Dans ce dispositif nous sommes **assimilés à un organisme de formation** (alors que nos objectifs sont très différents), et en tant que tel, nous agissons en réponse à la commande de la Mission Locale, qui demeure le **réfèrent du jeune** dans le suivi de son parcours d'insertion. Nous gérons des **flux importants** (300 à 400 accueils annuels) mais pour de **courtes durées** d'accompagnement (2 à 3 mois). Ceci peut générer une moindre implication des intervenants, et nous conduit d'emblée à resituer cette intervention comme élément d'un processus global à prendre en compte.

Les caractéristiques des **populations** ont été décrites en première partie au chapitre III-3-2. On peut rappeler que ces jeunes habitent en majorité au centre ville, ne possèdent pas de

qualification professionnelle reconnue, même s'ils ont effectué quelques brèves périodes de travail. Ils sont pour les **deux tiers** d'entre eux, **issus de l'immigration** ou arrivés plus ou moins récemment des Comores. La majorité des jeunes tient un **discours « d'urgence »**, provoqué par des causes plus ou moins spécifiques à chacun, mais qui exprime en commun (surtout pour les plus de vingt ans), qu'ils ne peuvent plus continuer à vivre dans l'incertitude, la précarité professionnelle, la dépendance familiale. Ce discours d'urgence (plus ou moins préconstruit) est souvent renforcé par le **délai d'attente** qu'ils ont subi entre le premier accueil à la ML et l'entrée en APO, qui peut atteindre deux à trois mois à certaines époques de l'année. Ils sont **volontaires** pour mener ce travail d'orientation. Les 50 % de désistements traduisent à la fois l'urgence vécue, l'impatience des plus autonomes qui trouvent une autre solution, et le renoncement des plus marginalisés. L'attrait d'être **rémunéré** comme stagiaire pendant deux mois est aussi la motivation principale de quelques uns.

I – 2- Missions, objectifs, moyens, modes d'évaluation

I – 2 -1 / Missions

Elles s'inscrivent dans la problématique du chômage structurel affectant toutes les catégories sociales, mais de manière spécifique les jeunes de 16 à 25 ans. La mission de l'établissement est donc de contribuer à l'insertion des demandeurs d'emploi par toutes démarches visant à une meilleure orientation des jeunes, et à une meilleure adaptation en général des hommes et des femmes à un métier, à un poste de travail, ou à l'environnement de l'emploi.

I – 2 -2 / Objectifs

Deux objectifs opérationnels de premier rang :

- *Aider la personne à construire son projet professionnel*
- *Aider la personne à se reclasser dans un emploi correspondant le plus possible à son projet*

Deux objectifs opérationnels de second rang, déclinés avec chacun des précédents :

- *Créer les conditions de mobilisation de la personne (r2a)*
- *Mobiliser l'environnement institutionnel et économique (r2b)*

En se limitant à la population des jeunes, il est possible ensuite de formuler des objectifs à court terme (dits de troisième rang), qui concernent encore plus directement les pratiques quotidiennes des intervenants et qui engagent leur action sur une faible échelle de temps.

Il s'agit pour **atteindre l'objectif (r2a)**, de mettre en œuvre les **sous-objectifs** suivants , c'est à dire, **créer les conditions** pour :

- accueillir l'utilisateur
- diagnostiquer ses besoins
- valoriser les acquis, l'image de soi
- diagnostiquer et/ou développer ses compétences (en particulier sociales)
- évaluer et développer sa capacité de réciprocité positive
- amener le jeune à expérimenter une (des) situation(s) de collecte d'informations
- amener la personne à communiquer en interactions
- amener la personne à organiser une séquence de contacts professionnels
- co-évaluer l'expérimentation des situations précédentes et chercher des ajustements
- aider à faire un choix de prochaine étape réalisable et à prévoir les démarches à faire pour y parvenir

Il s'agit pour **atteindre l'objectif (r2b)**, de permettre à **chaque partenaire** de connaître précisément la **nature des apports de l'autre** . Dans cette optique nous proposons de mettre en œuvre les **sous-objectifs** suivants.

Informier :

- la **ML**, de l'adaptation de la prestation aux besoins des jeunes, et de la nature des difficultés qu'ils rencontrent dans la construction du projet
- les instances **régionales**, des besoins de formation (en particulier pour les niveaux IV).
- l'**employeur**, des possibilités de contrats aidés, et mesures d'emploi concernant les jeunes.

Sensibiliser :

- le **décideur**, aux finalités de l'alternance en phase de découverte des métiers.
- le **chef d'entreprise**, à l'importance (pour le jeune) de différencier offre de stage et offre de poste.

Contracter :

- avec l'**entreprise**, une charte de partenariat (voir en annexe 7), et une convention de stage reprenant les objectifs spécifiques relatifs à la valorisation et au développement des compétences du jeune.
- avec la **ML**, (identifiée comme « tiers »)un accord déléguant la fonction de « référent » du jeune à l'intervenant de l'APO, pendant la période d'orientation.

Evaluer :

- avec le **tuteur** et le **jeune**, les compétences manifestées par celui-ci
- avec l'**entreprise**, la pertinence des engagements pris en regard des contraintes respectives

° avec la **ML**, les effets de l'accompagnement APO dans le parcours d'insertion du jeune.

La mise en œuvre des objectifs de rang trois ainsi formulés sera **l'objet du travail de réflexion** élaboré avec le personnel, consulté et **associé à la formalisation du projet d'établissement**. La grille d'analyse proposée est bâtie sur un **questionnement appliqué à chaque objectif** opérationnel. Chaque réponse doit définir concrètement l'opérateur, les tâches, les procédures, le lieu, le repère temporel, les méthodes utilisées, le résultat attendu, les critères d'évaluation du résultat d'un point de vue quantitatif et/ou qualitatif.

I – 2 -3 / Moyens opérationnels

Ce sont d'abord les **dispositifs existants** : Atelier Permanent d'Orientation, Bilan de Compétences, Atelier de Documentation, Atelier de Recherche d'Emploi. Bien que certains comme le Bilan, soient très codifiés, ils peuvent faire l'objet d'une **remise en question**, d'une **expérimentation** (comme celle du **descripteur de compétences sociales** que nous détaillerons dans le prochain chapitre).

C'est également la **structuration de l'activité** d'orientation des jeunes par un **principe d'alternance** selon deux axes différents :

- des activités **alternées** en **établissement** et à **l'extérieur** (services publics, entreprises, associations, contacts personnels).
- Des activités de **groupe**, alternées avec **des entretiens individuels** de développement.

Ce sont enfin les **salariés** de la structure (déjà évoqués au chapitre III-3-4), qui possèdent individuellement une **bonne technicité**. Ils peuvent être **remotivés**, s'ils sont véritablement associés à une réflexion sur le projet en équipe, et à condition que celle là ne reste pas cantonnée au domaine théorique.

I – 2 -4 / Modes d'évaluation

L'analyse posée au chapitre IV-2, souligne la nécessité de **mesurer plus qualitativement** les effets de nos pratiques vis à vis des jeunes, à **l'intérieur de l'établissement**, en partant prioritairement des objectifs qui visent la **valorisation des acquis** et le **développement des compétences sociales**. On ne peut s'en tenir au décompte effectué sur un critère d'aboutissement à un projet validé. Cette modalité ne permet pas d'évaluer les effets de l'action sur ceux qui n'ont pas de projet, et ceux qui interrompent . La réalisation d'un **diagnostic** en compétences sociales semble donc un **préalable** à toute tentative d'évaluer plus « finement » l'atteinte des objectifs. Cependant nous sommes confrontés à la **contrainte de la brièveté** de la période d'accompagnement. Autrement dit : est-il possible au bout de deux

mois de mesurer un écart significatif dans ce domaine ? Seule l'expérimentation peut fournir un début de réponse.

Le **second volet** de l'évaluation s'applique aux effets de notre accompagnement dans la **durée du trajet** d'insertion, six mois et un an après la sortie du jeune de la structure, par exemple. Ce type d'évaluation ne peut être effectuée qu'en **collaboration avec la ML**, qui revoit les jeunes lors des fins d'étapes ultérieures. Une procédure sera élaborée en concertation.

I – 3- Modalités de consultation du personnel

Cette consultation n'est pas destinée à entériner un document qui serait produit par la direction et l'encadrement. Au delà de la formalisation du projet d'établissement, l'intention est de **faire le point** sur la **mobilisation** et l'**adéquation** du personnel aux tâches qu'il assure quotidiennement et de reconstruire du **sens** aux pratiques. Car dans le domaine de l'insertion professionnelle où fleurissent les paradoxes, les **automatismes** du technicien peuvent remplacer rapidement le souci d'adapter sa pratique à l'évolution des populations et donc **annuler tout questionnement qualitatif** concernant l'utilité réelle du « prescrit ». La seule chance, peut-être, de conserver du sens et de la cohérence aux tâches, est d'agir dans le cadre d'un projet que l'on s'est **approprié en équipe** et qui reflète assez clairement le **compromis** entre une **finalité idéale** de l'action sociale et le **service rendu** sur le terrain, qui lui, intègre les **contraintes acceptées** pour sa mise en œuvre.

Une **première réunion** générale aura pour but **d'expliciter** les **objectifs globaux** retenus, de recueillir les suggestions, et de constituer **deux sous-groupes** de travail, l'un réfléchissant à la mise en œuvre de (r2a) : « créer les conditions de mobilisation de la personne » et l'autre, à celle de (r2b) « mobiliser l'environnement institutionnel et économique ». Les réunions se tiendront selon une fréquence hebdomadaire en sous-groupes pendant trois mois. Une réunion plénière d'harmonisation se tiendra à la fin de chaque mois.

Une réunion de synthèse permettra de **rédigier les objectifs à court terme** et d'entamer la **concertation** a propos des **moyens** matériels et des **besoins de formation**, adaptés aux modalités pratiques retenues. Des **réunions de suivi** et d'évaluation de la mise en œuvre seront alors programmées une fois par mois, et permettront **d'ajuster progressivement** les nouvelles pratiques, les moyens, les contraintes, en fonction des premiers résultats.

II – EVOLUTION DE LA METHODOLOGIE D’EVALUATION DE COMPETENCES, EXPERIMENTATION, CONSEQUENCES .

Le choix de focaliser l’action innovante sur la **méthodologie d’évaluation des compétences** résulte de la prise en compte de **logiques d’accompagnement** décrites précédemment, avec l’intention de les intégrer aux objectifs d’action. Il s’agit de mobiliser les jeunes en **valorisant leurs acquis**, en utilisant le concept de projet comme **espace de développement personnel**, donc des **compétences sociales**, sans exclure pour autant les **visées professionnelles**.

L’idée qui sous-tend la méthodologie, est que ces jeunes en difficultés ont besoin de mieux connaître leur **capacité de « réciprocity positive »**, pour pouvoir la développer le cas échéant, et ainsi augmenter leurs chances de réussir la **« greffe des qualifications » professionnelles**.

Il est donc nécessaire de mener **une première expérimentation** de réalisation d’un **diagnostic en compétences sociales** avec un groupe, afin de mesurer ce qui est adaptable ou non du modèle de J.M. DUTRENIT. Un choix des domaines de compétence et une première utilisation ont été réalisés. Cela permet de disposer **d’observations et de résultats** qui, à l’occasion de la **réflexion sur le projet d’établissement**, aideront à décider ce qui en sera retenu dans la pratique, compte tenu de nos **contraintes**, celle de la brièveté relative de l’accompagnement en particulier. Cela permettra en outre **d’amorcer la réflexion avec la Mission Locale** concernant **l’utilisation conjointe** d’une telle méthodologie, en vue de parvenir à la production de **diagnostics partagés** et à une meilleure coordination des prises de relais.

Enfin nous ferons une étude prospective concernant les **effets budgétaires** de cette évolution méthodologique, ainsi que ses implications en **formation du personnel**.

II – 1- Construction d’un descripteur de compétences sociales adapté à la population

Ce descripteur (DCS) est bâti d’après les travaux que J.M. Dutrénil ⁽¹⁾ a réalisé sur le terrain avec certains établissements sociaux, dont la Prévention Spécialisée de Quimper en 1995.

Le **DCS(18-25 ans)** a été mis à ma disposition par l’auteur. Auparavant j’expliciterais la structuration interne du DCS.

⁽¹⁾ Dutrénil Jean-Marc, 1997, op. déjà cité

II – 1 – 1 / Les variables du DCS : domaines, facteurs d'effets, formes prises par les contributions et rétributions.

Les domaines désignent les principaux « compartiments » de la vie où chaque personne doit acquérir de la compétence afin d'être intégrée socialement. Il s'agit de la **gestion** de : sa **santé**, son **budget**, sa **formation**, son **emploi**, sa **vie familiale et affective**, ses **loisirs**, son **logement**.

Les facteurs d'effets désignent pour l'individu des **passages obligés** qui « fabriquent » réellement de la compétence sociale dans chaque domaine. Il s'agit de la **motivation**, la **capacité d'anticipation**, la **maîtrise de l'espace**, l'**image de soi**, le **sens des responsabilités**, la **capacité d'utilisation des acquis**. Voici les définitions de ces facteurs, données par l'auteur.

La **motivation** est la capacité de ressentir du goût pour agir plus ou moins dans chaque domaine. IL faut la mesurer pour décider des priorités de travail : remotiver ou développer des capacités. La **capacité d'anticipation** est corrélée à l'intelligence et à l'attention ; ce facteur permet à la personne de prévoir les réactions de ses interlocuteurs ou les risques présentés par les différents gestes. La **maîtrise de l'espace**, comprend depuis le schéma corporel, la conscience de ses mouvements, jusqu'à l'organisation de l'espace proche, et renvoie à la mobilité géographique. L'**image de soi** à peu près équilibrée est indispensable pour oser seulement apprendre ou entreprendre ; pour permettre à des personnes surtout en quête d'une image positive, d'affronter des situations difficiles pour elles, il est essentiel de les y préparer abondamment en renforçant leur image de soi dans des situations ordinaires.

Le **sens des responsabilités** permet à l'heure où les solidarités traditionnelles se diluent, de faire face aux aléas, sans compter systématiquement sur le secours des autres.

La **capacité d'utilisation des acquis**, c'est savoir mettre en œuvre ce que l'on a appris, mais aussi transférer ces apprentissages d'un domaine à l'autre.

Il faut ensuite **relier ces éléments** à l'aspect de **réciprocité positive** mesurée par le **rapport (C/R)** entre les contributions et les rétributions (positives et négatives). Les **contributions (C)** sont représentées par les **actes** manifestant un apport **de la personne** à la vie sociale. Les **rétributions (R)**, par les actes **de l'entourage** (au sens large), manifestant un apport **à la personne** elle-même.

Car pour apprécier la compétence sociale réelle de l'usager, il faut se **baser** sur des **actes** dans sa **vie quotidienne**, et non sur des opinions. Par exemple, à la préoccupation de savoir *quels sont les actes de la vie quotidienne qui sont représentatifs de contributions (C) et de*

rétributions (R) dans le domaine du budget, les réponses proposées correspondent chacune à un aspect de C ou R :

***Item C-** : Faire des dettes déséquilibrant la vie familiale

Oui = -1 , Non = +1, Non concerné (NC) = 0, Ne sait pas (NSP) = 0

***Item C+** : Faire un budget prévisionnel

Oui = +1, Non = - 1, NC = 0, NSP = 0

Un sujet qui accumule des **points en C-** n'est pas forcément compétent socialement ; cela signifie seulement qu'il **sait ce qu'il vaut mieux ne pas faire**. On saura s'il est **compétent socialement** selon la force de son **score en C+** .

***Item R-** : L'entourage a omis de lui rendre l'argent emprunté à la date fixée

Oui = -1, Non = +1, NC = 0, NSP = 0

* **Item R+** : l'entourage l'a aidé à faire ses comptes de budget prévisionnel

Oui = +1, Non = -1, NC = 0, NSP = 0

Les points **accumulés en R-** signifient que l'entourage ne **nuit pas à la personne** ou ne l'incite pas à commettre des fautes. Un score **élevé en R+** montre que l'entourage **aide fortement le sujet** à devenir compétent socialement.

Pour déterminer ce qui **constitue précisément** l'expression d'une contribution (+ou -) et d'une rétribution (+ ou -) on s'en remet à un groupe de professionnels représentatifs, familiers de cette population.

Le DCS comprend donc pour chaque domaine, quatre questions se rapportant à chaque facteur d'effet, en termes de C+, C-, R+, R- , ce qui donne **24 items par domaine**, et donc **168 au total**.

II – 1 – 2 / L'adaptation du DCS à la population accueillie

Le DCS qui m'a servi de trame a été construit pour des **jeunes 18-25 ans** fréquentant un club de **prévention** à Quimper.

J'ai décidé en accord avec l'intervenant de ne conserver que les **cinq domaines** concernant le plus, les jeunes, dans ce cadre d'accompagnement au projet : **gestion** de sa **profession**, de sa **formation**, de son **budget**, de son **hygiène de vie/santé**, de ses **loisirs**. J'ai aussi revu la formulation et le vocabulaire en éliminant tout ce qui pouvait poser une difficulté de décodage à la lecture. Le DCS(APO 18-25) comporte donc **120 items**. Le **critère de la compétence sociale** sera donc égal à **90** ; c'est à dire égal aux trois quarts du maximum possible dans le descripteur utilisé. J.M. Dutrénil justifie le choix de ce seuil à partir d'une **constatation empirique** simple : lorsqu'un usager est positif sur les trois-quarts des items choisis par la communauté éducative, celle-ci le considère comme tiré d'affaire.

II – 2- Expérimentation et premières conclusions

II – 2 – 1 / L'expérimentation

Elle a été menée avec un groupe de douze jeunes (huit garçons et quatre filles) .Les réponses au questionnaire ont été étalées sur quatre journées différentes afin de ne pas entraîner de lassitude, susceptible d'entraîner des réponses au hasard.

Les **scores individuels** s'étalent de 2 à 69, ce qui donne une moyenne de 34. Rapporté au score de compétence de 90, on constate d'abord **qu'aucun des jeunes** n'est **compétent socialement**, ni ne s'en approche. Ils relèvent donc bien de l'accompagnement prescrit.

Si l'on considère maintenant les rapports de réciprocité positive **C/R**, il est assez surprenant de dénombrer **neuf jeunes sur douze atteignant la norme 1**, ou plus . Ce sont des jeunes qui parviennent à équilibrer à peu près leurs contributions et leurs rétributions, mais en restant à un **faible niveau d'échanges**, avec un style de vie « à l'économie » peut on dire. Cette parcimonie résulte essentiellement de **l'abstention d'actes nuisibles**, aussi bien de leur part que de celle de leur entourage. On observe en effet que la plus grosse part de **leur score positif** est obtenue en **C- et R-** . Deux exemples représentatifs : (Christian. S...) [C+ = 2, C- = 26, R+ = 2, R- = 21 ; TC + TR = 51 ; C/R = 1,06];et (Nora.L...), [C+ = -9, C- = +15, R+ = -12, R- = +29, TC +TR = 23 ; C/R = 0,85] (voir le développement en annexes) . Cela signifie que ces jeunes ,avec une différence d'intensité, il est vrai, s'abstiennent d'actes nuisibles socialement et que leur entourage ne leur est pas nocif non plus ; mais cet **entourage les aide très peu** (R+=2), ou **pas du tout** (R+ = -12) ; et eux-mêmes se montrent **peu capables d'agir positivement** (C+ = 2), ou (C+ =9). Ces jeunes dans l'ensemble ont construit leur compétence sociale sur l'abstention d'actes nuisibles. Quels sont donc les **modes d'action** que l'on peut déduire pour l'accompagnement ?

Le principe de **renforcement positif** conduit l'intervenant (qui représente un nouvel entourage) à **équilibrer les modes d'action** .Un exemple en est donné en annexe. L'animateur adopte vis à vis de ces jeunes la **stratégie** suivante : commencer au cours du premier mois par **augmenter les actions type (R+)**, puis à partir du deuxième mois, **diminuer ses rétributions en exigeant simultanément** un nombre croissant **d'actions de type (C+)**. Ces inflexions du processus C/R s'articulent avec une **individualisation** du projet éducatif à partir de la **valorisation des compétences existantes**.

A partir des résultats du diagnostic l'intervenant a repéré un ou deux **domaines plus forts (DF)**. Il va les utiliser comme outil de mobilisation individuelle et collective, pour ces jeunes peu accrochés.

Sa stratégie est de **valoriser par ses modes d'action, ces DF** pour agir sur les **facteurs d'effet faibles (Ff)** à l'intérieur de ces DF. Le jeune a une forte probabilité de réussir. Puis dans un second temps, l'intervenant par d'autres modes d'action, valorise certains **facteurs forts (FF)** pour **agir sur les domaines faibles (Df)**. Là encore le pronostic de réussite est bon, car l'utilisateur est invité à une certaine prise de risque, tout en utilisant certains points forts. Pour déterminer les modes d'action, nous nous sommes référés au **descripteur des modes d'action (DMA)** suggéré par J.M. DUTRENIT, mais l'articulation de cette trame avec la déclinaison de nos objectifs opérationnels de rang 3, ne peut se faire qu'au moment de la réflexion en équipe projetée au chapitre I- 3. Pour l'instant, on peut déjà formuler quelques **rapprochements entre typologie DMA** et nos **modalités d'atteinte des objectifs**. L'« **analyse du système de valeurs** » (ASysVal) est appliquée dans les domaines de la formation, de la profession, du budget. La « **médiation relationnelle organisée** » (MRO) est un mode d'action appliqué aux **objectifs de collecte d'informations** sur les lieux ressources, les entreprises, les services publics.. Les « **contrats obligations / rétributions (COR)** » permettant de travailler plus précisément l'équilibrage des modes d'action, peuvent trouver place dans **l'entretien individuel** à propos de **l'obtention** d'un stage professionnel, d'un job d'été, d'une place en formation. La « **coopération intergroupe** » (CoopInter) trouve un champ d'expérimentation naturel dans toutes les situations spontanées ou induites de la **dynamique de groupe**. Elle se relie directement au choix de la **pédagogie expérientielle** explicité plus haut, comme posture de base du facilitateur d'orientation.

II – 2 – 2 / Premières conclusions

Elles sont nuancées évidemment, entre les **intérêts** de cette méthodologie et les **limites** de son application dans notre contexte spécifique.

☒ Le **premier intérêt** provient du **diagnostic lui-même** au début de l'accompagnement, qui permet d'estimer le degré de compétence, donc éventuellement **l'adéquation de la commande** à la situation du jeune. Il est alors possible dans certains cas de très faible compétence, d'informer la Mission Locale qui pourra réorienter le jeune vers une action de mobilisation longue (8 mois) plus profitable.

Le **second intérêt** est d'aider à **cibler rapidement** les domaines utilisables comme **leviers de développement** plutôt que de le découvrir au bout d'un mois ; ainsi qu'à mieux **doser** les actions rétributives et les exigences contributives en fonction de l'avancement du processus.

Le **troisième intérêt** consiste en ce que le jeune peut se **représenter ses acquis** et ses progrès directement **reliés à sa vie quotidienne**, c'est à dire avec un **autre éclairage** que celui de son

échec scolaire. En outre, ses **facteurs d'effet forts** ou renforcés sont directement **transférables** dans le domaine professionnel lors d'un **entretien d'embauche** par exemple.

Un **autre intérêt**, en cas d'interruption de l'accompagnement, est de permettre de **passer le relais à la ML** de manière plus constructive qu'en l'informant laconiquement de l'abandon, comme c'est le cas actuellement ; en possession des résultats du DCS et de l'ébauche des premiers modes d'action réalisés, le correspondant sera plus pertinent et réactif lorsque le jeune reprendra contact.

Enfin, un autre intérêt du DCS , et non un des moindres, est de **stimuler l'imagination** du personnel, en le poussant à être plus **sélectif** et plus **précis** dans le choix des **modes d'action** utilisés en fonction des forces et des faiblesses de chacun des jeunes accompagnés. J'ai pu le constater au cours de l'expérimentation, en particulier, à propos de la définition d'une stratégie de soutien à apporter (rétribution) plus ou moins durablement à une personne en particulier.

Avant de parler des limites, il faut **relativiser** le caractère **normatif** que l'on pourrait déduire un peu rapidement des résultats des passations . Tout praticien des relations humaines, garde à l'esprit d'une part, que la carte géographique si bien pensée soit elle ne sera **jamais identique au territoire** qu'elle représente ; d'autre part, c'est l'équipe au contact de la population qui est la mieux placée pour adapter la formulation des items, et les expliciter pour en améliorer le sens. Les scores obtenus fournissent des repères tendanciels qui aident à **objectiver le développement** des compétences sociales, et c'est surtout leur évolution au cours de l'accompagnement, qui joue un rôle pédagogique déterminant.

✕ Les **limites** de l'utilisation de cet outil sont dues en ce qui nous concerne, à la **brièveté de l'accompagnement**, deux à trois mois maximum. En CHRS par exemple la durée d'accompagnement voisine de six mois, renforcée par la prestation d'hébergement, permet de recueillir le plein effet de cette méthode. Dans notre contexte proposer une nouvelle passation du DCS au bout de deux mois serait prématurée et ne produirait pas de résultats significatifs.

La seconde partie, c'est à dire l'évaluation du développement des compétences sociales s'avère **suspendu au bon vouloir du jeune**, de revenir deux mois plus tard pour réaliser cette passation. De plus **l'investissement nécessaire** en équipements informatiques et en formation (sur lesquels nous reviendrons), suppose que l'on soit assuré d'en tirer profit. Dès lors une voie intéressante à creuser serait un projet **d'utilisation de la méthode en partenariat** avec la ML.

III - LA CREATION D'UN RESEAU PARTENARIAL AVEC LA MISSION LOCALE ET LES ENTREPRISES

Les **difficultés** de l'établissement à conduire une **action en partenariat** ont déjà été décrites et leurs causes analysées au chapitre IV, tant du côté de la Mission Locale que de celui des entreprises. C'est pour cela que je parle de **création** et non de renforcement. Le travail en partenariat suppose a minima que soient **écrits clairement**, les **objectifs**, les **moyens** que chaque partenaire décide d'y consacrer en temps et en équipements, les **contraintes** respectives, le **mode** et la fréquence de l'**évaluation** du fonctionnement, qui permet ainsi **d'ajuster les comportements réciproques**.

Le **chantier prioritaire**, sans minimiser pour autant l'utilité d'entreprendre le second, est de lancer la réflexion avec les **deux ML** du centre ville concernant les objectifs communs acceptables, sachant que la seule finalité qui vaille est **d'améliorer l'efficacité et la cohérence** du **dispositif global** d'insertion des jeunes. Exerçant la **même fonction** sociale d'orientation et d'accompagnement, mais avec des délégations différentes dans le temps, nous devrions être intéressés et capables de formaliser un **langage technique commun**, en terme de **diagnostic**, de **prescription d'étapes**, **d'évaluation des résultats** du travail d'orientation, et aussi de **régulation** de ce système particulier à **trois acteurs**. Dans celui-ci, bien que les rôles soient occupés par des **acteurs successifs** appartenant à des environnements différents, entreprises, organismes de formation, unités bilan, la **philosophie du dispositif** implique qu'un système triangulaire composé d'un « **formé** », d'une figure « **formatrice** », d'un tiers « **réfèrent** », se mette en synergie pour atteindre plus sûrement l'objectif d'insertion.

Nous pourrions, sur la base des sous-objectifs de rang 3 (énoncés au chap.I), formuler des **modalités d'actions** dans ce sens, dont certaines ont déjà fait l'objet de rencontres informelles avec les antennes concernées de la ML. Les conseillers se sont montrés très intéressés par la perspective de développer un outil de diagnostic et de suivi commun. Il existe une bonne probabilité de progresser.

Pour ce qui est du **partenariat avec les entreprises**, son approche exige de notre part un **effort de communication** pour en expliciter à la fois les **aspects pragmatiques**, utiles en termes de recrutement, de mobilité par le tutorat, mais également les aspects **de valorisation d'image** par la **contribution à l'insertion des jeunes**. Nos moyens limités dans ce domaine nous conduiront à des modes d'action convenant mieux à une petite structure.

III -1- Objectifs recherchés dans l'établissement du partenariat

III - 1 - 1 / Avec la Mission Locale

Le **premier** objectif concerne la **gestion des flux d'entrée** en atelier d'orientation. Car très souvent on constate que les délais d'attente probables ne sont pas communiqués aux jeunes, alors qu'il est possible de les estimer. Le nombre de places conventionnées pour l'année étant maintenant connu en juillet, on peut donc calculer un nombre moyen d'entrées par mois. Le taux moyen de désistements suite à une première information collective étant également prévisible, rien n'empêche alors d'informer le jeune auquel la ML propose un travail d'orientation, du **délai d'attente probable** qu'il devra supporter. Il peut à ce moment décider d'attendre ou de rechercher une autre solution temporaire. Il n'est plus conforté dans cette **passivité** que l'on regrettera éventuellement par la suite.

Le **second** objectif serait d'améliorer la **procédure de concertation** (qui existe déjà) concernant **l'adéquation entre la commande** passée pour un jeune par la ML et les besoins, désirs, compétences **diagnostiqués**, lorsque les résultats de ce diagnostic ne concordent pas d'une structure à l'autre. Il faut que chacune soit consciente des **contraintes administratives**, en particulier, assumées par l'autre, et l'aide à y faire face, mais sans entrer pour autant dans une dérive, qui consisterait par exemple à envoyer un jeune en bilan ou en orientation en attendant qu'une place en formation soit disponible.

Le **troisième** objectif concerne le « **passage et prise de relais** » en vue d'enchaîner **l'étape suivante**, ou bien à la suite d'une **rupture du processus**. Dans le premier cas l'objectif est de permettre au jeune de **rester dans la dynamique**, acquise en général dans cette première phase de mobilisation. S'il doit attendre un mois pour revoir son correspondant, le résultat souhaité est compromis. Dans le cas d'une **rupture relationnelle** soudaine puis confirmée, il nous revient de donner à la ML les informations, des éléments de diagnostic qui lui permettent **d'étayer l'objectif d'un prochain entretien**, et d'abord la pertinence d'une convocation rapide.

Enfin le **quatrième** objectif concerne **l'évaluation des effets** d'une mesure de bilan, et d'orientation, sur **l'avancée du trajet d'insertion** au cours de l'année postérieure à la sortie de la mesure. Est-ce que les jeunes qui ont formulé des projets validés ont pu commencer à les réaliser ? Est-ce que ceux qui ont surtout exploré des pistes sans pouvoir se déterminer sont parvenus à hiérarchiser leurs options ? Un objet d'évaluation intéressant serait de mesurer l'efficacité relative de la planification du projet ou de l'« opportuniste » maîtrisé dans les avancées décisives des jeunes vers l'emploi.

Le **dernier** objectif qui est aussi commun à l'ensemble des acteurs du dispositif concerne la **place et le rôle de « tiers référent »** qui administrativement sont tenus par le correspondant ML mais qui peuvent aussi être assumés de manière transitoire par nous, particulièrement lors des stages en entreprise, à condition que cette fonction symbolique et concrète soit identifiée par tous, et exercée dans la clarté des relais et délégations à mettre en place.

III – 1 – 2 / Avec les entreprises

L'objectif général est de **construire** des relations **partenariales** avec des entreprises capables de **formuler clairement** (si possible par écrit) , leurs **besoins** et leurs **motivations** ainsi que leurs **ressources** et leurs **contraintes**, relativement à l'accueil des jeunes. En effet ce n'est pas la dimension plus ou moins marquée, **financière ou sociale**, de leurs mobiles qui pose problème, mais plutôt le fait d'entretenir le **flou** des perspectives.

Le **premier** objectif consiste déjà à **préciser** avec l'entreprise si elle offre **plutôt un terrain de stage**, où les jeunes peuvent découvrir le métier, les différents postes, et « s'essayer » un peu en situation réelle, ou bien, si elle offre **réellement un poste** dont le profil est bien défini. Ce dernier cas de figure n'exclut pas pour autant que des jeunes possédant ce profil ne puissent pas faire de stages d'adaptation, mais l'enjeu est alors spécifique. Je pense que le fait de prendre le temps de poser cet objectif préalable est capital, d'abord pour **assainir les images réciproques** des deux futurs partenaires, et ensuite pour avoir de meilleures chances de **professionnaliser cet échange** de services.

Le **second** objectif consiste à définir progressivement et en concertation (à chaque fois que c'est possible), les **critères** et la **procédure d'évaluation** de fin de stage. Mon idée serait, en particulier pour les jeunes inexpérimentés sur le poste occupé, de garder le **fil conducteur** des **compétences sociales** et du rapport C/R, dans la formalisation de l'évaluation avec le tuteur. Cela implique de consacrer un **temps minimum aux contacts et au suivi** sur le terrain, ce qui représente **un coût** qui devra être évalué plus précisément.

L'objectif qui suit concerne exclusivement les **Entreprises d'Insertion**, c'est à dire des entreprises à vocation sociale d'utilité publique, qui mettent en œuvre une **démarche** appelée « **insertion par l'économique** », et qui ont adopté pour la plupart le statut associatif. Sans trop entrer dans le détail, on peut dire que depuis 1985 elles ont vocation à accueillir des publics prioritaires 16-25 ans, au titre de l'aide sociale, de l'éducation surveillée, sortant d'une période d'incarcération ou de désintoxication, mais aussi des jeunes chômeurs de longue durée. Leur objectif est de **former ces jeunes à un métier déterminé en deux ans maximum**, de manière à ce qu'ils puissent avoir de fortes chances d'être embauchés normalement par une autre entreprise au terme de ces deux années. Ces entreprises se sont

créées majoritairement dans les secteurs du **commerce**, des **services** (recyclage, restauration, réparation, espaces verts, travail intérimaire), mais également du **bâtiment**. Ce sont des entreprises que nous avons peu prospectées jusqu'à maintenant, pensant qu'elles avaient des difficultés propres à résoudre, et qu'elles ne pouvaient donc être intéressées à développer un partenariat avec notre association. A la faveur des contacts que j'ai pris, en particulier avec un restaurant d'insertion (« Mosai ques »), une entreprise d'intérim d'insertion (ADPEI), et une entreprise de services informatiques (Reproservices), j'ai pu constaté qu'ils sont ouverts à l'accueil de jeunes en stage, ce qui pourrait être une **opportunité intéressante** pour les jeunes les plus **réfractaires** à l'apprentissage de type scolaire, ou qui manifestent une forte angoisse à la perspective de l'immersion en entreprise traditionnelle. Toutefois les responsables de ces structures subissent la contrainte d'un encadrement restreint, ce qui les amènent à préférer des jeunes déjà « dégrossis » par quelques expériences dans le métier. Nous avons pu proposer ce type d'orientation à une dizaine de jeunes, qui dans l'ensemble, paraissent en tirer profit.

J'ai pensé également au début de ce travail que le **secteur** en expansion des **services à domicile**, gérés souvent dans un cadre associatif, pouvait offrir des débouchés directs aux jeunes ayant un projet d'occuper rapidement un emploi pour lequel on demande surtout des compétences sociales au départ. Une enquête que j'ai menée auprès d'un service de ce type dépendant de la Croix Rouge, ainsi qu'une étude commandée par la ville de Marseille au Collège Coopératif PACA (juin 1998), m'amènent à conclure que ces postes sont **peu indiqués pour des jeunes en insertion**. Les principales raisons tiennent au fait que ces postes impliquent un relatif **isolement**, une **forte maturité** (pour servir des gens âgés, souffrants, handicapés), une **bonne mobilité**, et de plus n'offrent en général que du **temps partiel**.

L'insertion par l'économique, et particulièrement l'intérim d'insertion, pour les plus expérimentés, constitue donc un objectif de partenariat adapté qui mérite d'être approfondi et étendu.

III – 2 - Moyens à mettre en œuvre pour atteindre les objectifs énoncés

III – 2 – 1 / Vis à vis de la Mission Locale

Il faut souligner qu'une **concertation préalable** entre les trois directeurs de structure devrait aboutir à une déclaration commune écrite, qui reconnaisse la nécessité de construire un partenariat et qui invite clairement les personnels à en faire un **objectif annuel prioritaire**. A défaut d'une telle manifestation de **volonté politique commune**, ce sont de nouveaux

« arrangements » partiels conclus au gré des affinités personnelles qui rapidement tiendront lieu de partenariat. La restructuration récente de la ML à Marseille, nous conduira à saisir sa direction générale, afin qu'elle valide notre pôle d'expérimentation, pour en étendre ensuite les résultats probants aux autres territoires.

Le **premier** moyen nécessaire consiste à **dégager du temps** pour **tenir des réunions** courtes et ciblées sur les objectifs énoncés plus haut. Ces réunions pourront être plénières à certains moments charnières, ce qui permet aussi à l'ensemble des personnels de se connaître, ou bien restreintes à des sous-groupes de travail, dédiés à un point spécifique du projet d'action partenariale. Les **modalités d'organisation** et de **production de résultats** de ces réunions seront définies **assez rigoureusement** afin de pouvoir en **maîtriser et intégrer le coût organisationnel** dans un fonctionnement normal des structures, et aussi, de ne pas risquer d'aboutir à un essoufflement prématuré.

Le **second type** de moyens concerne **l'utilisation conjointe du diagnostic en compétences sociales**, qui permettrait, on l'a vu, d'améliorer la cohérence de l'accompagnement des jeunes, et de mieux en évaluer les résultats. Dans cette mise en œuvre il y a un **enjeu technique fort**, avec des implications d'achat d'équipements informatiques, de formation de personnels, et la question du délai d'adaptation. A partir d'un accord des directeurs pour examiner plus précisément cette méthodologie, je pense qu'il faut procéder par étapes.

La première consisterait à organiser une **session de formation** de deux jours, destinée à l'ensemble du personnel des trois structures, avec J.M. Dutrénil lui-même, comme cela a déjà été possible dans des établissements de la région. L'**objectif** serait d'abord de **s'initier à la technicité** sur le plan théorique et pratique (l'utilisation de l'outil informatique), et de voir **quelle adaptation concrète** à l'accompagnement des jeunes pourrait être envisagée. L'**articulation** avec le **logiciel « Parcours »** (données statistiques) actuellement utilisé par les ML, ainsi que la réalisation d'une éventuelle **mise en réseau informatique** des services seraient également des points intéressants à discuter en groupe restreint.

III – 2 – 2 / Vis à vis des entreprises

La première chose à faire serait de viser **l'élargissement du « réseau » existant** par une campagne de communication qui prendrait la forme d'un mailing ciblé sur des **secteurs d'activités adéquats** aux profils des jeunes et offrant des **débouchés**. Il incomberait au chargé de relations avec les entreprises (CRE) de suivre les retours et d'établir les premiers contacts avec les employeurs réagissant favorablement afin, de définir éventuellement les

objectifs, contraintes, et engagements réciproques qui pourraient être inclus dans la charte de l'alternance.

Un **second moyen** permettant d'alimenter autrement le réseau d'entreprises, sans accroître la charge de travail du CRE consiste à **impliquer l'ensemble des intervenants** de l'établissement dans le **recueil d'informations** concernant des entreprises nouvelles susceptibles d'être contactées, et ceci à partir de leurs relations personnelles, ou des stages trouvés par les jeunes. Du point de vue quantitatif, il faut parvenir à faire vivre un réseau d'une **centaine d'entreprises** qui idéalement devrait être renouvelé à cinquante pour cent d'une année sur l'autre .

En ce qui concerne le **suivi et l'évaluation** des compétences manifestées en stage, il serait souhaitable que l'intervenant soit libéré au minimum **deux jours par mois** pour réaliser des entretiens tripartites de fin de stage. Une **pédagogie expérientielle** doit consacrer du **temps au retour sur l'expérience**, afin d'équilibrer le discours des différents protagonistes d'une part, et pour donner une **place équitable dans l'évaluation**, aux **tâches**, aux **conditions d'emploi**, mais aussi aux **rapports entretenus dans la situation de travail**.

Enfin il revient au **directeur** de développer une **stratégie spécifique** en direction des **entreprises d'insertion**, pour d'une part créer des **opportunités de placement** de certains jeunes plus en difficultés, et d'autre part alimenter le **questionnement**, la réflexion sur la démarche d'insertion. L'insertion par l'économique est **quelquefois critiquée** au motif qu'elle ne qualifierait pas solidement les jeunes, qu'elle ne ferait que les **adapter utilitairement à un poste de travail**. Sans entrer dans ce débat, je pense qu'un praticien de l'insertion doit rester ouvert à cette « voie du milieu » efficace et qu'il peut en retirer des **idées innovantes**.

A titre de conclusion provisoire, on peut dire que la **création des partenariats** ainsi définis représente un **passage obligé** si l'on veut obtenir une **réelle transformation qualitative** du **dispositif global** et **individualisé** au service des jeunes.

Notre taille et notre place dans le dispositif demandent fortement que l'on s'implique en tant que « **dirigeant stratège** », pour reprendre une idée de J.M. Miramon⁽¹⁾.

Le dirigeant stratège développe trois compétences : **communiquer** à l'interne et à l'externe, **tisser des liens** permettant d'activer des **réseaux**, et **développer une vision** panoramique lui permettant de percevoir les signes précurseurs des évolutions à venir.

⁽¹⁾ Miramon J.M. Couet D., Paturet J.B., « Le métier de directeur », Rennes, ENSP, 1994.

Dans cette optique, je participe au comité de réflexion sur l'alternance lancé par l'Ecole de la Seconde Chance en septembre 99, où les entreprises présentes ont l'opportunité de clarifier leurs **motivations**, leurs **objectifs** et leurs **contraintes** vis à vis de l'accueil d'un jeune en alternance. Opérateurs d'insertion et entreprises sont impliqués dans l'élaboration d'une **charte de l'alternance** (cf. annexe 7) où sont formulés les engagements de chacun, compatibles avec ses contraintes spécifiques.

Toutefois, pour obtenir une avancée effective dans la construction des partenariats, le directeur est contraint de tenir compte des **résistances internes et externes** (préjugés du personnel et des agents de la ML par exemple) au **changement des pratiques**. Initiateur de ce projet, il va devoir en présenter l'idée à ses homologues, de manière **stratégiquement ouverte**, pour leur permettre de **se l'approprier**, voire d'en prendre officiellement le management. Enfin, ce projet, pour se réaliser, on l'a vu, demande que l'on y **consacre du temps**, ce qui nous conduit à **évaluer** la possibilité de le **manager** et de le **financer**.

IV – PREVOIR ET ACCOMPAGNER LE CHANGEMENT

Il appartient au directeur d'examiner deux éléments de sa gestion, **financière** d'une part et **ressources humaines** d'autre part, **avant d'engager les processus** de réflexion, interne et partenarial, qui ont été proposés plus haut. Car, le personnel doit être **convaincu** dès le lancement de la réflexion sur le projet d'établissement, que des **moyens en temps** et en équipement peuvent **être dégagés**, afin d'atteindre les objectifs nouvellement définis. Il est bien évident que la réussite de cette évolution **ne se résume pas** à l'allocation de **moyens matériels** suffisants. La volonté du directeur de redonner du sens à l'action, de mettre au premier plan les enjeux à moyen et long terme de l'évolution projetée, et d'ouvrir davantage les pratiques sur le milieu professionnel environnant, doit être **clairement et sincèrement communiquée**. Il n'y a qu'une forte conviction de ce type, associée à une **plus grande transparence** dans la pratique, en particulier dans le domaine financier, et à une volonté affirmée de **sécuriser le processus**, qui peuvent convaincre le personnel de **faire un premier pas** dans l'analyse critique de la pratique actuelle. La **résistance au changement** étant la réaction la mieux partagée par tout être humain, il est capital que le **discours de changement**, même s'il fait appel aux idéaux républicains, aux valeurs fondatrices, à l'intérêt de l'utilisateur,

sonne « émotionnellement » vrai, et instaure un climat de confiance, en sécurisant le personnel au regard de ses insuffisances éventuelles mises à jour.

Chacun doit pouvoir percevoir que cette remise en question des routines **concerne tout le monde**, sans distinction hiérarchique particulière, et que la formation par exemple, peut remédier à une lacune. Dans le cas contraire on ne voit pas au nom de **quel mobile** quasi miraculeux (à salaires constants en particulier), les personnels consentiraient à **modifier** leurs **stratégies individuelles** d'attente de jours meilleurs.

IV – 1- Evaluer les besoins de financement

Les besoins de financement sont de **deux ordres**. Il faut d'abord **financer le temps** qui va être **nécessaire** pour **mener la réflexion**. C'est du temps qui ne pourra être consacré à produire les prestations commandées, et qui engendrera un **manque à gagner** qu'il faut estimer, ne serait ce que pour **déterminer** si tout le **processus peut être mené de front** ou non.

Le **second type de financement** devra répondre éventuellement au besoin d'**équipement informatique** et de **formalisation de la méthodologie** de développement en compétence sociale. La hauteur du financement dépend aussi de la forme prise par son application, limitée à l'établissement, ou **cogérée avec la ML**.

Ne **disposant pas d'une maîtrise complète** des données financières, les chiffres qui suivent ont un **caractère d'estimation** dotée d'une **bonne probabilité**.

IV – 1 – 1/ Les « surcoûts » provenant du manque à gagner en production

Il faut en distinguer **deux sortes** : le **surcoût permanent** résultant d'une part des déplacements de l'intervenant en entreprise pour le suivi d'un stagiaire, et d'autre part, des déplacements du chargé de relations en entreprises, destinés à la conclusion de conventions de partenariat. Le premier, estimé à deux jours par intervenant et par mois peut être **quasiment gommé par un effort d'organisation** du planning.

Le second représentant un jour/semaine, est estimé à 3800 Frs par mois, soit 42000 Frs/an (c'est à dire 32 heures/mois à 120 frs l'heure, charges incluses).

Par ailleurs le **coût exceptionnel** résultant ponctuellement de la formalisation du projet d'établissement, est estimé à 42 000 Frs (c'est à dire 350 heures) et celui de l'établissement du partenariat avec la ML, à 18 000 Frs (soit 150 heures rémunérées environ). Mais de manière permanente, les **temps de régulation** mensuels qui s'ensuivront entraînent un **coût**

régulier de 44 000 Frs/an. En résumé, le **surcoût permanent** d'un **fonctionnement de meilleure qualité** serait de **86 000 Frs/an** environ, soit 4,5 % du budget actuel. Ce qui ne paraît **pas disproportionné** a priori , et compte tenu du manque d'autres éléments d'appréciation.

Ensuite, l'effort financier exceptionnel (42 000 et 18 000 Frs) peut être **réparti sur deux exercices**, 2000 et 2001.

D'un point de vue **stratégique** cela indique qu'il vaudrait mieux **commencer** par **consacrer du temps à l'interne** et à améliorer les **relations avec les entreprises**. Puis dans un **second temps**, entamer la **réflexion partenariale avec la ML**, d'autant plus que cela peut aussi générer un **coût supplémentaire**, si l'on s'accorde pour utiliser de manière conjointe l'outil d'évaluation des compétences sociales.

IV – 1 – 2 / Le coût d'acquisition de la méthodologie en compétences sociales

Si je me réfère à l'expérience d'un CHRS de la région qui l'a mise en oeuvre, cette méthodologie implique **l'achat du logiciel** « Accompagnement Plus » (3000 Frs), des **ordinateurs en réseau** (un par service, plus ou moins existant en général), et surtout des frais de **formalisation de la méthode** (formation spécifique, application interne, supervision, etc...) qui se montent à **200 000 Frs** répartis sur trois exercices. C'est là évidemment que se **situe l'obstacle**, pour une petite structure comme la mienne. Cependant, les premiers contacts que j'ai pris à la DRTE-FP, me permettent d'affirmer que des financements sont prévus pour des **expérimentations innovantes** de ce type, avec d'autant plus de chances de l'obtenir que l'expérimentation projetée concerne le renforcement d'un **partenariat** (le budget prévisionnel de l'ingénierie globale du projet figure en annexe).

En effet la ML se montre très intéressée par l'utilisation de cet outil pour plusieurs raisons. Nous avons déjà souligné l'intérêt de pouvoir disposer d'un diagnostic en compétences sociales, partagé par les deux structures, qui permette de mieux **étayer la commande** d'orientation, et qui offre ensuite une possibilité **d'évaluation continue** du développement des compétences du jeune après chaque étape de son parcours. La ML parviendrait de cette manière à rendre plus cohérente et plus lisible pour le jeune, cette étape de bilan-orientation qui est quelquefois segmentée en trois prestations différentes, produisant chacune une synthèse spécifique et indépendante des autres.

IV - 2- Favoriser l'évolution individuelle des salariés en adéquation avec le projet d'établissement

La formalisation du projet d'établissement est une occasion dont les salariés peuvent **profiter** aussi pour préciser leur **projet individuel d'évolution**. Le directeur ne peut invoquer dans le projet, la valorisation des usagers, sans **prendre en compte** également les aspirations du personnel auquel il demande cet effort de réflexion. Le personnel doit être persuadé en premier lieu que ses insuffisances éventuelles non seulement ne seront pas stigmatisées, mais au contraire peuvent déboucher sur une proposition de formation.

En second lieu, il peut comprendre le bénéfice qu'il en retirera, en augmentant son **professionnalisme** et ses atouts en terme de **mobilité professionnelle**. Enfin le prestige de participer à cette expérimentation, ainsi qu'une éventuelle valorisation médiatique, ne sont pas négligeables.

IV – 2 – 1 / L'incitation financière

Malgré des **contraintes budgétaires** croissantes résultant de la faiblesse de la rémunération de « l'heure/stagiaire » (autour de 25 Frs) quasiment inchangée depuis dix ans, il serait souhaitable d'envisager des **évolutions de rémunération**, au cas par cas, pour signifier à certains salariés présents depuis plusieurs années, la **reconnaissance de leur contribution** à l'affermissement de l'association. Mais ce n'est pas sur ce point (grevé d'incertitude), que va se jouer la remobilisation du personnel, qui a déjà conscience d'œuvrer dans un secteur qui rémunère peu le niveau de qualification qu'il exige.

IV – 2 – 2 / L'information sur les résultats de l'activité

L'aspiration **complètement niée** et qui doit être satisfaite si l'on veut réussir à **débloquer cette situation** concerne la **transparence de l'exploitation** et de la **situation financière** de l'association. Il n'est pas possible de convaincre le personnel de se risquer à **abandonner des positions** « aménagées pour durer », sans faire un **premier pas** dans cette direction, pour signifier que tous les acteurs, chacun à leur place, sont vraiment dans le même bateau, et ont le droit de l'examiner avant d'entamer une nouvelle traversée. **L'effet attendu** de cet effort de transparence serait de **trancher les rumeurs** à la racine, de confirmer éventuellement que la **marge** (au sens propre) de manœuvre est **très étroite**, et donc de **libérer** toute cette **énergie** qui aujourd'hui est paralysée par la méfiance, la frustration, la défense passive.

Cette énergie **rendue disponible** peut alors être canalisée et utilisée au service d'un véritable projet d'établissement.

IV – 2 – 3 / *Projet de changement et mobilisation individuelle et collective*

La déclinaison des **objectifs pratiques** devient l'occasion de **pointer les compétences inadaptées** ou trop anciennes, d'autant plus, que le directeur joue la carte de la **mobilité** et/ou de la **polyvalence** par rapport aux prestations et aux publics différents accueillis.

A la suite de ce travail de réflexion collective, des **entretiens individuels** sont prévus avec les salariés pour envisager les **besoins** de formation relatifs au projet formalisé mais également les **désirs** personnels d'évolution qui pourraient faire l'objet de départs en formation ultérieurs.

Etant donné la **taille** de l'établissement, la mobilité professionnelle avec changement de niveau hiérarchique, ne constitue pas un **enjeu possible** et ne peut se concrétiser que sur un **objectif externe**. Néanmoins je pense que si les deux niveaux d'évolution ont été entendus et différenciés, un salarié peut s'investir dans un changement interne, tout en sachant que son avenir à moyen terme est ailleurs.

Quoi qu'il en soit tout **plan de formation**, même modeste, destiné à accompagner le changement généré par le projet d'établissement, est à rapprocher du **faible taux de cotisation** de la structure (0,15% de la masse salariale). Dans ce cas, la formation devient un **investissement** aussi incontournable que l'informatique, par exemple, pour opérer un véritable **saut qualitatif**. Il appartiendrait alors au directeur de faire le meilleur choix possible en fonction des données financières qu'il est seul à maîtriser (en particulier niveau actuel des réserves de trésorerie).

En définitive, c'est surtout la capacité du directeur à **s'engager dans le processus** de changement projeté, qui constituera le facteur décisif de **mobilisation du personnel**. Son engagement devra être visible à travers **différents aspects** de sa fonction managériale, à la fois comme **initiateur** et **garant** des objectifs généraux et de l'évolution du projet ; mais également comme **régulateur** des tensions et **négociateur** des compromis devenus nécessaires, au regard des **exigences de rigueur** et des **contraintes** de bonne gestion.

Il assume la responsabilité du dispositif mis en place, et des ressources à affecter et à mobiliser.

Conclusion

Dans l'introduction à ce travail, à la page 5, je pose l'hypothèse que les dysfonctionnements constatés dans le dispositif d'insertion des jeunes ne sont pas irréversibles et qu'il incombe à un directeur d'établissement opérant dans ce secteur d'imaginer des **réponses nouvelles** à ces interrogations fondamentales portant sur le **sens** et les **valeurs** animant l'action institutionnelle. Après avoir pris la mesure du contexte, dressé un état des lieux du fonctionnement de l'établissement, recherché des ouvertures conceptuelles et de nouveaux outils d'intervention, l'idée dominante qui se dégage, est qu'il existe effectivement une **perspective d'actions « innovantes »** qui apporterait une meilleure qualité de service aux jeunes accueillis, mais que la marge de manœuvre pour y parvenir semble **très étroite**, pour deux raisons. Celles-ci sont d'ordre **interne**, tenant notamment à des aspects **gestionnaires**, et aussi d'ordre **externe**, se rapportant à la capacité du directeur à **développer des partenariats** actifs et efficaces avec les autres acteurs du dispositif. En effet, l'objectif visé par la structure, de **valoriser les compétences** des jeunes pour en faire un facteur de **mobilisation** et de progrès dans leur parcours d'insertion, ne peut être atteint par notre seule action en interne. Nous pouvons par contre jouer un **rôle moteur** en proposant d'**expérimenter** des idées et méthodes adaptées à cet objectif, à nos partenaires. La réflexion préalable et la création des conditions de faisabilité constituent alors la justification et le **ciment du partenariat**.

Nous avons montré en premier lieu, que dans un contexte général de **raréfaction** des emplois, face à un marché du travail à **dominante tertiaire, sélectif**, et prônant la **flexibilité**, le parcours d'insertion des jeunes en général et particulièrement des **jeunes peu qualifiés**, ne peut plus être modélisé de manière **linéaire**, par une séquence du type « **orientation / formation** correspondante / **emploi stable** ». Le parcours réel est beaucoup plus long et parfois plus chaotique. Il emprunte des détours quelquefois choisis, le plus souvent subis, et produit rapidement chez les jeunes une **dévalorisation de soi** qui confirme le sentiment d'échec apparu en fin de scolarité.

Le dispositif d'insertion actuel très soucieux d'évaluer « **ce qui leur manque** » ne fait souvent que renforcer ce sentiment de « nullité », et ne joue donc pas assez le rôle mobilisateur voulu par les politiques sociales, vis à vis de la jeunesse en risque d'exclusion.

La **place** occupée par mon établissement dans le dispositif, bien que relativement **peu importante** au regard de la durée de l'accompagnement s'avère néanmoins incontournable

pour les jeunes dépourvus de projet qui nous sont adressés. Malgré cette limitation, notre contribution marquée fortement par la dimension de **l'évaluation des compétences** (au sens large), a un **impact indiscutable** sur la mobilisation du jeune, dans la mise en forme de son désir. Certaines sortes d'évaluation de type scolaire, tuent ce qu'il en reste. Celle que nous voulons promouvoir s'appuie aussi, il est vrai, sur un **diagnostic** de départ mais destiné à valoriser et à développer les compétences sociales de la personne. Car elles sont d'une part, de plus en plus **exigées** dans notre **société de services**, et d'autre part les employeurs qui acceptent de relever le défi de l'insertion, considèrent unanimement que l'acquisition de compétences sociales pour ces jeunes, est un **passage obligé** permettant que la **greffe** des compétences **professionnelles** réussisse.

Cette hypothèse de travail nous amène à moins nous focaliser dans notre accompagnement sur la « **production de projet professionnel** », que sur la réponse au « **comment** » **utiliser** pédagogiquement toutes les situations, expériences, dans l'institution et à l'extérieur comme « **modes d'action** » spécifiques pour **valoriser** et **développer** la compétence sociale des jeunes. Le projet professionnel peut alors émerger peu à peu, reflétant la **réalité** du développement personnel et identitaire de l'utilisateur en orientation, et non la pression institutionnelle.

Ce processus concerne théoriquement tous les acteurs du dispositif, organismes de formation inclus. Mais le réalisme nous conduit pour bâtir notre action à **privilégier la ML** dont la fonction de référent et de suivi dans la durée représentent une **clé de l'évaluation** des compétences à plus long terme, ainsi que les **entreprises**, pour leur rôle capital dans la mise à jour des **aptitudes latentes** des jeunes.

Avant de s'engager dans l'action partenariale, il est souhaitable que l'établissement lui-même s'engage dans un **processus de changement**, afin que ses propositions d'action si intéressantes soient elles, deviennent **crédibles** et trouvent auprès de ses futurs partenaires, un écho favorable.

La réflexion collective préalable à la formalisation du projet d'établissement, pour être efficace et productive, présuppose que le directeur sache à la fois **remotiver** tout en la **sécurisant**, une équipe qui actuellement fournit un service minimum, en s'abstenant d'erreurs qui pourraient nuire aux jeunes. Son attente de **transparence** et **d'engagement personnel**, a besoin de rencontrer une **réponse claire** et convaincante, du directeur.

L'**enjeu** est d'importance pour l'**existence** même de l'association. On sait en effet que la position de « sous-traitant », quelque soit la finalité de l'activité, est empreinte de **fragilité**.

Notre survie peut être menacée par la prochaine réforme du dispositif, qui estimera que cette étape d'orientation ne se justifie plus, et redéploiera le budget correspondant.

Si au contraire, nous devenons une **force de proposition** innovante qui s'engage aux côtés de la ML, afin de lui apporter une **aide continue** lui permettant de mieux faire face aux difficultés de sa mission, nous rendons un service supplémentaire. Nous assurons une fonction de développement de la **qualité du dispositif global** d'accueil, d'information, et d'orientation, et contribuons ainsi à **évaluer plus précisément** les résultats de l'accompagnement du jeune dans la durée, en termes de développement de ses compétences sociales et professionnelles. Cette capacité à évaluer qualitativement les effets de notre action conjointe, nous confère une **utilité plus évidente** aux yeux du Conseil Régional par exemple, dans le cas où il serait amené à revoir ses priorités budgétaires.

Le **coût** de ce changement est relativement élevé étant donné la taille et les moyens de l'établissement, mais il paraît **supportable**. La partie n'est pas gagnée à coup sûr, mais pour un directeur qui aborde le troisième millénaire, les conséquences du développement de la **qualité de service à l'utilisateur**, ne peuvent plus être appréciées uniquement en termes de **menace** pour la survie de l'établissement.

Conformément à l'inspiration de la réforme de la loi de 75, et de la loi de 98 contre les exclusions, la logique de pérennisation d'équipement doit faire place à la mise en réseaux des institutions, afin de pouvoir renforcer les liens, et mutualiser les ressources au service de l'utilisateur. Dans cette vision, le directeur est amené à imaginer et à développer des actions innovantes, en concertation avec ses partenaires naturels et de proximité locale.

Il doit certes, prendre en compte les **contraintes** politiques, économiques, et administratives, mais c'est justement, me semble-t-il, l'art et la difficulté de ce métier de **garder le cap** de la mission d'action sociale, en demeurant vigilant sur le **risque de dérive** qui consiste à mobiliser de plus en plus d'énergie pour **défendre un territoire**, dont la **raison d'être première** se dilue insensiblement dans une logique autosuffisante de **maintien** de part de marché.

BIBLIOGRAPHIE

LIVRES

- Biarnès J. et Azoulay A., **ch. 21, « Pour co-construire une démarche d'insertion centrée sur le sujet : le bilan de compétences intégré à l'acte formatif »** in *Les jeunes, l'insertion, l'emploi*, p. 262-280, Paris, PUF, 1998
- Boutinet J.P., **« Anthropologie du projet »**, Paris, PUF, 2^o éd. 1992
- Dubar Cl., **« Réflexions sociologiques sur la notion d'insertion »**, in *« Les jeunes, l'insertion, l'emploi »*, Paris, PUF, 1998
- Dutrénit J.M., **« La compétence sociale , diagnostic et développement »**, Paris, l'Harmattan, coll. Technologie de l'action sociale, 1997.
- Lafore R., **« La pauvreté saisie par le droit »**, in *« Le revenu minimum d'insertion, une dette sociale »*, R. Castel et J.F. Lae, Paris, L'Harmattan, 1992, p. 67-92
- Legrès et Pemartin, **« Les projets chez les jeunes »**, Paris, EAP, 1988
- Nicole-Drancourt Ch., Roulleau-Berger L., **« L'insertion des Jeunes en France »**, Paris, PUF, 1998
- Nicole-Drancourt Ch., **« Le labyrinthe de l'insertion »**, Paris, Ed. La Documentation Française, 1991
- Pelletier D., Bujold R., et Coll., **« Pour une approche éducative en orientation »**, Montréal, Gaétan Morin, 1984
- Perret B. et Roustang G., **« L'économie contre la société »**, Paris, coll. Esprit, Seuil, 1994
- Roulleau- Berger L., **« La Ville-Intervalle »**, Paris, Ed. Méridiens-Klincksieck, 1991
- Schwartz B., **« Moderniser sans exclure »** Paris, La Découverte, janvier 1994
- Vernières M., **« Formation, Emploi »**, Paris, Ed. Cujas, 1993, cité dans *« L'insertion des jeunes en France »*, op. cité

REVUES

- Brabant L., **« Les programmes Education des Choix : ADVP ou Canada Dry ? »**, *Bulletin de ACOF*, n° 328, p. 13-17
- Cereq, **« Insertion des jeunes : instruments d'analyse et enjeux »**, *Revue* n°101, décembre 1994
- Donzelot J. et Roman J., **« 1972-1998 : les nouvelles donnes du social »**, *ESPRIT*, **« A quoi sert le travail social ? »**, p.7-25, mars-avril 1998,
- Gros P., **« Insertion : le tiers indispensable »**, *Bulletin du COPAS*, n°7, p.9-11, Lille, novembre 1994.
- Le Dantec C. et Le Marois H., **« Les compétences de vie, des savoir être pour l'emploi ? »**, *Agora Débats Jeunesse*, n°14, p.45-52, 1998.
- Marti J.F. et Moulira F. **« Le mythe du métier charmant »**, *L'Education Permanente*, n°109-110, p.90-94, mars 92
- Perret B. , **« Les limites de l'insertion par le travail »**, Paris, *ESPRIT* n° 6, p.29, 1992
- Vincens J., **« L'insertion des jeunes à la sortie des études postsecondaires »**, Université catholique de Louvain, Institut des sciences du travail, dossier n°2, 1981

RAPPORTS

- Cappello R. /Liaroutzos O./ Brochier S./ Barbarin V., **« Le métier d'accompagnateur à l'emploi »**, Marseille, Collège Coopératif Provence Alpes Méditerranée, 1997
- Catéis, **« Professionnalité des formateurs face aux publics en difficultés d'insertion »**, Marseille, DRTEFP PACA, 1996

De Foucault J.B., **Actes de la rencontre Elus-Chercheurs, 6-7 sept. 1993, Ministère du Travail, de l'Emploi, et de la Formation Professionnelle, 1994, in « L'insertion des jeunes », Op. cité**

Dubouchet L., **« Les difficultés d'insertion des jeunes accueillis dans les structured'accueil », Marseille, DRTE-FP Paca, 1996**

Rapport d'évaluation des politiques publiques : **«L'insertion des adolescents en difficulté » La Documentation Française, Paris, 1993.**

Schwartz B., **« Vers une politique intégrée d'insertion professionnelle et sociale des jeunes », Paris, septembre 1981**

Tanguy L., **« L'introuvable relation formation-emploi : un état des recherches en France », Paris, La Documentation Française,1986**

LISTE DES PERSONNES RENCONTREES

Amoyal M., **Responsable d'un service d'aide à domicile**
Lefèvre M. **Directeur d'une entreprise d'insertion** « Reproservices »
Seidenbinder M. **Directeur d'une entreprise d'intérim d'insertion** « ADPEI »
Garzunel H. **Directeur** Ecole de la Deuxième Chance
Saujat F. **Responsable pédagogique de l'E2C**
Zeroual B. **Responsable de l'alternance de l'E2C**
Moine J.Y. **Directeur de CHRS (utilisant la méthodologie de J.M. Dutrénit)**
Courallet M. **Directeur Adjoint** DRTEFP PACA
Fidalgo D. **Directeur** ML Castellane Marseille
Lima F. **Chargée de mission** ML 15-16 Marseille

LISTE DES SIGLES UTILISES

ANPE	: Agence Nationale Pour l'Emploi
APO	Atelier Permanent d'Orientation
BEP	: Brevet d'Enseignement professionnel
BTP	: Bâtiment et Travaux Publics
CAP	: Certificat d'Aptitude Professionnelle
CES	: Contrat Emploi Solidarité
CDD	: Contrat à Durée Déterminée
CFI	: Crédit Formation Individualisé
CEREQ	: Centre d'Etude et de Recherche sur les Emplois et les Qualifications
CHRS	: Centre d'Hébergement et de Réadaptation Sociale
CNASEA	: Centre National d'Aménagement des Structures et Exploitations Agricoles
CRE	: Chargé de Relations avec les Entreprises
DCS	: Descripteur de Compétences Sociales
DDTE-FP	: Direction Départementale du Travail et de la Formation Professionnelle
DE	: Demandeur d'Emploi
DELD	: Demandeur d'Emploi de Longue Durée
DIJ	: Délégation Interministérielle à l'Insertion des Jeunes
DMA	: Descripteur de Modes d'Action
DRTE-FP	: Direction Régionale du Travail de l'Emploi et de la Formation Professionnelle
E2C	: Ecole de la Deuxième Chance
ETP	: Equivalent Temps Plein
ML	: Mission Locale
ONEVA	: Observatoire National de l'Entrée dans la Vie Active
PACA	: Provence Alpes Côte d'Azur
PAIO	: Permanence d'Accueil d'Information et d'Orientation
PAQUE	: Préparation Active à la Qualification et à l'Emploi
PIB	: Produit Intérieur Brut
PME	: Petites et Moyennes Entreprises
PRF	: Programme Régional de Formation
RMI	: Revenu Minimum d'Insertion
TUC	: Travail d'Utilité Collective
UTR	: Unité Technique de Reclassement

LISTE DES ANNEXES

ANNEXE 1 :	CARACTERISTIQUES DES POPULATIONS ACCUEILLIES PAR LES MISSIONS LOCALES.....	p. 1
ANNEXE 2 :	LES DESIRS DES JEUNES TELS QU'ILS SONT PERCUS PAR LES MISSIONS LOCALES.....	p. 3
ANNEXE 3 :	LES DISPOSITIFS DE LUTTE CONTRE LE CHÔMAGE DES JEUNES	p. 4
ANNEXE 4 :	LE COURANT ADVP (aide au développement vocationnel et professionnel) : LE PROJET COMME ESPACE MENTAL DE DEVELOPPEMENT IDENTITAIRE	p. 5
ANNEXE 5 :	DEFINITIONS ET PRESUPPOSES CONCERNANT L'EMPLOYABILITE ET LA COMPETENCE	p. 7
ANNEXE 6 :	LES CONCEPTS DE MEDIATION ET DE ZONE PROXIMALE DE DEVELOPPEMENT	p. 10
ANNEXE 7 :	COMITE DE REFLEXION SUR L'ALTERNANCE (E2C)	p. 12
ANNEXE 8 :	INGENIERIE DU PROJET D'EXPERIMENTATION DE LA METHODE DE DEVELOPPEMENT DES COMPETENCES SOCIALES	p. 16
ANNEXE 9 :	;EXPERIMENTATION DU D.C.S. / ANALYSE DE LA SITUATION DU JEUNE CHRISTIAN S... (stratégie de développement des C.S.).....	p. 17

ANNEXE 7

COMITE DE REFLEXION SUR L'ALTERNANCE ORGANISE PAR L'ECOLE DE LA DEUXIEME CHANCE (Juin – Décembre 1999)

Trois schémas synthétisent une partie des échanges entre **professionnels** de la formation , de l'insertion des jeunes , et **entreprises** désireuses de **clarifier** les **conditions de fonctionnement** de l'alternance.

- 1 – Schéma de la **mise en activité du jeune** en entreprise (appui sur les compétences sociales).
- 2 – Le **partenariat** et les « écarts » entre **attentes respectives** de l'entreprise et de la structure d'insertion
- 3 – **Charte** de l'**alternance** entre l'entreprise et E2C

ANNEXE 8

INGENIERIE DU PROJET D'EXPERIMENTATION DE LA METHODE DE DEVELOPPEMENT DES COMPETENCES SOCIALES (J.M. DUTRENIT)

Année 2000

Première étape : Initiation du personnel concerné des trois structures, à la méthode (**fondements théoriques, communication interstructures, rôle de l'outil informatique, articulation avec le logiciel « Parcours » existant**)

Modalités : **deux jours d'intervention de J.M. Dutrénit**

Seconde étape : Réflexion préparatoire concernant l'adaptation des descripteurs (**compétences et modes d'action**) à notre population

Modalités : **série de réunions plénières et en sous-groupes dont la fréquence reste à déterminer.**

Année 2001

Troisième étape : Formation à la rédaction et à l'utilisation des DCS et DMA

Modalités : **huit journées d'intervention de J.M. Dutrénit**

: Mise en œuvre progressive de la méthode

Année 2002

Quatrième étape : Régulation et supervision pendant les premiers mois d'utilisation (**Etudes de cas**)

Modalités : **huit journées d'intervention de J.M. Dutrénit**

BUDGET PREVISIONNEL

Investissement et charges

Année 2000 :	2 journées d'intervention J.M. Dutrénit	16 000 F
Année 2001 :	Achat logiciel « accompagnement plus »	3 500 F
	8 journées d'intervention J.M. Dutrénit	64 000 F
	Achat de 3 postes informatiques en réseau	36 000 F
Année 2002 :	8 journées d'intervention J.M. Dutrénit	64 000 F
	Achat de 3 postes informatiques en réseau	36 000 F
	TOTAL ...	219 500 F

Financement envisagé : 50% DRTE-FP/ 30% Cons.Région / 20% autofinancement

ANNEXE 9

EXPERIMENTATION DU D.C.S.

ANALYSE DETAILLEE DE LA SITUATION DU JEUNE *Christian S...* : EBAUCHE D'UNE STRATEGIE DE DEVELOPPEMENT DES COMPETENCES SOCIALES

□ *Résultats de la passation du DCS*

C+ = +2 (peu d'actes positifs du sujet)

C- = +26 (bon score par abstention d'actes négatifs)

R+ = +2 (peu d'actes aidant, de l'entourage)

R- = +21 (bon score obtenu par l'abstention d'actes nuisibles de la part de l'entourage)

Score total des compétences sociales = 51 (moyenne du groupe = **34**)

Rapport de réciprocité positive TC/TR = 1,21 (typologie J.M. Dutrénit : « faiblement compétent et équilibré »). Comme on l'a déjà dit, il s'agit d'un équilibre trompeur, très fragile, basé sur l'abstention d'actes nuisibles dans l'échange social.

Rentrons maintenant un peu plus dans le détail des scores obtenus par « **domaines** » et par « **facteurs d'effets** ».

<u>DOMAINES</u>	TC		TR
<i>PROFESSION</i>	+3	(>)	0
<i>FORMATION</i>	+8	(>)	+7
<i>BUDGET</i>	+6	(<)	+8
<i>SANTE /HYGIENE</i>	+7	(>)	+2
<i>LOISIRS</i>	+4	(<)	+6

Dans trois domaines Christian contribue davantage qu'il n'est rétribué par son entourage. En « **budget** » et « **loisirs** », c'est l'exception, son entourage le **favorise davantage** que dans les autres .Ces deux exceptions offrent des **points d'appui** féconds pour le travail. On peut suggérer à l'entourage (au sens large) de **renforcer les rétributions** de *Christian*, d'abord dans ces domaines, ce qui sera plus facile qu'ailleurs puisque c'est la **pente naturelle** de l'entourage, mais en choisissant des actes qui entraîneront intentionnellement ou non, un **renforcement des rétributions** dans des domaines voisins. Ainsi le score TC/TR de Christian tendra vers un meilleur équilibre.

☐ *Articulation des forces et des faiblesses (Domaines et Facteurs), et des Moyens d'Action.*

On notera que les deux **domaines forts (DF)** sont celui de la **Formation** : TC + TR = +15, et celui du **Budget** : TC + TR = +14 . Par contre les deux **domaines faibles (Df)** sont celui de la **Santé** : TC + TR = + 9, et celui de la **Profession** : TC + TR= + 3.

Les deux **facteurs forts (FF)** sont « **Utilisation des acquis** » : +12 et « **Maîtrise de l'espace** » : + 11. Les deux **facteurs faibles (Ff)** sont « **Anticipation** » : + 5 et « **Image de soi** » : + 4.

Dans la perspective d'une **pédagogie de la réussite** on choisit d'orienter l'accompagnement sur un **renforcement des forces** avant de passer à celui des faiblesses. Les « **moyens d'action** » utilisés par l'intervenant sont choisis dans un *Descripteur de Moyens d'Action* (DMA) dont les composantes vont être appliquées à ces **quatre facteurs**, combinés aux **quatre domaines, deux forts et deux faibles**.

J.M. Dutrénit suggère **six modalités** principales d'accompagnement utilisables par les intervenants ; celles-ci doivent être modulées, adaptées, révisées, en fonction de la population, de son âge moyen, de son type de difficultés, etc...Il s'agit de :

- Analyse du système de valeurs (**Asysval**)
- Médiation relationnelle organisée (**Mro**)
- Contrat Obligations / Rétributions (**Cor**)
- Enseignements Cognitifs (**Encognitif**)
- Applications individuelles (**Applindiv**)
- Coopération intergroupe (**Coopinter**)

☐ *Stratégie des modes d'action appliquée à la situation de Christian C...*

Phase 1

S'appuyer sur les **DF (Budget et Loisirs)**

Modes d'action : **Mro, Asysval.**

Objectifs : en augmentant les rétributions dans les DF, agir indirectement sur les deux Ff, **anticipation** et **image de soi**.

- Ex. : - Adresser le jeune à un organisme ou partenaire pour un job temporaire
- En entretien, aborder le rapport entre la pratique de certains loisirs et l'image qu'en ont les autres.
 - Demander à certains membres du groupe d'inviter christian à participer à des loisirs qu'il ne connaît pas.

Phase 2

S'appuyer sur les *FF (Utilisation des acquis et maîtrise de l'espace)*

Modes d'action : *Cor, Applindiv*

Objectifs : en lui donnant des consignes d'action pour lesquelles il peut mobiliser des acquis, l'amener à augmenter ses contributions positives dans ses **Df (Santé, Profession)**.

Ex. : - Utiliser son expérience pour s'inscrire en agence d'intérim

- Prendre rendez vous avec un centre médical pour faire un examen de santé
- Lui remettre une lettre de recommandation en échange de la réalisation d'une enquête professionnelle.
- Lui demander de recueillir des informations auprès d'une association sur l'utilisation associée de substances toxiques et d'alcool.

L'expérimentation complète de la méthode, demande l'utilisation d'un logiciel informatique « Accompagnement plus » qui permet de mettre en **corrélation** les **fréquences** des différents **modes d'action** proposés par les intervenants, et l'**évolution** des scores obtenus par l'usager dans les **domaines** et **facteurs** de **compétence sociale**. Cela permet de **juger la pertinence quantitative et qualitative** de l'accompagnement social, à échéances régulières (tous les six mois environ). Ne disposant pas de l'équipement ni du délai nécessaires, nous n'avons pas pu aller jusque là. Néanmoins cette expérience nous a permis à partir du diagnostic de départ, de proposer à christian un accompagnement **individualisé** qui a mis en valeur à ses propres yeux ses capacités, ses acquis, et lui a permis de **s'affirmer** et **d'être reconnu** dans l'échange accru des contributions et rétributions positives.